

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus de Rio Claro

AMANDA REGINA GONÇALVES

ESPAÇO MIGRANTE:
ENTRE ENUNCIÇÕES E OLHARES

Orientador: Prof. Dr. César Donizzette Pereira Leite

Rio Claro (SP)
Setembro de 2010

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
INSTITUTO DE BIOCÊNCIA
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus de Rio Claro

AMANDA REGINA GONÇALVES

**ESPAÇO MIGRANTE:
ENTRE ENUNCIÇÕES E OLHARES**

Orientador: Prof. Dr. César Donizzette Pereira Leite

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do *Campus* de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Rio Claro (SP)
Setembro de 2010

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. César Donizzette Pereira Leite (orientador)

Prof. Dr. Alfredo José da Veiga-Neto
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Profa. Dra. Valéria Cazetta
Escola de Artes, Ciências e Humanidades / USP

Rio Claro (SP)
Setembro de 2010

370 Gonçalves, Amanda Regina
G635e Espaço migrante: entre enunciações e olhares / Amanda
 Regina Gonçalves. - Rio Claro : [s.n.], 2010
 103 f. : il., figs., fots., mapas

 Dissertação (mestrado) Universidade Estadual Paulista,
 Instituto de Biociências de Rio Claro
 Orientador: César Donizzette Pereira Leite

1. Educação. 2. Geografia. 3. Enunciações e heterotopias. I.
Título.

AGRADECIMENTOS

Ao César Leite, pelos empurrões e pela liberdade de criação. Como alguém que não nos diz até onde se deve ir, mas nos empurra de onde estamos e do que somos.

Ao professor Alfredo Veiga-Neto e Valéria Cazetta pela disponibilidade, leitura cuidadosa e contribuições nutritivas.

Ao João Pedro Pezzato, pelas contribuições no exame de qualificação e diálogos constantes.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Rio Claro, que cumpre importante papel na produção e divulgação de conhecimentos em Educação e possibilitam experiências como a minha a tantos pós-graduandos. Se os títulos são passaportes para algumas excursões, o gozo da viagem está muito além dele.

A querida colega de orientação e amiga do coração de anos de IC, tese, dissertação, Suely Zutin. Seria possível multiplicá-la pelo mundo?

A Roberta, Camila e Serginho, colegas do curso de pós-graduação. Aos socorros prestados pela querida Roberta!

Às secretárias que em minha memória ainda estão no salão de entrada do palácio, Simone e Mônica. E às solícitas Marisa e Lucimara. À Meire, que faz da biblioteca um espaço de heterotopia.

Aos colegas e alunos dos Departamentos de Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso (Campus Cuiabá/MT) e da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (Uberaba/MG), ambientes cotidianos do período de escrita desta dissertação, que é fruto de uma experiência mista de espaço. Aos colegas Luiz A. Oliveira, Ângela Soares, Terezinha Serafim e Rogéria Isobe. À primeira turma do Curso de Geografia da UFTM, em nome do aluno Rafael Tiago dos Santos Silva.

A querida Rosângela Doin de Almeida, referência permanente, pelos incentivos contínuos.

Ao sítio, espaço de heterotopia e a todas as pessoas que fazem dele uma heterotopia, meus queridos: mãe Ione, irmãos Gustavo, Rafael e Marcelo, Tia Maria, Tio Toninho, João Pedro, Júlia e amada vó Elvira.

Ao Mirlei, pela renovação constante do afeto em tempos que se torna raro. Agradeço todo seu amor atento e presente em todos os espaços e situações onde foram construídas esta dissertação. Agradeço pela oportunidade de aprender diariamente com suas lições generosas de vida. Vivo em nome das nossas heterotopias.

SUMÁRIO

VAMOS COMEÇAR	1
I. TORNANDO INCLUSÍVEIS UM MUNDO DE GENTE E UM MUNDO DE ESPAÇOS	10
1.1. Instituição escola, um lugar comum: o trabalho com saberes e a sedentarização	12
1.2. O Brasil como unidade: objeto alegórico da população	23
II. O NORDESTINO, O QUE A IDENTIDADE FAZ COM ELE E O QUE ELE TEM FEITO COM O ESPAÇO: EXPERIÊNCIAS DE HETEROTOPIA	28
2.1. Um constante encontro com o outro	28
2.2. Migração e a dimensão da mobilidade espacial	34
2.2.1. Antes de ser imigrante, ele é emigrante	36
2.2.2. Tornou-se “nordestino”, não no Nordeste, mas em São Paulo	37
2.2.3. A relatividade do ser imigrante: o clandestino X o bem-vindo	41
2.3. Enunciações: contribuições teórico-metodológicas para uma educação do olhar	42
2.4. Os espaços que se inventam e “os outros” do nordeste: a regulação da errância e os domínios educativos	50
2.4.1. Apresentações geográficas em livros didáticos	50
2.4.2. Do que é feita a Caatinga? De realidade ou de mapas?	54
2.4.3. O noticiário como domínio educativo: a Sé e a São Paulo, dois espaços	57
2.5 Na época do espaço, a heterotopia: aprendendo com a experiência do imigrante	62
2.5.1. Central do Brasil, espaço heterogêneo: não-lugar e heterotopia	67
III. A GEOGRAFIA DISCIPLINADA DO CURRÍCULO E A FORÇA DA ESTRADA NA EDUCAÇÃO DO OLHAR	72
3.1. Currículo e a Geografia disciplinada: migração como trauma e identidade como sedentarismo	72
3.2. Sobre caminhadas, planos de vôo e educação do olhar	79
TOMANDO O TREM PARA UM LUGAR QUE NÃO SE SABE ONDE	91
REFERÊNCIAS	96
ANEXO	101

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1:	Mapa apresentado em um atlas escolar, que traz como título: “ Migração na década de 1990 no Brasil”.	32
Figura 2:	Deraldo José da Silva (personagem de José Dumont), no filme “O homem que virou suco”	38
Figura 3:	Enunciação que compõe o subitem do livro didático intitulado “As migrações internas ou inter-regionais”	51
Figura 4:	Enunciação que compõe o subitem do livro didático intitulado “A migração rural-urbana”	51
Figura 5:	Enunciação que compõe o subitem do livro didático intitulado “As migrações pendulares”	52
Figura 6:	Mapa: Canais de transposição do Rio São Francisco	55
Figura 7:	Retirantes da seca	56
Figura 8:	Mapa: O Semi-árido nordestino	56
Figura 9:	Mapa: O IDH no Brasil (2000)	57
Figura 10:	Mapa: População abaixo da linha nacional de pobreza (2002)	57
Figura 11:	Enunciação publicada na capa do caderno Especial do jornal Folha de São Paulo.	59
Figura 12:	Reportagem intitulada “Sé / Brás: Centro é pólo nordestino na cidade”, publicada no caderno Especial, na Folha de São Paulo	60
Figura 13:	Dora e Josué, no momento do primeiro diálogo destacado abaixo, no filme Central do Brasil	70
Figura 14:	O Homem Que Caminha I, escultura de Alberto Giacometti (1961)	79

RESUMO

A mobilidade do homem no espaço, ainda que faça parte da humanidade, é um acontecimento que se torna marca do período contemporâneo. Um movimento que produz um constante encontro com “o outro”, como também atualizações de mecanismos para (re)inventar o outro e (re)inventar-se a si mesmo. A escola é, no entanto, uma instituição que celebra a característica do trabalho com saberes e do sedentarismo: fixam formas de ser, de se relacionar com o mundo, de se usar o território. Outras tantas instâncias culturais – imagens, filmes, jornais, propaganda, televisão, multimídias – também são potentes domínios pedagógicos que, de uma forma ou outra educam, apresentam modos de ser e sentir que atravessam suas enunciações verbais e visuais, modulando subjetividades. Isso faz com que a educação geográfica aconteça nos mais distintos espaços do mundo contemporâneo. Este trabalho objetiva discutir tais problemáticas e compreender a migração no período contemporâneo, a partir da busca de um “olhar atento” a enunciações verbais e, especialmente os visuais, que tomam as pessoas que se deslocam no território (em especial aquelas que deixam a região nordeste brasileira) como objeto de regulação e os inserem em determinadas trajetórias, histórias, lugares, acontecimentos. As relações em funcionamento nos enunciados que fazem referência ao imigrante e seus correlatos, em geral, estão imersas num imperativo de unidade e mesmidade que dilui as diferenças e faz uso da produção da imagem de “outros” indivíduos como estranhos. Por se constituírem de práticas, os enunciados produzem modelos de relações sócio-espaciais, como o preconceito pelo lugar de origem como uma destas estratégias para produção da noção de espaço dada não pela diferença, mas pelos opostos, aniquilando as possibilidades de heterotopia. Assim, entendemos que a experiência da migração tem causado rompimentos nos nossos modelos de espaço, de identidade espacial, por isso chamamos a atenção para a importância de “olhar” para as transformações nas formas de existência da humanidade, para as apresentações sobre elas e para as experiências espaciais a que nos expomos.

Palavras-chave: imigrante, espaço, educação, enunciado

ABSTRACT

Immigrant Space: between statements and looking

Although it is part of humanity, the mobility of man in space is an event that marks the contemporary period. A movement that produces a constant encounter with the "other" as well as mechanisms updates to (re)invent the other and (re)invent himself. The school is an institution that celebrates the characteristic of knowledge work and sedentary lifestyle: set ways of being, of relating the world and to use the territory. Many other cultural instances - pictures, movies, newspapers, advertising, television, multimedia - are also powerful educational fields that educate in one way or another, presenting ways of being and feeling going through their verbal statements and visual modulating subjectivities. This makes geographical education happens in widely different areas of the contemporary world. This paper aims to discuss these issues and understand the migration in the contemporary period, from the search for a "watchful eye" to verbal statements and especially the visuals, which take people moving into the territory (especially those who leave the region Northeast Brazil) as the object of regulation and fall into certain trajectories, histories, places, and occurrence. Relations operating in the statements that make reference to immigrants and their correlates, in general, are immersed in an imperative of unity and sameness that dilutes the differences and makes use of image production of "other" individuals as strangers. By consisting themselves of practices listed produce models of socio-spatial relations, as prejudice as the place of origin of these strategies to produce the notion of space is not given by the difference, but the opposite, destroying the possibilities of heterotopia. Thus, we believe that the experience of migration has caused disruptions in our models of space, spatial identity; we call attention to the importance of "looking" for the changes in the forms of existence of mankind, for the presentations on them and for spatial experiences to which we expose.

Keywords: immigrant, space, education, statement

VAMOS COMEÇAR

Colocando um ponto final
 Pelo menos já é um sinal
 De que tudo na vida tem fim
 (...)
 É tudo novo de novo
 Vamos nos jogar onde já caímos
 Tudo novo de novo
 Vamos mergulhar do alto onde subimos

Tudo novo de novo, de Paulinho Moska (2004)

Algo estranho me ocorria quando registrava em meus cadernos de pesquisa, no ano de 2004, diálogos entre um professor e um grupo de alunos de 10 anos, de uma escola pública situada na periferia pauperizada de Rio Claro, uma cidade média do interior do Estado de São Paulo. Transcrevo três recortes destes diálogos:

Recorte 1:

Este primeiro recorte traz uma aula centrada na questão das atividades produtivas do meio urbano e do meio rural.

Quando o professor destacava num mapa do município de Rio Claro a área urbana e rural, um aluno conta: Quando eu era pequeno e minha mãe me levava para a roça, lá no Paraná, daí para a onça não me comer ela fazia um buracão no chão, colocava eu lá e tampava.

Professor: Vocês vieram de um lugar, de uma realidade diferente, onde tem mais trabalhos rurais. Será que aqui em Rio Claro tem muitas oportunidades para trabalhar no campo?

Alunos: Não.

Professor: Então onde as pessoas acabam trabalhando?

As: Nas fábricas

Professor: Agora seu pai trabalha na “Tigre” (indústria instalada em Rio Claro), junto com os pais de vários colegas, né?

Aluno: Mas parece que a Tigre vai sair de Rio Claro, vai lá para o Sul.

Recorte 2:

Em outra aula quando se discutiam textos sobre modos de vida, escritos pelos alunos com ajuda dos pais e avós, um aluno diz: Minha mãe me contou que no Ceará meu avô comprou uma tela que colocava na frente da televisão e ela mudava de cor, mas a gente não trouxe esta televisão pra Rio Claro, compramos uma colorida aqui. (...) No Ceará, minha avó tinha uma rempa de filho, mas meus tios ficaram todos lá, eu nem vi mais eles.

Grande parte das crianças da classe solta uma gargalhada uníssona.

Outro aluno diz: Eu sei que o dono do canal do Paraná era muito rico, tinha usina e tudo, mas nem eu nem minha mãe conhecemos ele.

Recorte 3:

Numa discussão sobre meios de transporte, um aluno diz: Mas o meio de transporte em Araponga (MG) é o caminhão, a minha mãe sempre pegava carona para ir para a cidade. Só quando eu mudei para Rio Claro que a gente anda de ônibus e moto.

Professor: Porque este é o transporte mais comum aqui. Quem mais vem de moto para a escola, que o pai vai trabalhar de moto?

Naquela ocasião a atenção da pesquisa estava centrada no estudo do “lugar” como possibilidade de cruzamentos, criação e reinvenção do currículo, onde podíamos encontrar aspectos constituintes do currículo em rede referenciado no cotidiano (GONÇALVES, 2006)¹. Um currículo antes encontrado nisso do que naqueles “livros catálogos”, os documentos e textos didáticos que recebem o nome legítimo de currículo da geografia escolar, com suas “distinções conceituais laboriosamente conquistadas” pela Ciência Geográfica e suas “especulações pedagógicas”, como recentemente aprendi com Walter Benjamin (2000, p. 29) em seu escrito sobre “Material Escolar”.

O estranho (que me ocorrera) foi que encerrei aquele estudo com muitos alargamentos de conceitualizações sobre *currículo* e sobre o *estudo do lugar*, mas também o encerrei com uma *pergunta*: o que é ser rio-clarense hoje? – este é o ponto final daquele estudo (ou melhor, o ponto de interrogação) que, de certo modo, deu o começo deste.

Mas, entre aquele ponto final e começo deste estudo, outras duas importantes experiências me tocaram o suficiente para que daquela interrogação emergisse “um ponto final que dava um sinal de que algo estava no fim”: que hoje as discontinuidades, as diferenças e as rupturas passaram a ser condição dos espaços-tempos, dando fim às suas ordens fundadoras e às identidades puras que historicamente aprendemos a respeitar. Narrarei brevemente estas duas experiências, experiência entendida como “isso que me passa. Vamos agora com esse passar. A experiência, em primeiro lugar, é um passo, uma passagem, um trajeto. Se a palavra experiência o ex do exterior, tem também esse porque é um radical indoeuropeu para palavras que tem a ver com travessia, com paisagem, com caminho, com viagem” (LAROSSA, 2009, p. 19).

Primeira experiência:

A primeira diz respeito à participação em um grupo de professores das escolas municipais de Sumaré (SP) que elaborou o “Atlas Escolar de Sumaré” (2008). Um grupo bastante heterogêneo de professores (que também continham uma multiplicidade de “outros” em si – neste caso ressaltos seus “outros” imersos em partidos políticos, empresas multinacionais localizadas na cidade, eventos tradicionais da cidade,

¹ Esta pesquisa fez parte de meu doutoramento, inserido num projeto de pesquisa mais amplo, intitulado “Integrando universidade e escola por meio de uma pesquisa em colaboração: Atlas Municipais Escolares - Fase II”, coordenado pela Profa. Dra. Rosângela Doin de Almeida, na UNESP (Rio Claro).

movimentos sociais, assentamentos de sem-terra, imigrantes nordestinos, moradores de bairros pobres) que se fazia existir em meio a tensões quanto às propostas de identidade sócio-espacial que inevitavelmente subjazia a pedagogia do atlas.

Entre várias dessas tensões (sem as quais a produção do material não faria sentido) destaquei uma resultante de propostas seguidas de um atlas que privilegiava as tradições histórico-geográficas lineares de um núcleo social/cultural/econômico da cidade. A tensão se deu quando de outra proposta de iniciar o Atlas apresentando um dos bairros mais populosos e pobres da cidade, composto em sua maioria por imigrantes nordestinos; um bairro cujos moradores mantém mais relações (comerciais, sociais, culturais) com cidades vizinhas a Sumaré (como Campinas e Hortolândia) ou com cidades de outros estados do Brasil do que com o próprio município e culturas não típicas de região metropolitana, como a cultura do homem do campo.

Depois da apresentação mais detalhada das características sobre esse bairro pelos professores de suas escolas, não era mais possível olhar para Sumaré como uma cidade com traços bem definidos, com uma história linear e progressista, não era mais possível acreditar numa ordem fundante de Sumaré, que devia ser de conhecimento de todos os alunos, como uma herança às novas gerações. A suposta “identidade sumareense” com significância idêntica a todos os moradores do município que estava sendo buscada, encontrava, naquele grupo e em mim, seu fim.

Acredito que a imagem que Benjamin (1994, p. 225) faz do *uso da história* nos ajudou a dar sentidos a essa experiência e a nos motivar para este estudo. Para este autor há um uso da história, que beneficia sempre os dominadores, um uso pautado na exaltação da existência de uma “tradição histórica” e de seus “herdeiros”; uma perspectiva que exige uma “empatia ao vencedor”, pois aqueles que “num momento dado dominam são os herdeiros de todos os que venceram antes” (BENJAMIN, 1994). Ao trazer esta reflexão também para um *uso da geografia*, pode-se inferir que se pautaria na exaltação dos “espaços com consistência técnica e política” e dos que ali “circulam e os reproduzem”.

Segunda experiência:

A segunda experiência foi viver ao longo de um ano na cidade de Cuiabá, no estado de Mato Grosso, caminhando pelas suas ruas e ministrando aulas para futuros

professores de Geografia. Uma cidade com serviços e problemas da dimensão da mais importante capital para o centro-oeste brasileiro, que abriga mais de 750 mil habitantes, numa convivência de relações severas de poder e dominação, ainda que aparentemente harmoniosas, entre aquilo que poderíamos chamar por enquanto de as identidades sócio-espaciais locais (que vivem entre o estereótipo e a coisificação turística) e as mais diversas identidades provindas das antigas e dos recentes movimentos de povoamento e, sobretudo, de (neo)colonização desta região.

O que ocupava o meu olhar ali eram as dimensões territoriais e culturais que se multiplicam pela coexistência tensa entre identidades das populações indígenas, negras, dos pequenos agricultores, pescadores, artesãos, extrativistas, de outras populações tradicionais, dos novos mato-grossenses migrantes (do norte, do sul, da América Latina, de além-mar, de Mato Grosso).

O que eu olhava em Cuiabá, sem que eu percebesse, ia me transformando, ia inclusive me ajudando a entender a idéia de *experiência* de Larrosa apresentada acima. Olhava para aquelas relações espaciais e formas usadas para produzi-las e via que eram diferentes das que tinha encontrado em Rio Claro e Sumaré. Ali os grupos tradicionais locais, junto aos imigrantes provindos do norte e nordeste, são os que ocupam o lugar do “outro”; enquanto que muitos dos imigrantes sulistas, chamados de pioneiros, são os que estão a modelar as formas de vida, a expropriar e explorar, através de métodos colonizadores, aquilo tido como patrimônio natural e cultural pelos grupos locais. Não compreendia bem o porquê das diferenças entre o imigrante nordestino e o sulista, mas sabia que não poderia encará-los numa mesma “população migrante”, nem mesmo generalizar no autóctone o dispositivo da violência.

Enquanto isso, meus alunos relatavam como as escolas ajudavam a mostrar aos ribeirinhos de São Gonçalo Beira Rio (bairro de uma comunidade ribeirinha, de pescadores e artesãos de cerâmica, onde se deu o início do povoamento desta região) o cenário de desenvolvimento do centro-oeste ligado aos índices de crescimento econômico alcançados nos últimos anos com o agronegócio e a vida urbana como um destino quase que inexorável de todos os mato-grossenses.

Assim, a mesma imagem do “cortejo triunfal” descrita por Benjamin (1994, p. 225) dava novos sentidos ao *uso da história e da geografia*. As tradições que precisam ser mantidas/herdadas não são as historicamente produzidas nos lugares mato-grossenses, mas são aquelas “tradições” (re)inventadas a cada presente, que permitem a “construção de identidades sócio-espaciais”, através de uma valorização cultural e

territorial, mas de uma cultura que não é dali, de um território que não é aquele, de comunidades e de ecossistemas que não os da região Centro-Oeste.

Enfim, esses três acontecimentos me mobilizaram a perseguir algumas questões que foram provocadas em mim. Encontrei na partilha dessas questões, ainda bastante preliminares, com César Leite a possibilidade de, através da elaboração de uma dissertação no campo da educação, colocar o pé na estrada, sentir a força do terreno e experimentar algo de seu domínio – viver esta experiência de pesquisar e refletir e sentir e escrever. Tenho podido contar com este meu instrutor de vôo. Além de outros que sentam à mesa para conversa, como Walter Benjamin e Michael Foucault, e autores que produzem diálogos entre seus escritos e a educação como Alfredo Veiga-Neto, Silvio Gallo, Jan Masschelein e Jorge Larrosa, e com as questões de migração, espaço e território, como Rogério Haesbaert, Durval Albuquerque Jr. e Ivaine Tonini.

A problemática que permeia os capítulos deste trabalho envolve a questão da importância dada em diferentes enunciações à unidade, à mesmidade, à integração na aprendizagem de noções como a de nação, identidade, territorialidade, espaço. Um imperativo de mesmidade que para diluir as diferenças faz uso da produção da imagem de “outros” indivíduos como estranhos, sem rostos, que não falam e de “outros” lugares como distantes, selvagens, estéreis. Neste sentido, a diferença deixa de ser pensada, ela é esvaziada e usada no processo de criação de dessemelhanças, de distâncias e de anormalidades – onde ninguém sadio deveria estar enquadrado; deflagrando os sentidos particulares de existência, portanto deflagrando a própria existência, o diferente.

No trabalho também é dada atenção àquilo que nas três experiências anteriormente narradas ficou marcado: ao preconceito pelo lugar de origem como uma destas estratégias para produção da noção de espaço dada não pela diferença, mas pelos opostos (desenvolvido-subdesenvolvido, civilizado-selvagem, tecnológico-ultrapassado, belos-feios, brancos-negros, indolentes-trabalhadores...). Como nas três experiências, mesmo espaço-temporalmente tão distintas, o nordestino tomou a cena, neste trabalho os olhares também estão voltados para o imigrante nordestino, ou melhor, para as imagens que atravessam os indivíduos que deixam os mais distintos lugares da região nordeste para viver em outros lugares do Brasil.

Olharemos para essas imagens como juízos, conceitos, concepções que “fazem” o imigrante, ou melhor, como enunciações que apresentam o “outro” e *produzem*

literalmente as identidades do imigrante e do seu opositor, que produzem modelos de relações sócio-espaciais.

Tem se tornado cada vez mais candente o trabalho de se repensar o papel da identidade e territorialidade hoje, que vem sendo o objetivo de significativas pesquisas no âmbito das ciências humanas e sociais, assim como vem sendo perseguida como meta em muitos documentos educacionais e para muitos profissionais da educação (“a construção da identidade” dos alunos com a escola, com a comunidade do bairro, com a cidade, com o país), diante de um cenário nacional da educação que vê como

bastante comum a expectativa de desempenho baixo em relação ao aluno proveniente das camadas economicamente menos favorecidas e/ou de grupos étnicos socialmente discriminados. A situação de pobreza, manifesta na favelização das áreas urbanas e na precariedade da zona rural, ou na dificuldade de adaptação do filho do migrante, lamentavelmente tem sido um estigma para muitas crianças e adolescentes na escola (BRASIL, 1998, p. 126).

No entanto, acredito que temos que “mergulhar do alto onde subimos”, como canta Paulinho Moska. O que objetivo discutir neste trabalho é menos o que é identidade e mais *o que fazemos com a identidade*, ou seja, como a utilizamos, como ela se torna uma estratégia potente no exercício do poder sobre indivíduos e populações. Por isso, *o que estão fazendo com ela* e *o que ela faz com a gente* nos interessa mais do que conceitualizar “a identidade”. Temos que nos jogar onde já caímos.

Será chamada a atenção para a dificuldade crescente que temos de “olhar” para as transformações nas formas de existência da Humanidade e para as apresentações sobre elas, facilitando para que o “outro” nasça cada vez mais da reprodutibilidade técnica e do tratamento exaustivo das visões fundamentalistas e totalizantes do espaço, do tempo, dos indivíduos, dos movimentos. Assim, como hipótese que me ejeta para esta dissertação tenho que, ao aprender o mundo assim, perdemos a chance de experimentar as diferenças e de nos transformar por elas. O que conhecemos são modelos de sociedades, de territórios, de urbanização, de perfis demográficos, de fenômenos sociais... que nascem das opiniões, do noticiário, da ciência, da informação. Os “outros” que conhecemos também nascem daí, e o *outro que nasce da informação*, não tem rosto, ele é subjetivado por modos de olhar, como o imigrante, que já é dito antes de dizer, vira “população”. Eles são os *in-fans* de nossa cultura, os sem palavras, sem voz (LEITE, 2007, p. 54), sendo assim eles não são dialógicos, eu não pergunto a

ele, não tenho porque perguntar ao já dito, nem como perguntar ao que não diz, eu não tenho tempo para perguntar a ele.

Isso me levou a identificar domínios pedagógicos que “ensinam” quem é o imigrante, definem o lugar a que ele pertence e modelam nossas relações sócio-espaciais; identificar a instituição “escola” e seus domínios tradicionais de conhecimento (como currículo escolar e livros didáticos), mas também me movimentar no sentido de ampliação do campo da Educação para o cotidiano, o que nos exorta ao entendimento de que somos pedagogicamente formados por todas as instâncias culturais e todos os domínios pedagógicos – como TV, publicidade, cinema, teatro, vídeos, novelas, literatura, escultura, livros... – uma vez que educam de forma aperfeiçoada nosso olhar sobre o mundo, o outro e sobre nós mesmos.

Algumas das questões que foram se colocando para mim e que vêm ajudando a “olhar” as apresentações sobre migração e ajudando a apresentar as reflexões sobre o tema neste trabalho são: Como podemos imaginar o espaço e as relações sócio-espaciais num período em que “a mobilidade virou regra”? O que a experiência da migração causa aos nossos modelos de espaço, de deslocamento, de territorialidade? Que idéias a experiência da migração nordestina lança sobre as questões espaciais no Brasil? Se a territorialidade carrega tantos traços de unicidade, indivisibilidade, mesmice e pertencimento, como pensar as várias territorialidades inscritas nas relações de poder, constituídas pela justaposição e dispersão?

O recorte escolhido para perseguir essas questões não pretende tomar como objeto a análise da migração em termos demográficos, já presente em uma significativa produção científica, mas sim compreender a migração no período contemporâneo e atentar às enunciações verbais e, especialmente os visuais, que tomam as pessoas que se deslocam no território como objeto de regulação, têm produzido imagens individuais e coletivas que os inventam como “imigrantes”, e os inserem em determinadas trajetórias, histórias, lugares, acontecimentos.

Foram tomadas algumas enunciações cuja função de existência conta com aspectos verbais (orais ou escritos) e visuais, como fotografias legendadas, mapas, gráficos, frases, imagens em movimento, tendo como materialidade: livro didático, manchete de jornal, documentos educacionais oficiais, cenas de cinema, livro de literatura.

Como forma de introdução ao trabalho, produzimos uma formação enunciativa utilizando-se de fragmentos de enunciados verbais e visuais que fizeram parte deste estudo e estão referenciados ao longo do texto.

I. TORNANDO INCLUSÍVEIS UM MUNDO DE GENTE E UM MUNDO DE ESPAÇOS

[Geraldo Viramundo] olhava longamente os trilhos de aço que brilhavam à luz da lua, e se perdiam longe, no infinito. Sentia uma emoção tomá-lo de repente, que era a um tempo o medo da morte e uma vontade de partir. Nada ele desejava mais na vida que um dia tomar o trem e ir para longe, longe de todos, para um lugar que não sabia onde.

O Grande Mentecapto, de Fernando Sabino (2003, p. 26)

Diante das novas circunstâncias técnicas, científicas e globalizantes, em que a compressão do tempo e do espaço toma nossa atenção, criam novos e dinâmicos arranjos, transformam e produzem novas obrigações tecnológicas na vida cotidiana, nos esquecemos das convulsões sociais que se exprimem nessas metamorfoses. Nos assustamos quando algum dos sentidos do nosso corpo estranha um outro alguém no conjunto, cuja latência de sua presença se dá pelo corpo e não pelo cabo de fibra óptica. Aí lembramos que, assim como Geraldo Viramundo, o ser humano tem desejos, dentre eles pode caber o de “tomar o trem” e de “ir para um lugar que não se sabe onde”. Mais que isso, espelhamo-nos em Viramundo e somos obrigados a reconhecer que, exatamente como ele, também podemos ser tomados pela emoção, como a do medo da morte.

Viramundo atinge, assim, a dimensão localizada no espaço e no tempo de onde chega, e os sujeita, de certa forma, às influências históricas, da cultura e, principalmente, do poder. Isso se torna uma problemática, porque “a forma de percepção das coletividades humanas se transformam ao mesmo tempo que seu modo de existência (BENJAMIN, 1994, p. 169). E daí é preciso (re)inventá-lo, inseri-lo num espaço geométrico, defini-lo e classificá-lo de acordo com o que faz necessário para a (re)invenção de si próprio, ou seja, configurando-o como parte de si ou como “o outro”, de outro espaço, com outras histórias.

As imagens são importantes para as (re)invenções do outro. Como parte da “reprodutibilidade técnica”, que tende a superar o caráter único de todos os fatos, as imagens “fazem as coisas ficarem mais próximas”. Ao colocar isso como “a destruição da aura”, Walter Benjamin (1994, p.170), diz ser esta “a característica de uma forma de percepção cuja capacidade de captar ‘o semelhante no mundo’ é tão aguda, que graças à reprodução ela consegue captá-la até no fenômeno único”. Assim, estabelecendo a

imagem do outro – dentro das classificações e generalizações a ele atribuídas – fazemos a abstração do que constitui o comum.

Se as imagens fazem as coisas ficarem mais próximas pela generalização, talvez isso tenha suas raízes nessa realidade do outro que distanciando-a, se torna paisagem para mim. Distante, sinto-a menos; ainda que elas não deixem de existir como advertência.

O historiador Durval Albuquerque Jr. (2007, p. 7) ressalta outras características ligadas às relações que os grupos humanos mantêm com o território que, dado o avanço tecnológico que a humanidade alcançou, muitas vezes também são esquecidas, como a de que o homem se caracteriza desde cedo por ser *gregário*, vivendo em grupos ou bandos e por ser *territorial*, por demarcar e defender fronteiras, exercer domínio sobre uma área, e por ter a mobilidade espacial como princípio libertário, tal como inscrito na história da humanidade. Conforme este autor, também somos seres *culturais*, capazes de produzir, através de várias formas de linguagens, significados e sentidos para tudo com o que nos relacionamos, como vemos desde os primeiros agrupamentos as demarcações territoriais ganhar sentidos culturais, serem demarcados simbolicamente.

Por isso, tratar destas relações sócio-espaciais é tratar de relações de poder, de domínio, de controle, de soberania. É tratar de como se estabelecem marcos e fronteiras, de como se simboliza a separação espacial, de como se nomeia o território próprio e o território do outro, como se denomina e se cria uma imagem do próprio grupo e do grupo não familiar.

Para os geógrafos Rogério Haesbaert e Carlos Walter Porto-Gonçalves (2006, p. 91), um dos fenômenos sociais que marcam tais relações é o fenômeno da mobilidade das pessoas ou, mais especificamente, os movimentos migratórios, que têm um papel fundamental para uma das principais características geográficas do período contemporâneo que é o convívio, cultural e geograficamente falando, entre múltiplos tipos de territórios, desde aqueles mais fechados aos mais abertos e híbridos, onde convivem os mais diversos grupos culturais – característica que os autores chamarão de multiterritorialidade.

Neste momento podemos pensar que, neste mundo des-centrado, dentre os sentidos ambivalentes de pensar/imaginar “o outro”, faltou-nos mencionar que podia não ser ele, o Viramundo, o estranho, mas talvez eu que era o lugar de desconhecimento.

1.1. Instituição escola, um lugar comum: o trabalho com saberes e a sedentarização

Neste mundo múltiplo e veloz, alguns lugares se caracterizam pela sua “perenidade e pela verdade de uma lição de coisas”². Entendemos que escola, convento, asilo, hospital e quartel, são destes lugares comuns àqueles que o freqüentam, que celebram a característica de perpetuidade e existem sob regimes de verdade, autorizando ou não discursos que justificam o domínio de uns sobre os outros.

Também vemos a TV, o cinema, a música, as mídias como exemplos destes lugares. Apesar de serem como destes lugares comuns, consistem numa instância distinta daqueles lugares cujos regimes estão instituídos, são instâncias educativas e culturais mais fluidas, mas não menos potentes. Ainda que sua estrutura perene não seja a física, como marca de sua perenidade há a fluidez e a novidade, e de sua presença a intensidade com que ela se reproduz nas sociedades.

Começamos voltando-nos para alguns destes lugares comuns dos homens e das cidades, como é o da “escola”, mas sem deixar distanciar a perspectiva da educação da mídia que trabalha com a mesma essência: a difusão dos saberes.

Remontamos a Aristóteles para entender porque a escola necessita ser um lugar comum e produzir lugares comuns. Num estudo de Ana Smolka (2006, p. 100) sobre este tema, é feita a menção sobre esta máxima de Aristóteles – a do lugar comum – o qual “tinha por função guardar uma certa generalidade, condensando imagens e palavras comumente usadas pelos oradores e comumente sustentadas pela audiência”³.

Se dissemos anteriormente que as imagens e as nomeações são uma das primeiras formas de demarcar um território e de estabelecer fronteiras com os grupos sociais, a escola – como lugar comum de Aristóteles, um dos principais fundadores da filosofia ocidental – pode fazer disto uma ação não inventiva, mas assimilativa quanto à cultura e adaptativa quanto ao meio (território).

Segue Smolka (2006, p. 100), sobre a máxima aristotélica:

² Parafraseando Foucault (2006, p. 255), em “Isso não é um cachimbo”, ao descrever “o lugar da imagem” do cachimbo colocada por Magritte.

³ Esta nota existe somente para observarmos como é abrupta a ruptura lingüística que temos na leitura deste início de dissertação se consideramos que as palavras anteriormente ditas sobre relações sócio-espaciais circundavam metamorfose, emoção, desejo, medo, seres territoriais e culturais, mobilidade, multiterritorialidade e, agora, ao falar de escola, surgem palavras como perenidade, verdade, generalidade, imagens e palavras condensadas.

Lugares comuns eram também importantes recursos estratégicos na estruturação e organização da memória artificial, não apenas em seu aspecto figurativo – lugares e imagens – mas em seu aspecto operativo – nas maneiras de dividir e compor o argumento, a fala (YATES, 1966). Esses recursos retóricos – ligados a uma maneira metafísica de conceber o mundo e o conhecimento – constituíam o que podemos chamar hoje de modos semióticosoculturais de pensar e comunicar.

Se estes recursos estratégicos foram bem utilizados com seus discípulos, em 300 a.C., é somente ao longo do século XVI que seus ideais são massificados por todo ocidente. Neste século se estabelece um determinado percurso (*curriculum*) do qual todos têm de participar, “um lugar” onde todos os homens devem freqüentar progressivamente, com rituais comuns, horários, lições. Se manifesta pela primeira vez nas escolas luteranas, depois calvinistas e jesuítas.

Com a escola vai se criando uma sociedade tida como nova, moderna. Nesta tarefa, a primeira função jesuítica é “educar religiosamente” (sendo catequese, o termo em latim que significa “instrução religiosa”) para construir esta nova sociedade, harmônica (e de memória artificial, como apontou Smolka). O *ratio studiorum* – plano de estudos da Companhia de Jesus⁴ – passa a valer não somente nas escolas, como em outros lugares comuns, como os conventos, quartéis, hospitais, asilos.

No “Diálogo da conversão do gentio”, escrito pelo Pde. Manuel da Nóbrega, na Bahia em 1556 e 1557, são procuradas semelhanças e dessemelhanças entre os povos colonizadores e os que precisavam ser colonizados. Aos jesuítas, preocupados com a gestão das almas, a dessemelhança é assunto de reflexão, não sobre si mesmo, senão sobre “o estatuto do alheio”. Há um esforço notável, simétrico ao dos missionários, “de abranger o dessemelhante, de incorporar e tornar inteligíveis os estrangeiros e suas crenças” (CUNHA, 1990, p. 103).

Uma fratura em relação ao discurso pedagógico deste período com o nascimento da pedagogia moderna está no pensamento de Comenius e a instauração de alguns de seus mecanismos que perpetuam ao longo destes últimos quatro séculos, como mostra o pesquisador argentino, Mariano Narodowski (2001). Ainda que autores afirmem que problemas encontrados por Comenius possuem uma inconfessável embora evidente inspiração no *ratio studiorum* dos jesuítas, algumas fraturas em relação a este guia dos jesuítas seu “ideal pansófico”. Este ideal costuma resumir a proposição do método

⁴ No Brasil colônia, o período jesuítico refere-se aos anos de 1500 a 1759, quando este método pedagógico foi amplamente difundido.

pedagógico apresentada por Comenius na publicação da obra *Didática Magna*, em 1657.

Segundo o estudioso de Didática, José Azanha (1987, p. 71), este seria “o primeiro tratado sistemático de pedagogia, de didática e até de sociologia escolar”. Com ele aprende-se que só se atinge a condição humana quem passa pela escola. Nascemos indivíduos e a nossa humanidade nós a atingimos pelos saberes, e para isso temos que passar pela escola – reforçando-a como um lugar comum.

Embora Azanha (1987, p. 77) tenha constatado o caráter exaustivo do método para os fins desejados por Comenius, de maneira que “quaisquer regras que apliquemos às atividades de pensar criticamente, argumentar e ensinar, são necessariamente não-exaustivas, isto é, não garantidoras do êxito, mas apenas e eventualmente facilitadoras”, o mesmo autor também evidenciou em seus estudos na atualidade que “o sonho de Comênio de elaborar a ‘arte universal de ensinar tudo a todos’ continua um sonho amplamente disseminado”, ainda que “a pretensão dele já não seja confessada, tão aberta”.

O método comeniano vai ajudar a instalar aquilo que Narodowski chamará de um “dispositivo de aliança” entre pai-mestre e escola-família, sem o qual não haveria a possibilidade de universalização da educação escolar. Segundo Narodowski (2001, p. 67, grifo nosso), além deste dispositivo de aliança, outros dois elementos resultam indispensáveis na efetivação do “ideal pansófico”:

Outro dos elementos que na obra comeniana resultam indispensáveis para garantir o funcionamento harmonioso no nível mais geral e assim obter a *finalidade da universalidade* (elemento caro à pedagogia moderna) é, além da *extensão generalizada dos estabelecimentos escolares*, um *funcionamento homogêneo dessa extensão*. A esse fenômeno decidimos chamar de “simultaneidade sistêmica”, definindo-a sumariamente como um mecanismo de adequação da atividade escolar (sobretudo da escola comum e pública) no que diz respeito ao seu funcionamento em um período dado de tempo e dentro de um espaço determinado.

Não podemos perder de vista que concomitante às mudanças e novas propostas pedagógicas, o aluno (que é ser humano e por isso não deixa de ser gregário, territorial e cultural) e o mundo também estão em constantes processos de mutação.

A humanidade, sabidamente, é fruto de movimentos migratórios que levaram o homem, constantemente, a deslocar-se em busca de recursos, de trabalho ou simplesmente de aventura rumo ao desconhecido. Destruindo ou reconstruindo, conquistaram-se povos,

exploraram-se novas terras, impuseram-se novas culturas. O mundo moderno-colonial foi construído, podemos afirmar, sobre migrações de amplo espectro, tanto no sentido das distâncias percorridas e das diferenças culturais em jogo quanto da diversidade dos grupos migratórios (HASBAERT et. al., 2006, p. 92).

Assim, nos traços políticos do mapa desenham-se constantes processos de reconstrução de territórios, que vão ganhando novos sentidos e novas relações de poder, sendo demarcados simbolicamente das mais diferentes formas.

Como estratégia política, a produção da imagem do imigrante e de “seu lugar” é um instrumento essencial para fundar territórios, seu povo e, logo, suas identidades (como se fora tradicionais), tanto os de dentro quanto os vizinhos. Instrumento que marca alguém pelo simples fato deste pertencer ou advir de um lugar, de uma vila, de uma cidade, de um Estado, de uma região, de uma nação, de um continente considerado por outro ou outra, quase sempre mais poderoso ou poderosa, como sendo inferior, rústico, bárbaro, selvagem, atrasado, subdesenvolvido, menor, menos civilizado, inóspito, habitado por um povo cruel, feio, ignorante, racialmente, sexualmente ou culturalmente inferior – um lugar menor, um lugar minorizado. Segundo Albuquerque Jr. (2007, p. 11), estes são preconceitos que representam “desníveis e disputas de poder e nascem de diferenças e competições” no campo econômico, político, cultural, militar, religioso e nos campos dos costumes e das idéias.

Talvez ao minorizarmos os lugares nos denunciemos. A minorização mostra nossa impossibilidade de viver a diferença a que ela nos expõem. Se assim, a minorização de um espaço, que em geral é vista como o poder e a vontade de poder (e que em geral apresentamos como o lugar comum destas disputas) pode ser, na verdade, apenas um espasmo, uma das conseqüências, que se tornou “o efeito”. Esta hipótese nos empurra, portanto, para o seguinte questionamento: Será que as práticas de poderes não são só uma das conseqüências de nossa impossibilidade de lidar com outro, o diferente e de lidar com nosso – em nós mesmo – monstro, nosso outro?

A escola, além de não estar alheia a isso, cumpre importante papel de ser a instituição social “comum” a toda essa diversidade em tensão, podendo afirmar que isto é fato quase que em âmbito planetário. Talvez seja por isso que pensadores da função da escola na atualidade, como Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) indicam, antes da função educativa, a de “socialização” como a função iniludível da escola.

Para Pérez Gómez (1998, p. 13), como as conquistas sociais não se fixam biologicamente, elas se dão pelos “processos de socialização”, a fim de “preparação das

novas gerações para participação no mundo do trabalho e na vida pública”. A função educativa, imersa na tensão dialética entre reprodução e mudança, contribui ao utilizar o conhecimento social como ferramenta de análise para compreender “o verdadeiro sentido das influências de socialização e os mecanismos explícitos ou disfarçados que se utilizam para sua interiorização pelas novas gerações”; oferecendo, desse modo, ao indivíduo relativa autonomia para construção do indivíduo adulto (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 22).

Mas ao revisarmos as funções aristotélicas inicialmente atribuídas à educação – como a de produzir generalidades, condensar imagens e palavras provindas de discursos prestigiosos – resta pouca credibilidade às intenções dialéticas da instituição, como aquela que visa o desenvolvimento da autonomia dos indivíduos que por ela passam.

Ainda assim, a partir destas compreensões da função da escola e de teorizações da Nova Sociologia da Educação aprendemos que a escola é um aparelho ideológico de uma elite político-administrativa. Com as teorias críticas da educação entendemos a importância de desconfiar e denunciar o falacioso acento salvacionista, prometeísta e prescritivo das bases pedagógicas que movimentam projetos educacionais nacionais e internacionais neoliberais, que definem as crises educacionais e colocam os sujeitos que “fazem as escolas” (educadores e alunos) como os principais responsáveis das crises; ao mesmo tempo em que também definem as (re)formas para superá-las, criando a necessidade destes sujeitos se subordinarem às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho e aos diferentes sistemas de controle dos serviços educacionais.

Mas, a escola moderna é muito mais que uma máquina ideológica, e talvez não seja com mais razão que se afastará o indivíduo do abismo da alienação. A crítica não se firma em nenhum *a priori* racional que se tem que alcançar pelos estudos ou através de uma tomada de consciência pelo sujeito integral. Por isso, uma leitura da *educação* que permite melhor compreensão de sua função precisa situá-la tanto nas raízes do mundo moderno quanto em suas mutações sócio-espaciais e culturais contemporâneas, além de uma compreensão não restrita à educação escolar, uma educação como:

“o processo pelo qual os outros são trazidos ou conduzidos para a nossa cultura, sejam eles os recém-chegados – crianças e estrangeiros de todo tipo -, sejam eles os “inclusíveis” – anormais e estranhos. Ao educar o outro, nós o aproximamos da nossa morada, do nosso domínio, graças a variadas formas de dominação que estabelecemos *com* ele e, muitas vezes *sobre* ele (...) de modo a incorporá-los aos códigos, saberes, crenças, práticas, representações, valores e tudo o

mais que compõe uma cultura e que ‘já estava ali’” (VEIGA-NETO, 2008, p. 30).

A educação é, portanto, onde se concentram práticas de poder disciplinar sobre o outro. Isso segue na contramão do discurso pedagógico hegemônico no Brasil, atrelado à “formação do cidadão”. Para entender os lugares privilegiados de educação formal (lugares comuns) é preciso considerar que a *educação escolar* brasileira sustenta-se nas instituições modernas ocidentais, por isso constitui-se no interior da “teoria jurídico-política da soberania”. Como explica Michel Foucault (2008, p. 180) – não especificamente sobre educação, mas sobre as instituições modernas – a organização geral do sistema jurídico-político ocidental, que um dia já se tratou do rei, dos seus direitos, do seu poder, dos seus limites, ainda tem essencialmente o exercício de “fixar a legitimidade do poder”, pois ainda servi-lhe de instrumento ou justificativa (isso tanto na monarquia como na democracia). E, se como dito por Foucault, que não é o rei, nem a soberania, mas os súditos, as múltiplas sujeições que são os braços, as ramificações que veiculam as relações que “não são relações de soberania e sim relações de dominação”, as instituições podem ser um destes braços, um destes instrumentos de dominação da Soberania.

A relação de dominação, para Foucault, não é global, mas há múltiplas formas de dominação que podem se exercer na sociedade. E elas funcionam por que circulam na sociedade, propagando-se, penetrando-se em instituições regionais, locais. O lugar comum de que falo – a escola – é onde, no Brasil, se encontram 52.580.452 estudantes e 1,8 milhão de docentes (INEP, 2009)⁵. Portanto, a instituição escolar está, no mínimo, sob a mira da soberania como uma instituição que também pode estar numa destas extremidades que veiculam relações de dominação (formação).

Mas não podemos tomar o poder como “fenômeno de dominação maciça e homogênea”, sobretudo no que se refere à instituição escolar, pois mesmo que presente em todos os cantos do Brasil, todos eles são dotados de particularidades, portanto não é uma relação entre um só indivíduo, um só grupo ou classe sobre todos os outros. O poder, segundo Foucault, deve ser analisado como algo que circula, funciona em cadeia, em rede, malhas. Assim o poder “passa” pelas instituições, pelas escolas e, em suas

⁵ Segundo o Censo Escolar 2009, divulgado em dezembro de 2009 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão do Ministério da Educação (MEC), o Brasil tem matriculados 52.580.452 estudantes em 197.468 estabelecimentos de ensino básico. Uma minoria de 13,9% (7.309.742 alunos) estuda na rede privada, enquanto 86,1% do total (45.270.710 estudantes) estão na rede pública (46,2% destes são atendidos por escolas municipais). Disponível em: www.inep.gov.br

diferenças, são articuladas em *redes de ensino* (“Rede Estadual de Ensino”), lembrando que em rede também se estabelecem as mídias, a exemplo das *redes de televisão* (“Rede Globo de Televisão”) ou das *redes de internet* (“UOL - Universo On Line S.A.”).

Portanto, se o poder “passa” – não é coisa, nem propriedade, é relação de força – ele não está fora e nem é de ninguém, não é uma entidade externa; e esta é uma importante reflexão com a qual Foucault nos provoca: “em toda a parte se está em luta” (FOUCAULT, 2003 apud VEIGA-NETO, 2008, p. 13). O poder existe porque não há inércia em ninguém e em nenhum lugar. “Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão” (FOUCAULT, 2008, p. 183). Pode-se dizer que isso consiste na aplicação de um certo saber sobre o outro. Um saber que não é dissociável de um poder sobre o outro. Como explica Foucault (2008, p. 183):

Efetivamente, aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos, desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos de poder. Ou seja, o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos [e] (...) seu centro de transmissão.

É neste sentido que vemos as relações que atravessam os ambientes escolares, onde são inventados os sujeitos que em algum lugar e alguma das escolas estão. E, pelo período de justaposições territoriais em que estamos e ao caráter territorial do ser humano (de demarcação, domínio e mobilidade sócio-espacial), o imigrante é visto como um ser ameaçador. A identificação dos traços do imigrante na produção de saberes sobre ele e sobre o lugar de onde ele deveria pertencer faz parte da invenção de um tipo de indivíduo - o “sujeito imigrante” – a partir do qual se inventam também (e nestas circunstâncias de dominação) o indivíduo e o lugar de onde se fala.

Tomemos emprestada mais uma reflexão de Veiga-Neto (2008, p. 31), que nos ajuda a pensar a *escola* como um lugar comum dos saberes:

E, na medida em que a escola moderna é – um tanto diferente da prisão, do hospital ou da fábrica – justamente o *locus* social destinado intrinsecamente a trabalhar com os saberes, isso é, o *locus* social onde se concentra a parte mais expressiva da criação, da circulação e da distribuição dos saberes, é a ela, à escola, que podemos creditar a maior parte do sucesso do projeto moderno de instaurar a própria sociedade disciplinar.

É justamente ao indicar a qualidade “disciplinar” da sociedade, a qual a escola contribui para sua instauração, que podemos dar um pouco mais de profundidade à discussão que aqui colocamos em curso sobre as relações de poder e dominação e sua ligação com a educação, a cultura e o indivíduo territorial. Através dos deslocamentos propostos por Veiga Neto (2008, p. 20), apoiado nas idéias foucaultianas, podemos dizer que o tipo de poder que a escola e muitas outras instâncias culturais veiculam é o de uma dominação que se pretende “fundada nos saberes”, já que se estabelece muito mais pela ação do poder do que pela ação da violência – especialmente o “poder disciplinar”.

Diferencia-se “poder” de “violência” a fim de deixar claro a sutileza com que o poder atravessa as relações de forma mais adaptada à racionalidade do mundo atual. Embora o poder disciplinar não deixe de ser uma ação punitiva (e que pode ter diferentes intensidades), ele é mais facilmente passível de se conseguir “dar razão para” do que dar razão para uma ação violenta. Pensemos na importância que isso ganha numa instituição que “trabalha com saberes” e com eles guia, conduz, governa os outros e a si próprio. Se como retomado por Veiga-Neto (2008, p. 25), que o poder é menos da ordem do afrontamento entre adversários, do que da ordem do governo, é porque governar, para Foucault, é usado como ação que “além de gerir os Estados e o funcionamento da política, gerir a conduta das pessoas – naquilo que elas faziam em termos de trabalho, lazer, saúde, higiene etc. – quer no âmbito individual, quer no âmbito da família e dos pequenos grupos humanos”.

Os saberes que distinguem o trabalhador e o vagabundo, o sadio e o enfermo, o familiar e o estranho, o radicado e retirante, a infantilidade e a maioridade... sempre estiveram presentes na escola e muitas das instâncias culturais, fixando modos de ser educado e de se tornar homem. Da mesma forma, dicotomias espaciais entre a floresta e o deserto, o litoral e o sertão, o urbano e o rural, o centro e a periferia... também fixam modos de uso do território.

Entendemos que estas dualizações operadas pelo “poder disciplinar” permitem que a identificação (nomeação, descrição, classificação) de pessoas e lugares funcione como um mecanismo de individualização e singularização, com capacidade de destruir as forças do corpo e de ampliar as aptidões que favoreçam um dos termos dos pares; de compartimentalizar e hierarquizar espaços.

Mas, não se compreendem as relações de poder que atravessam as instituições, os indivíduos e os lugares se não entendermos outro *mecanismo complementar* ao poder

disciplinar, o qual Foucault vai chamar de “biopoder”. Segundo seu texto “A vontade de saber” (1999, p. 129), a partir de meados do século XVIII o ocidente conhece uma transformação muito profunda dos mecanismos de poder, quando o Estado não é visto nem se vê a si próprio como detentor de uma força essencialmente de interdição, como mostram as novas situações de pena de morte e guerra, onde o princípio situa-se não mais no Estado, mas numa soberania biológica, na população. Portanto, um poder não mais centrado na disciplina do corpo, mas no “corpo-espécie”⁶.

Regina Souza e Silvio Gallo (2002, p. 45) explicam claramente a distinção e imanência entre ambos os poderes:

Se o poder disciplinar é uma tecnologia centrada no corpo e, portanto, um mecanismo de individualização, o biopoder aparece como uma tecnologia exercida sobre a vida, sobre a espécie e não sobre o indivíduo, constituindo-se num mecanismo de massificação. (...) Da mesma maneira que a tecnologia do poder disciplinar tem como objeto a sujeição do corpo do indivíduo, tornando-o dócil, manipulável, a tecnologia do biopoder é exercida sobre um corpo, mas não um corpo individual e sim coletivo.

Por isso esse novo corpo político sobre o qual o biopoder se exerce é a *população*, sendo que o que lida com a população como problema político, científico e biológico é o que Foucault de “biopolítica”.

Ressaltamos anteriormente que os “saberes” que atravessam ambientes da instituição escola e outras instituições educativas e culturais centravam-se em mecanismos de diferenciação e constrangimentos que se demoram nos detalhes, na descrição da figura, no controle minucioso das operações do corpo como dispositivo disciplinar. Na biopolítica, os “saberes” trabalhados se valem daquilo que permite “intervenções e controles reguladores da população”, como as taxas de natalidade, de mortalidade, de analfabetismo, os perfis demográficos, as análises quantitativas dos fluxos de coisas, de idéias e de pessoas; assim como os fenômenos tendenciais, os modelos de urbanização, modelos de crescimento econômico, sistemas previdenciários, planos de zoneamento econômico-ecológico.

No “sistema educacional” acirram-se os mecanismos de avaliação e de estatização e, conseqüentemente, aumentam os rankings regionais, nacionais e

⁶ Sobre a periodização da emergência destas duas tecnologias de poder Souza e Gallo (2002, p. 45), retomam: “se a disciplina como tecnologia de poder se instala já no final do século XVII e consolida-se ao longo do século XVIII, o biopoder emerge durante a segunda metade desse mesmo século XVIII”. “As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois pólos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida”, sintetiza Foucault (1999, p. 131).

internacionais de que os elementos da instituição passam a fazer parte⁷. Torna-se comum a transferência de sistemas de avaliação de empresas à educação, como o *Total Quality Control* (TQC) ou o sistema meritocrático competitivo (GENTILI, 1996). A pontuação das escolas nos exames do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), por exemplo, tem resultado em garantia ou não do investimento à rede de ensino da qual a unidade escolar faz parte (municipal ou estadual), ou ainda em premiações ou punições salariais aos seus educadores. Os exames também submetem a educação nacional a estas instabilidades de investimento, por exemplo, em relação ao desempenho da “população estudantil” na faixa de 15 anos de idade avaliada pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), é um programa desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Talvez, em relação à educação, seria esta uma das mudanças que Foucault presumia quando afirmou a existência de uma nova tecnologia do poder sobre as populações, pensamos ser esta a de uma mudança paradigmática que pensa que a Avaliação é que vai fazer a mudança, um paradigma caracterizado: 1) pelo pensamento de que é a avaliação que nos conduzirá a melhorias no quadro educacional (Prova Brasil, SAEB, ENEM, ENADE, PISA, ENC-Provão, SINAES, DATACAPES)⁸ (o instrumento); 2) pela tentativa de fixação da legitimidade deste paradigma através da cultura da evidência, na qual tudo tem de ser quantificado e divulgado, a fim dos dados serem tecnológica e “democraticamente” confrontados, num propósito de prestação de contas (a justificativa) e 3) pelo silenciamento da diferença por meio dos mecanismos de massificação que tomam o corpo como “espécie” nos resultados e projeções das operações estatísticas (o lugar comum).

Na biopolítica, o indivíduo não tem lugar na “mesmidade do lugar comum” das instituições e dos mecanismos de estatização, é um indivíduo condenado à inclusão. Há sempre alguma categoria onde suas características devem estar incluídas. Dessa forma,

⁷ Por exemplo, a participação do “nível de escolaridade” no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que “mede” a qualidade de vida em um município ou no país por meio de dados estatísticos sobre renda, longevidade e educação da população.

⁸ Estes são alguns dos exames que compõem o quadro avaliativo ao qual a *população estudantil ou docente* brasileira precisa se submeter: Avaliação do Rendimento Escolar (Prova Brasil), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENAD), Exame Nacional de Cursos do Ensino Superior (ENC-Provão), Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), Coleta de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (DATACAPES).

podemos inferir que o efeito do biopoder tende a levar o conjunto populacional a assumir valores padronizados.

Benjamim, anteriormente, já nos alertava sobre isso quando observou “a destruição da aura” como manifestação na esfera sensorial da reprodutibilidade técnica (como já mencionamos), enquanto as manifestações na esfera teórica explicam “a importância crescente da estatística”. Em relação a isso ele ressaltou: “Orientar a realidade em função das massas e as massas em função da realidade é um processo de imenso alcance, tanto para o pensamento como para a intuição” (BENJAMIN, 1994, p. 170).

Na escola somos freqüentemente e a princípio outro, a escola nos humaniza e nos coloca diante do horror de ser outro, nos coloca como necessitados de ser mesmo. Chegamos à escola cheios de estranhamentos e dela saímos todos com estranhamentos muito iguais. A escola aniquila a diferença para que possamos ser humanos – a escola como território é fascista.

Assim, relações de biopoder que atravessam a escola, a reforça como lugar comum, porque “obstaculizam a possibilidade de que o diferente seja diferido”. (RÍOS, 2002, p. 112). Para compreender porque a mesmidade é importante na cultura da biopolítica e nas instituições, observemos que não pode fazer parte das qualidades da escola adjetivos como mudança, movimento, dúvida, errância. O educador argentino Guilherme Ríos traz para definição da escola o antônimo daquilo que dela não pode fazer parte: do nomadismo. É da escola a característica do sedentarismo.

Pelo fato de a escola ser uma instituição pré-instituída a partir de uma lógica que a precede, a multiplicidade de relações e combinações que foram possíveis de ser estabelecidas no decurso de sua história, está atravessada por uma força dominadora. Ou seja, como máquina sedentária e de sedentarização (...) opera por meio de suportes que sedentizam as formas de *ser* e *estar* na instituição escola, perfeitamente reconhecíveis nas tradições pedagógicas, nos *corpus* curriculares, na burocracia escolar, nos edifícios, na sala de aula (RÍOS, 2002, p. 114).

Assim, podemos caracterizar a *figura inversa ao nômade* como a desejada pela escola e pela biopolítica. Talvez porque o migrante seja mais difícil de ser descrito e de ser mensurado, de ser disciplinado, porque foge às regras da localidade. Descobrimos aí um mecanismo de biopoder que o migrante lançar mão para escapar ou fazer ruídos nas relações de poder. Retomaremos esta discussão mais adiante.

Tendo essas como algumas das bases da escola moderna e da produção de lugares comuns e seres comuns, compreendem-se melhor as características que a escola

brasileira e outras instâncias educativas e culturais vêm acumulando e os novos artefatos e estratégias pedagógicas que são utilizados, como por exemplo, a maneira como este lugar comum tem seu ambiente cada vez mais alargado, a exemplo das “escolas em tempo integral”, onde crianças, adolescentes e também professores passam mais de oito horas diárias sob seu resguardo; uma instituição que vem preenchendo qualquer espaço vazio, ocupando qualquer espaço ou tempo que pareça ocioso, que possa estar “caindo” no cotidiano - não visto aí como dimensão que ganha valor no discurso pedagógico, mas tido como profano e alienante.

1.2 O Brasil como unidade: objeto alegórico da população

Na escola, todos nós aprendemos o significado da bandeira brasileira: o retângulo verde simboliza nossas matas e riquezas florestais, o losango amarelo simboliza nosso ouro e nossas riquezas minerais, o círculo azul estrelado simboliza nosso céu, onde brilha o Cruzeiro do Sul, indicando que nascemos abençoados por Deus, e a faixa branca simboliza o que somos: um povo ordeiro e em progresso.

Marilena Chaui (2000, p. 5)

A filósofa inicia seu livro sobre a construção e o desenvolvimento do mito fundador do Brasil afirmando que o aprendemos, todos nós, na escola. O conteúdo da epígrafe acima, em sua integralidade, ganhou e, em grande medida, ainda ganha espaço nos currículos escolares, sobretudo nos das disciplinas Geografia e História. São “saberes trabalhados” na escola, mas não só nela como nas mais distintas instâncias culturais, porque também são formas pedagógicas aperfeiçoadas de se ensinar o mundo e as realidades.

No Brasil, convivemos, desde sua colonização, com uma certa naturalização da ordem social, da naturalização da riqueza, da fartura. Ao mesmo tempo em que ideamos o tamanho territorial (país continental, com o maior rio e a maior floresta do mundo), ideamos a riqueza natural (tropical e biodiversa – “gigante pela própria natureza”), nós convivemos com idéias sobre a sociedade, uma sociedade ao mesmo tempo ordeira, pacífica e desprezada (um país em desenvolvimento, onde só não progride quem não trabalha).

Dos mitos, Chaui (2000, p. 6) ressalta como um dos mais fundantes do povo brasileiro, o mito de sermos um povo “formado pela mistura de três raças valorosas: os corajosos índios, os estoicos negros e os bravos e sentimentais portugueses”; de onde nasceu o samba, o ritmo negro, a melancolia e a ginga do futebol. “Há quem não saiba que, por sermos mestiços, desconhecemos preconceitos de raça, cor, credo e classe?”, nos desafia a filósofa. Mais que isso, ela continua, aprendemos que somos um povo cristão, que escreveu sua história sem derramamento de sangue, guerras ou terrorismo.

Não estamos dizendo de saberes trabalhados somente num passado colonial ou militar pelas escolas brasileiras. A literatura do século XX retoma a mestiçagem como algo que nos particulariza: somos um “povo novo”, porque surgimos como uma etnia nacional “fortemente mestiçada, dinamizada por uma cultura sincrética e singularizada pela redefinição de traços culturais delas oriundos”, diz Darci Ribeiro (2006, p. 17), em *O Povo Brasileiro*. Para o antropólogo, o brasileiro é tão arraigado que tem dificuldade de viver fora do Brasil, de aceitar e desfrutar do convívio com outros povos. E conta experiências de quando em exílio:

O prefeito de Natal morreu em Montevideu de pura tristeza. Nunca quis aprender espanhol, nem o suficiente para comprar uma caixa de fósforos. Alguns se suicidaram e todos sofreram demais. Basta ver uma reunião de brasileiros, do meio milhão que estamos exportando como trabalhadores, para sentir o fanatismo com que se apegam a sua identidade de brasileiros e rechaço a qualquer idéia de deixar-se ficar lá fora (RIBEIRO, 2006, p. 223).

Pode ser verdade que convivemos melhor com as diferenças do que em outros países e, talvez que de nossa agência cotidiana emergem “táticas desviacionistas” (que não obedecem a lei do lugar) como “artes” de operar a vida (CERTEAU, 1994, p. 92), mas da gigante obra de Darci Ribeiro, suas descrições sobre o genocídio de índios e os castigos aos brasilíndios muito pouco são narradas no Brasil. Por que isso acontece?

Apoiados em teorias naturalistas, se proliferam explicações que são buscadas para afirmar nossa índole conciliadora e pacífica, de um povo bom, ordeiro, generoso, alegre e sensual, mesmo quando sofredor.

Sobre a imensa nação brasileira,
nos momentos de festa ou de dor,
paixa sempre, sagrada Bandeira.

Olavo Bilac⁹

⁹ Trecho citado no livro de “Educação Moral & Cívica: para uma geração consciente”, de Gilberto Cotrim (1989, p. 112).

Portanto, convivemos cotidianamente com a forte presença de apresentações homogêneas do país e de nós mesmos – permitindo crer num povo com unidade, identidade, harmonia e crer numa totalidade territorial.

Assim, signos¹⁰ – que podem vir de um acontecimento, de um objeto, de um acidente físico, de uma expressão cotidiana, de uma instituição – são providos destas significações para apresentar o país ou uma região, um lugar, um povo. Assim se cria o fanatismo de um brasileiro no exterior. O simpático Zé Carioca (personagem da Disney) facilita acordos de dominação entre as nações. Aparecemos em manchetes internacionais (ou melhor, “Washington Post”) durante crises mundiais, como “Brasil, gigante emergente”. E a felicidade brasileira permite a realização de eventos esportivos internacionais no Brasil; haja vista os noticiários de TV nos dias subseqüentes à eleição do Rio de Janeiro para sediar os Jogos Olímpicos no ano de 2016. No jornal espanhol “El País”, o título de reportagem “A inata vocação do Brasil para a felicidade” traz a “estreita relação de todo um país com o sorriso” como fator que “seguramente influenciou a vitória do Rio” para sediar as Olimpíadas (ARIAS, 2009)¹¹.

Há que reconhecer o regime de verdade destes signos e reconhecer, portanto, o poder da educação da mídia, uma vez que a mídia, que também lida com saberes, tem criado tanto sentido às coisas quanto a própria escola, que é pensada como locus privilegiado do trabalho com saberes. Se na essência ambas lidam com saberes, a diferença está no fato de que a mídia não precisa se preocupar tanto com a moralidade do que diz, já que não está submetida à regulação jurídico-política da soberania (como está a instituição escola), é uma instância educativa “livre”¹². Daí a abertura da população à difusão de seus signos eloqüentes e novidadeiros como os mencionados acima.

¹⁰ A explicação que Chauí (2000, p. 12) atribui ao termo “semióforo” facilita a compreensão do poder dos signos: “coisas providas de significação ou de valor simbólico capaz de relacionar o visível e o invisível, seja no espaço, seja no tempo, pois o invisível pode ser o sagrado (um espaço além do espaço) ou o passado ou o futuro distantes (um tempo sem tempo ou eternidade), e expostos à visibilidade, pois é nessa exposição que realizam sua significação e sua existência”.

¹¹ Publicado em “El País” um dos jornais de maior circulação na Espanha. O título original do texto de Juan Arias é: “La innata vocación de Brasil a la felicidad”, onde encontramos frases como: “Suele decirse que los brasileños saben sacar felicidad hasta de las piedras” e “En la victoria de Río seguro que ha influido la estrecha relación de todo un país con la sonrisa”. Disponível em: http://www.elpais.com/articulo/opinion/innata/vocacion/Brasil/felicidad/elpepiopi/20091013elpepiopi_5/Tes. Acesso: 13 de outubro de 2009.

¹² Mas, lembrando que o poder não pertence a ninguém, mas sim ele atravessa as relações, a mídia, com seu caráter livre, também é, em certa medida, um lugar de expressão de resistência ou de manifestação do “outro”, aquele por ela mesma condenado.

Aquelas são expressões/signos que Marilena Chaui diz insistirem em fundar um Brasil imaginário, para ela “a força persuasiva da representação” resolve imaginariamente tensões reais e produz contradições que passam despercebidas.

É assim que podemos afirmar que os índios são ignorantes, os negros indolentes, os nordestinos atrasados, os portugueses burros, as mulheres inferiores, mas, simultaneamente, declararmos orgulhosos de ser brasileiros, que somos um povo sem preconceitos, nascido da mistura de raças (CHAUI, 2000, p. 8).

É desse modo que podemos dizer que estamos indignados com a existência de criança de rua, de chacinas, de violência, de desperdício de terra, de massacres de movimentos populares, de opressão, de crimes políticos, mas, ao mesmo tempo, afirmar que somos orgulhosos de ser brasileiro (paulista, carioca, mineiro, gaúcho....). Em suma, que no jogo de saberes e poderes onde cada um está em luta, nos fazemos capazes de tolerar o segregacionismo, a exploração, o racismo, o sexismo, a xenofobia.

Em grande medida, são os signos que justificam a criação de códigos, leis, normas advindas do poder, portanto um poder que se abriga nos signos, mas que se faz existir nas relações de força (biopolíticas, disciplinares - repressivas ou violentas). As convenções simbolicamente criadas também excedem a racionalidade natural da economia (do capitalismo – por isso não basta reduzir a acumulação do capital), viram ordem normativa, ganham instrumentos legais e através de técnicas e estratégias de dominação se inscrevem em nós, em nossos corpos; por isso, se tem efeitos ideológicos, tem também efeitos corpóreos.

Ou quase pretos,
ou quase brancos quase pretos de tão pobres.
Haiti, de Caetano Veloso (1993)

Os signos que apresentam um território natural rico e uma sociedade precária, portanto incapaz de utilizá-lo, criam, uma ordem social. Coletividades são desqualificadas e fragilizadas, instaurando-se um direito sobre a exploração. Isso passa a operar como mecanismos de dominação “não só sobre a natureza, mas sobre pessoas” (PORTO-GONÇALVES, 1999), criam-se rapidamente consensos: explorar o que e como, viver onde e como.

Indivíduos e coletividades passam a não ter o direito imaginário de processos, como o migratório. Daí, o Brasil, Estado-Nação, esse país de extensão continental, rico e harmônico não existe para muitos, como por exemplo, para a grande parte das pessoas que deixaram (e ainda deixam) a região nordeste e vivem em outras regiões brasileiras.

Para eles até mesmo a “unidade territorial” é objeto alegórico, uma vez que de conquista, de luta.

Questionando-se sobre o “Tamanho do Brasil: território de quem?”, Ana Clara Torres Ribeiro (2007)¹³ traz estas reflexões sobre o que definem nossas configurações territoriais e também as culturais, confluindo para um pensamento de que “cultura é território e território é cultura”. Para a questão: qual é o tamanho do Brasil? A socióloga responde: “Do tamanho do Uruguai. O Brasil da maioria está cada vez mais espremido e imobilizado; confinado em favelas, minifúndios”.

Os direitos e atributos jurídicos de civilidade do migrante como “cidadãos formalizados” (ao menos quando se desloca dentro do país), garantidos pelos instrumentos jurídicos do Estado, são espacialmente experienciados pela maioria como uma recusa ao princípio de mobilidade.

¹³ Anotações da conferência “A voracidade do poder: dimensões do território usado”, ministrada por Ana Clara Torres Ribeiro, no seminário: “Tamanho do Brasil: território de quem?”, em Rio Claro (SP), em 18 de setembro de 2007.

II. O NORDESTINO, O QUE A IDENTIDADE FAZ COM ELE E O QUE ELE TEM FEITO COM O ESPAÇO: EXPERIÊNCIAS DE HETEROTOPIA

2.1. O constante encontro com o outro

Estamos sujeitos à avaliação de outra pessoa. Vemos, mas também somos vistos. Vivemos o constante encontro com o que não somos, isto é, com o diferente. Descobrimos que apenas uma identidade morta é uma identidade fixa. Todos estamos sendo. Nada nos faz compreender – ou rejeitar – essa realidade melhor do que o movimento que definirá cada vez mais a vida do século XXI: as maciças migrações de Sul a Norte, de Leste a Oeste. Nada porá tão seriamente à prova nossa capacidade de dar e receber, nossos preconceitos e também nossa generosidade.

Xenofobia, em *Este é meu credo*, de Carlos Fuentes (2006, p. 279)

A mobilidade do homem no espaço faz parte da humanidade. Hoje, porém, este é um acontecimento que se torna marca de uma época.

A Europa foi, entre os séculos XVI e XX, uma região exportadora de pessoas para todo o mundo. Situação invertida a partir dos anos 1960. Os novos imigrantes são agora oriundos das antigas colônias. “Agora, essas culturas exploradas voltam ao Ocidente pondo à prova os próprios valores que o Ocidente propôs universalmente: liberdade de movimento, de mercado (...), de direitos” (FUENTES, 2006, p. 281). De acordo com a Organização das Nações Unidas, o mundo conta hoje com 190,6 milhões de imigrantes, 36 milhões a mais do que há cinco anos. Desse total, 60% estão nos países industrializados, um em cada três imigrantes está na Europa, e um em cada cinco está nos Estados Unidos, o maior país receptor de imigrantes da atualidade (REIS, 2006, p. 59).

Para pensar a mobilidade espacial no Brasil, precisamos considerar algumas de suas características político-territoriais. A extensão de 8.514.876 km² do território brasileiro está subdividida em 5.564 municípios e 26 Estados agrupados em cinco regiões delimitadas por critérios político-administrativos (IBGE, 2007). Mas o tamanho do Brasil não pode ser medido ou pensado somente por sua extensão e riquezas

territoriais que “regem” os critérios de sua regionalização¹⁴. Somos aproximadamente 190 milhões de habitantes distribuídos nestas regiões e municípios que apresentam numerosas desigualdades sócio-espaciais e diferenças culturais.

Segundo Milton Santos e María Laura Silveira (2003, p. 212), a aceleração do processo migratório interno no Brasil remonta a 1940, tendo se intensificado ao longo das décadas seguintes. O percentual de brasileiros ausentes do seu local de nascimento em relação à população total passou de 8,5% em 1940, para 18% em 1960 e 39% em 1980, revelando que “a população brasileira tem uma movimentação cada vez maior, misturando, sobre todo o território, pessoas das mais diversas origens estaduais”.

As configurações territoriais que remontam essa movimentação trazem um país marcado, por exemplo, por trajetórias de deslocamento compulsório do campo para as cidades, como consequência de uma política agrária que modernizou o campo e concentrou a terra; por transformações sócio-espaciais resultantes desde a revolução urbana e industrial brasileira, consecutiva à revolução demográfica dos anos 1950.

A “diáspora nordestina” traduz esta “hemorragia demográfica”, como qualificou Jorge Calmon (1998) em “As estradas que corriam para o Sul”. A Região Sudeste brasileira é composta hoje por um grande número populacional natural da região Nordeste. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio mostra que no ano de 1996 residiam no Estado de São Paulo mais de 4 milhões de pessoas nascidas no Nordeste do país (16% da população do Estado, que contava com o total de quase 26 milhões). A região metropolitana de São Paulo é a área de maior atração da população nordestina, dos 11.456.800 habitantes, 25% (2.919.686) são naturais do Nordeste (CALMON, 1998, p. 21). Hoje, diminuído este fluxo, os lugares de destino da população nordestina contam com novas gerações (segunda e terceira gerações) constituídas por filhos de imigrantes. Crianças, adolescentes e jovens que convivem com suas imagens como descendentes da migração contemporânea.

Estas transformações na forma de existência da humanidade são percebidas das mais diferentes formas e são grafados os mais diferentes desenhos sobre elas. Temos hoje os mais abundantes e diversificados estudos sobre migração empreendidos praticamente em todas as áreas do conhecimento. Alguns exemplos de temas estudados no campo da migração são: exploração da mão-de-obra, fluxos migratórios, as

¹⁴ A palavra região vem do latim *regere*, sendo pensada com as noções de limite, soberania, de um grupo sobre uma área; daí a noção de poder vinda do próprio nome.

diásporas, relação das mulheres com a condição migrante, da família, o paradoxo emigrante-imigrante, educação, direito jurídico do imigrante, o retorno, os velhos imigrantes, as memórias de imigrantes, culinária, epidemias, as remessas...

Mas, enfim, o que é um imigrante? A descrição que daria esta resposta seria mais um produto que poderia conduzir o imigrante a ser *atopos*, sem lugar, e *alógenos*, de raça diferente. Congelando-o no lugar do “outro”.

O imigrante só nasce quando assim ele é denominado. Ele toma existência a partir do momento em que atravessa uma fronteira e pisa num outro território; “o imigrante “nasce” nesse dia para a sociedade que assim o designa” (SAYAD, 1998, p. 16).

Queremos ressaltar com isso que o tratamento cultural, científico e legal dado ao imigrante se encontra freqüentemente nas dependências de uma visão endógena de uma realidade, que vai ganhando extensão e “naturalidade”.

No livro “Imigração ou os paradoxos da alteridade”, que traz um estudo sobre a imigração argelina na França, o sociólogo Abdelmalek Sayad (1998) discute os impactos das visões etnocêntricas sobre a inserção destes imigrantes no país. O trecho a seguir apresenta como essas análises participam da dissimetria na relação de forças e são constitutivas do fenômeno migratório.

Está no estatuto do imigrante (estatuto ao mesmo tempo social, jurídico, político e, também, científico), e, por conseguinte, na própria natureza da imigração, só poderem ser nomeados, só poderem ser captados e tratados através dos diferentes problemas a que se encontram associados – problemas que se devem entender aqui no sentido de dificuldades, distúrbios, danos, etc, mais do que no sentido de problemática constituída de forma crítica em relação a um objeto que cria necessariamente um problema e que, característica esta que lhe é própria, existe apenas, no limite, graças aos problemas que coloca para a sociedade (SAYAD, 1998, p. 15).

Este estatuto do imigrante, através do qual o naturalizamos, faz parte da invenção do outro, e também da *invenção de si(nós) mesmo(s)*, uma vez que “vemos, mas também somos vistos”. Isso produz um constante encontro com “o que não somos” (FUENTES, 2006, p. 279), ou melhor, com “o que não queremos ser”, ou ainda com “o que queremos ser, mas não podemos”, ou seja, com o que queremos ser, mas por conta da situação de governo que também gerir nossa conduta, a fim de sermos todos iguais, “não podemos mais ‘ser’”, por isso anulo a diferença para suportar a anulação de minha indiferença a mim mesmo, a minha mesmidade.

Por isso não é um encontro só com aquilo que não somos, pois quando fala-se do outro, fala-se de si mesmo, e temos que lidar com elementos que passam a fazer parte dos processos que também são (auto)avaliativos. Algum destes elementos com que temos que lidar em relação à migração é a “provisoriedade”. Mas, este não é um elemento inerente ao imigrante. Como vimos, podemos entender que esta qualidade passa a ser constituinte da imagem do imigrante quando o designam assim.

Destacamos dois dos movimentos que parecem naturalizar a provisoriedade ao imigrante. Por um lado, ganha o caráter de provisoriedade quando, tida como um problema à sociedade endógena, esta o designa assim. Por outro, quando o imigrante, sujeito à idéia do retorno, prolonga o grau de provisoriedade no lugar onde está.

Sayad (1998, p. 46) entende ser este “um estatuto que o instala na provisoriedade enquanto estrangeiro (de direito, mesmo se não o é sempre, ou, se o é pouco, de fato) e que, assim, nega-lhe o direito a uma presença reconhecida como permanente (...) ou indeterminada”. Um dos principais focos da crítica deste autor, que vê a migração como um “fato social total”, é o fato do único lugar perdurável ao imigrante ser àquele à margem, na faixa inferior da hierarquia social, da força de trabalho, portando, sendo vistos como “trabalhadores tolerados na condição de provisoriedade”, cuja estadia e todas as condições estão sujeitas ao tempo do trabalho.

Dessa forma, compreendemos, por exemplo, os desejos, mas também as dificuldades que o imigrante tem para se instalar de forma duradoura nos lugares.

Esta análise etnocêntrica de que “um imigrante só tem razão de ser no modo provisório”, criticada por Sayad (1998, p. 55), também nos ajuda a dar sentido para outras formas usadas para apresentá-lo que contribuem na sua própria constituição, por exemplo, algumas formas gráficas como mapas, tabelas, gráficos, fluxogramas, fórmulas matemáticas.



Figura 1: Mapa apresentado em um atlas escolar, que traz como título: “Migração na década de 1990 no Brasil”.

Fonte: Simielli (2000).

Onde está o imigrante nesta imagem? Eles estão/são estas flechas. O que vemos é efeito de um biopoder que esquadrinha o tempo, o espaço, os movimentos e, dissolve qualquer individualidade num corpo-espécie: a população migrante. A imagem da seta congela o imigrante na marcha, na circulação, deixando-o entregue à condição de passageiro, transitório, de provisoriedade. Assim como uma seta num mapa, o imigrante é frequentemente transformado em uma porcentagem numa tabela, uma reta num gráfico, uma coluna/barra num quadro, um número num censo. São formas que tornam a migração um fenômeno invisível e o imigrante sem rosto e sem lugar.

E se, num lapso de realismo, imaginarmos o acontecimento sócio-espacial que este mapa nos apresenta para leitura, somos tomados por um choque, o de “olhar” as pessoas (que vivem nestes territórios de onde parte e chegam as flechas) em movimento e, paulatinamente, “olhar” os encontros com pessoas de diferentes partes nos lugares para onde estas flechas indicam e, “olhar” a população nordestina que aquela flecha leva até São Paulo. Por isso muitas vezes nos surpreendemos com Viramundos (como colocamos no início do primeiro capítulo) porque, ainda que a “flecha”, a “taxa” ou a

“reta” dissolvam o acontecimento, hoje a mobilidade espacial é uma realidade que se pode perceber na experiência do dia-a-dia.

E, num segundo lapso de realismo, “olharmos” para as pessoas rompendo os limites político-administrativos que cercam os Estados brasileiros. Enxergamos o imigrante imprimindo com seu corpo e não com a flecha marcas em cada pedaço de chão traçado neste território, rompendo e fragmentando as coordenadas espaciais que sustentam identidades bem localizadas. “Vemos”, na “leitura” do mapa, as imagens em que o imigrante imprime linhas moventes sobre o território.

Enfim, de repente, poderíamos nos dar conta de que estas são as verdades que as leituras destes acontecimentos sócio-espaciais poderiam nos chamar a subjetivar. Para encontrá-las (estas “verdades”) é preciso demorar na leitura do mapa, mas também “olhar devagar” para os acontecimentos que ele narra, e “vê-los com atenção” (como discutimos mais adiante).

Esse olhar demorado ao acontecimento excede a análise espacial, de um espaço como solo e como recurso, assim como excede a análise social, na medida em que o fenômeno aparece na experiência ele ganha dimensões outras pouco visíveis no fato social. É preciso reconhecer os jogos de forças do imigrante e também nos vermos dentro deste jogo já que, de maneira alguma, há inércia de nossa parte. Por isso abranger, mas também transbordar estas análises, uma vez que, como o próprio Sayad (1998, p. 15) afirma:

a imigração é, em primeiro lugar, um deslocamento de pessoas no espaço, e antes de mais nada no espaço físico. (...) Mas o espaço não é só um espaço físico, mas ele é também qualificado em muitos sentidos, socialmente, economicamente, politicamente, culturalmente.

De onde, para onde, quem migra e por quê? São questões que têm constituído o cerne da prática profissional de especialistas, sobretudo os comprometidos com o entendimento dos movimentos populacionais e suas implicações. Núcleos e pesquisadores de diversas áreas¹⁵ que tomam como objeto de estudo a migração como

¹⁵ Alguns exemplos destes núcleos de estudos e associações de diversas áreas do conhecimento que tratam da temática “migração”, especialmente sobre os nordestinos, uma vez que seus fluxos e direções migratórias para a região sudeste datam de mais de quatro décadas, são: a Associação Brasileira de Estudos Populacionais, o Memorial do Imigrante (sediado em São Paulo-SP), o Laboratório de Geografia Urbana (Labur) da Universidade de São Paulo, o Laboratório de Estudos Sobre a Intolerância (LEI) da Universidade de São Paulo, o Núcleo de Estudos de População (NEPO) da Universidade Estadual de

dinâmica demográfica e suas dimensões materiais expressas no território, atentam-se desde a saída, à chegada e instalação dos imigrantes (seu número, características, fluxos, tipologias) e têm gerado importantes projetos científicos e sociais, produzindo e divulgando trabalhos que colocam em discussão a temática, consistindo em importantes fontes de pesquisa e de políticas públicas.

Neste sentido, o recorte que vem sendo escolhido neste estudo não pretende tomar como objeto a análise da migração em termos demográficos, como dissemos, já presente em uma significativa produção científica, em constante revisão, mas sim compreender a migração no período contemporâneo e atentar às enunciações verbais e, especialmente os visuais que tomam as pessoas que se deslocaram/deslocam no território como objeto de regulação e têm produzido imagens individuais e coletivas que os inventam como “imigrantes”, e os inserem em determinadas trajetórias, histórias, lugares, acontecimentos; ao mesmo tempo em que estes próprios acontecimentos têm imposto novas formas de pensar os indivíduos, o território, a cultura, a educação, o movimento.

2.2. Migração e a dimensão da mobilidade espacial

Como destacado na formulação do “período popular da história” por Milton Santos (2000), há no mundo contemporâneo uma convivência dos fenômenos de homogeneização cultural e do destaque da diversidade das formas culturais. Observa-se que ao mesmo tempo em que as manifestações e expressões culturais de grupos dominados vêm tomando visibilidade, há um claro e perverso predomínio das formas culturais (com destaque às estadunidenses e japonesas) produzidas, veiculadas pelos meios de comunicação de massa.

Pensemos na variedade de significados e mensagens sociais que permeiam os nossos universos mentais; (...) através da imagem veiculada pela mídia; o bombardeio dos aspectos mais rotineiros de nosso cotidiano por meio de mensagens, ordens, convites e seduções; a extensão das capacidades humanas, especialmente nas regiões desenvolvidas ou mais ricas do mundo, e as coisas práticas – comprar,

olhar, gastar, poupar, escolher, socializar – realizadas à distância, “virtualmente”, através de novas tecnologias culturais de estilo de vida *soft*. A “centralidade da cultura” indica aqui a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, *mediando* tudo (HALL, 1997, p. 22).

Em período de globalização, áreas diferentes do Brasil e da Terra são postas em interconexão umas com as outras, através de processos que “integram e conectam comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo em realidade e em experiência, mais interconectado” (HALL, 2003, p. 67). Portanto, podemos dizer que o período presente, hoje intensificado pelas condições materiais do meio geográfico que dão suporte ao processo de globalização, é contemporâneo de novos tipos de fluxos e de movimentos humanos. Um pouco disto está apresentado nesta afirmação assustada de Milton Santos (1997, p. 262):

Hoje, a mobilidade se tornou praticamente regra. O movimento se sobrepõe ao repouso. A circulação é mais criadoura que a produção (...). Os homens mudam de lugar, como turistas ou como imigrantes. Mas também os produtos, as mercadorias, as imagens, idéias. Tudo voa.

Uma das perguntas que a situação nos coloca é: Como podemos conceber ou imaginar os referenciais analíticos adequados para a compreensão dos novos processos de migração após este novo elemento da humanidade: a regra da mobilidade?

Muitos afirmam que o mapa do mundo tem servido como um território único aberto à ação hegemônica, sem fronteiras e sem barreiras. No entanto, a outra face do território na atualidade é aquela em que “o mapa do mundo adquire uma fisionomia fractal, aparecendo segmentado, recortado, marcado por mínimas e significativas diferenças” (RIBEIRO, 2005, p. 265).

Assim, a aceleração dos deslocamentos de mercadorias e as constantes alusões a lugares e a coisas distantes se dão no mesmo contexto em que a mobilidade dos homens é restringida por estratégias e mecanismos de uma série de países, regiões, lugares. Nunca como no período atual alguns puderam ser tão fluidos e outros estiveram tão condenados a permanecer em seus lugares de origem (SANTOS, 2000).

2.2.1 Antes de ser imigrante, ele é emigrante

Dentre os principais estudos geográficos, a idéia de descontentamento e da busca por novas oportunidades sempre aparece entre as causas primeiras da mobilidade geográfica das pessoas. As condições que estiveram na origem da emigração advertem que antes de ser um imigrante ele é um emigrante.

Investigando as causas e conseqüências dos movimentos de migração, a geógrafa francesa Jaqueline Beaujeu-Garnier (1978, 1980, p. 249), que tem sua trajetória acadêmica destinada aos estudos da Geografia da População, considera como um de seus aspectos mais importantes a existência de forças que repelem e de forças que atraem determinados grupos que, quase sempre, procuram “fugir” de um contexto de pobreza em busca de novo trabalho.

De certo modo esta também é a opinião do geógrafo brasileiro Helion Povoaneto (1997) que, ao analisar as principais matrizes teóricas dos estudos de migração, reconhece o fato de todas elas apontarem para a centralidade do trabalho como elemento explicativo mais importante da emigração.

Podemos dizer, portanto, que esta é quase que uma constante nos estudos sobre migração no campo da Geografia, na qual a migração/mobilidade espacial é na maior parte dos casos também resultante de uma aspiração à *mobilidade social*, estreitamente ligada a uma mobilidade do trabalho e do emprego.

Os estudos de Stuart Hall (2003, p. 81) sobre os motivos da emigração na contemporaneidade mostram que há inúmeras e ilimitadas causas que têm levado as pessoas a se deslocarem no espaço. Para ele as migrações têm sido impulsionadas pela pobreza, pela seca, pela fome, pelo subdesenvolvimento econômico e por colheitas fracassadas, pela guerra civil e pelos distúrbios políticos, pelo conflito regional e pelas mudanças arbitrárias de regimes políticos, pela dívida externa acumulada de seus governos para com os bancos ocidentais.

Essencialmente, presume-se que a causa da emigração seja fixada no trabalho, seja parte da natureza do emprego ou relacionada à mobilidade social, como ascensão econômica¹⁶. Como vemos através dos estudos de Hall, a pobreza, o

¹⁶ Esta causa da emigração fixada no “trabalho” é uma essencialidade ao ponto de estar nas acepções do termo “imigração” que encontramos no dicionário: “1. entrada de indivíduo ou grupo de indivíduos estrangeiros em determinado país, para trabalhar e/ou para fixar residência permanente ou não. Ex: é

subdesenvolvimento, a falta de oportunidades podem forçar as pessoas a migrar, o que causa o espalhamento, a dispersão. Mas *cada disseminação* carrega consigo o acontecimento para seu movimento. Neste trabalho não chamamos de causa, nem objetivamos o movimento como consequência, porque ele pode não estar submetido ao princípio da razão, não sendo, portanto, o efeito de uma causa, nem mesmo tendo que ser necessária ou vital.

Queremos dizer que ainda que se migre em busca de trabalho, migra-se também por acontecimentos outros infinitesimais, que pouco estão ao alcance ou chegam ao conhecimento de outro que não daquele mesmo que migrou.

2.2.2 Tornou-se “nordestino”, não no Nordeste, mas em São Paulo

Quando vim da minha terra,
não vim, perdi-me no espaço,
na ilusão de ter saído.
Ai de mim, nunca saí.

A ilusão do migrante,
de Carlos Drummond de Andrade (1902-1987)

Uma compreensão geográfica da migração parte, assim, do próprio território, porque ele aparece como peça-chave, como agente indutor mesmo do movimento das gentes (tanto de atração como de expulsão), por isso a necessidade de colocar a mobilidade social como causa essencial da migração, pois entende-se que são as diferentes configurações dos territórios que permitem ou não a satisfação daquilo que o imigrante busca.

Falaremos de outra forma de compreensão geográfica da migração que é aquela que vai analisar as associações da imagem dos territórios com a imagem das pessoas. Uma dimensão geográfica da migração que foi ligada à constituição das identidades territoriais, do lugar e das redes sociais, que relaciona este ser migrante e os riscos e incertezas aos quais fica exposto. Sobre esta compreensão geográfica da migração, destacaremos duas direções para onde estas associações podem levar: 1) há uma

grande o movimento de imigrantes nos Estados Unidos; 2. *estabelecimento de indivíduo ou grupo de indivíduos em cidade, estado ou região de seu próprio país, que não a sua de origem*. Ex: imigrante à procura de trabalho; 2.1. *entrada e estabelecimento em grandes centros urbanos*. Ex: imigrantes nordestinos em São Paulo; 3. *o conjunto dos imigrantes*. Ex: é grande a imigração nordestina no Rio de Janeiro; São Paulo foi alvo de grande imigração estrangeira” (HOUAISS, 2009).

imagem do indivíduo que generaliza aspectos de seu território e 2) há uma imagem de um território que generaliza aspectos de seu habitante ou emigrante.

No corte de cena a seguir vemos Deraldo José da Silva (personagem do filme “O homem que virou suco”), um imigrante paraibano em São Paulo. Homem de aparência estranha, raquítica e receosa, sobre a qual os olhares “o vestem” com um indisfarçável imaginário de uma figura nordestina. Também é assim que Deraldo passa a “se ver” num pesadelo depois de assistir *slides* (dispositivos áudio-visuais) mostrados pelo empreiteiro da obra civil onde trabalhava. Eram slides sobre um tal de Virgulino, “um cabra-macho que migra para São Paulo para trabalhar numa obra do metrô”, mas por não adequar-se às condições submissas de trabalhador e de imigrante, é “ridicularizado pelo chefe e companheiros”, acabando “derrotado” pela ordem social que ali encontra.



Figura 2: Deraldo José da Silva (personagem de José Dumont), no filme “O homem que virou suco”, de João Batista de Andrade, realizado em 1979 e relançado em 2008.

Assim, há uma imagem que é atribuída a um tipo de indivíduo que acaba por refletir na imagem de seu território de origem. Por exemplo, em São Paulo, a maneira como o paraibano Deraldo é visto se estende não só ao seu local de origem, mas para toda uma região, como se todos os moradores da região Nordeste se vestissem e armassem desta forma e fosse um “herói-palhaço” como o dito Virgulino.

Outra situação vivida por Deraldo mostra o lado antagônico destas associações entre a dimensão geográfica e a identidade territorial. Deraldo é confundido com um operário de uma multinacional que mata o patrão na festa em que recebe o título de operário símbolo. Devido à semelhança com o fenótipo e com a origem geográfica do operário assassino, Deraldo é confundido e perseguido em todos os lugares. Portanto, a visão estereotipada do Estado da Paraíba (ou de forma mais generalista ainda, da região Nordeste), “naturalmente” se estende aos indivíduos nativos desta região. Ou seja, há uma imagem de um lugar específico que é um estereótipo para a pessoa nascida neste lugar.

É também um estereótipo que se estende aos descendentes dos imigrantes, portanto àqueles não objetivamente imigrantes, mas que geralmente ganham a nomenclatura de “imigrantes de segunda geração”. São os jovens filhos de imigrantes, que nasceram ou chegaram quando crianças na cidade de acolhimento dos seus pais, cresceram aí, freqüentaram ou freqüentam suas escolas (o lugar comum), têm ao alcance (ao menos imaginariamente) o mundo do trabalho e o do consumo que o lugar oferece, interiorizam referências culturais que são as das suas famílias, mas também as da sociedade de acolhimento, e têm estilos de vida que, em muitos aspectos, são os mesmos da juventude nativa. Assim, sua diferença em relação ao nativo é vantajosa, pois precisa aprender desde criança a colocar em diálogo diferentes referências culturais.

Mas, como aconteceu com Deraldo, os filhos que supostamente ele poderia ter em São Paulo com Maria (personagem de uma prostituta vizinha de Deraldo, nascida em Natal/RN, que se encanta com os poemas que Deraldo escreve), poderiam ser confundidos com outros paraibanos, ou sem muita distinção, com outros nordestinos, recebendo a mesma qualidade de homem de extrato sócio-cultural inferior. Um filho que se tornaria “nordestino”, não no Nordeste, mas em São Paulo. Assim, aquela luta por uma estabilidade mais duradoura no lugar, que rompa com o estatuto de provisoriedade que persegue o imigrante, encontra outra estratégia biopolítica que o coloca na “ilusão de nunca ter saído da sua terra”, como está nos versos de Carlos Drummond de Andrade. Isso vai fazer com que o filho do imigrante fique exposto aos riscos e incertezas depositadas no estereótipo do lugar onde nem sequer conheceria.

Mas se não olharmos para isto que agora é chamado de estereótipo do lugar como “risco”, a direção da questão muda. Poderíamos nos questionar se “o imigrante de segunda geração”, teria então que se preocupar mais em deixar de ser associado ao

imigrante, ao outro, a determinado lugar, para estar na mesmidade? Para passar a ser mesmos? Talvez a conquista aí seria deixar de ser diferente e passar a ser indiferente na mesmice do outro, de forma a me tornar mesmo no outro já dado, já dito que me faz ser diferentemente mesmo no outro.

Outro acontecimento que faz com que imigrantes desenvolvam identidades territoriais com o espaço de origem são os agrupamentos, as comunidades de imigrantes e as redes sociais e de contato. A consolidação de comunidades de imigrantes e descendentes não são entidades imóveis, mas traduzem formas associativas de engendrar estratégias para enfrentar os problemas com que os imigrantes se confrontam. É possível encontrar nas ruas dos bairros Sé e Brás, na região central da cidade de São Paulo, por exemplo, o arroz de cuxá, a carne de sol com paçoca e macaxeira, o baião-de-dois, o feijão verde, a carneirada, bem como o cordel dos repentistas, as artes rendadeiras, as bandas de xote e de baião, o maracatu, além de palavras e expressões do dia-a-dia nordestino.

Alguns outros lugares são emblemáticos deste agrupamento. Dois dos mais conhecidos deles, ainda que bastante figurativos e voltados ao consumo, localizam-se nas metrópoles paulistana e do Rio de Janeiro, hoje declarados como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP): o “Centro Luiz Gonzaga de Tradições Nordestinas”, no Campo São Cristóvão, no Rio de Janeiro (RJ) e o “Centro de Tradições Nordestinas”, no Bairro do Limão, na metrópole paulistana. Este último, fundado em 1992, recebe atualmente uma média anual superior a um milhão de frequentadores¹⁷.

Estes agrupamentos também ajudam a compreender o senso de que alguns imigrantes preservam mais suas identidades do que em sua terra natal. Quantas vezes já noticiaram que os dekasseguis ou os descendentes de alemães que vivem no Brasil são mais assíduos na manutenção de seus costumes do que como ocorre hoje nos próprios países Japão e Alemanha? Também são conhecidas as várias formas com que os sulistas descendentes de alemães, justificados nas tendências de globalização, passaram a aumentar os mecanismos sociais protecionistas vinculados à manutenção identitária de suas tradições.

¹⁷ Informações sobre os centros estão disponíveis em: “Centro Luiz Gonzaga de Tradições Nordestinas”, Rio de Janeiro (RJ): <http://www.feiradesaocristovao.org.br/>; e “Centro de Tradições Nordestinas”, São Paulo (SP): <http://www.ctn.org.br>

Assim, usar exemplos de descendentes de alemães para falar de “manutenção identitária”, depois de termos discorrido sobre os estereótipos que os nordestinos vivem a correr deles, nos conduz a reconhecer o alto grau de relativismo que acompanha a categoria “imigrante”.

2.2.3 A relatividade do ser imigrante: o clandestino X o bem-vindo

A compreensão do território como peça-chave no movimento das gentes, permite-nos observar como “o outro” do imigrante é desenhado segundo sua origem geográfica e a história que constrói nos lugares, o que pode facilitar ou não a inserção do imigrante nos lugares. Isso garante certa relatividade ao imigrante que porta uma composição complexa de significados relativos ao lugar de onde provem e à tradição do grupo social que “herda”. Mas é importante ressaltar que ambas as composições (geográfica e histórica) são elaboradas num conjunto de narrativas e de signos que as vão definir.

Trata-se de mencionar duas narrativas sobre tipos de migração e de relações estabelecidas no/com o espaço, especialmente com aquele espaço signo de condição para mobilidade social.

A primeira narrativa é aquela que para um tipo de imigrante o espaço de destino é um locus de oportunidade de trabalho e sobrevivência. Nele a inserção pode ser facilitada ou não no mercado de trabalho, sendo que, normalmente, este espaço é uma cidade. Um exemplo seria São Paulo nas décadas de 1960 a 1980. E o exemplo emblemático deste tipo de imigrante seria aquele expulso do campo, que migra em busca de terra e de trabalho. Normalmente, o imigrante para aí atraído é visto como “clandestino”. O nordestino sofrera muitos dos preconceitos de que é vítima por estar associado a imagens territoriais e tipos identitários que o enquadram como: objetos úteis enquanto mão-de-obra; fonte de problemas sociais ou ainda como ameaça cultural.

A segunda narrativa que vamos destacar refere-se àquele lugar ou àquela cidade que é visto como lugar a ser conquistado. Não necessariamente é uma cidade, pode ser uma área propensa à atividade agropecuária, mas é um espaço visto como espaço de acumulação facilitada de capital. Normalmente, o tipo de imigrante atraído por este lugar é “bem-vindo” pela soberania local, porque “herda” consigo o signo do

empreendedorismo. Também não raramente, ele explora o outro imigrante (o “clandestino”). Grande parte dos sulistas que migraram para o interior brasileiro apresentam este perfil desenhado para sustentar a reprodução de ações “modernizadoras” nos lugares aonde chegam.

Num estudo sobre as redes construídas pelos sulistas no território brasileiro, Rogério Haesbaert (1998, p. 56) afirma que:

São muito conhecidas a "tradição (i)migrante" que muitos sulistas dizem "levar no sangue" ("europeu", ou seja, de descendentes de italianos e alemães) e características que, interna e/ou externamente difundidas, fazem deste migrante um "pioneiro", um "desbravador" e até mesmo um "novo bandeirante" que tem expandido nas últimas décadas parte da "modernização" (agrícola, basicamente) do interior brasileiro.

Nos passos deste autor, questionamos todos os estereótipos que criam uma identidade homogeneizadora, moldada sempre por emblemas de "superioridade" e "bravura", signos que se reforçam ainda mais frente aos estigmas negativos imputados à imagem associada aos nordestinos.

Neste conjunto de narrativas, muitos capitalistas de outros estados como São Paulo e Minas Gerais, e mesmo dos próprios estados nordestinos, também atuam na difusão dessa modernização, para a qual a relativização da imagem do imigrante é uma estratégia eficiente.

2.3 Enunciações: contribuições teórico-metodológicas para uma educação do olhar

Temos visto como é grande a potência dos signos que compõem os instrumentos pedagógico-comunicacionais das instâncias educativas e culturais, que vão desenhar o mapa dos saberes para professores e alunos. Não só em ambiente escolar, mas em todas as situações em que, de alguma forma, os indivíduos forem afetados pelos signos presentes nos mais diferentes enunciações verbais (oral ou escrito) e/ou visuais, que

“ensinam” quem é o imigrante, qual é o lugar dele e como adequar-se ao lugar do soberano.

Assim, acreditamos que as “enunciações” que compõem a formação dos “enunciados” merecem atenção como conceito que oferece elementos teórico-metodológicos que contribuem para as investigações no campo educacional e para uma política de educação do olhar. As enunciações ganham esta importância uma vez que ele não é só um produto da linguagem ou uma unidade do discurso, mas a enunciação é constitutiva de práticas, como mostraremos nas análises realizadas.

Sabemos da amplitude de abordagens sobre o conceito de enunciado e de enunciação (que faz parte do enunciado), da complexidade que sua compreensão envolve e de outros conceitos que estão intimamente relacionados a ele, como o de linguagem, de representação, de discurso, de acontecimento. Aqui temos ciência dos limites de autoria de um texto e dos limites dos recortes necessários para concretização de um trabalho sob as regras dos programas de pós-graduação atuais, arquétipos de uma “sociedade de endividados” e de uma “sociedade do simulacro” da produção acadêmica. Assim, tomamos aqui o conceito de “enunciação” de maneira introdutória e algumas de suas contribuições para as análises de enunciações escolhidas (o que já nos pareceu desafiador), esperando que este estudo embase futuras conexões com os conceitos de linguagem e discurso da forma como se exige conhecer para a realização de outras pesquisas mais aprofundadas.

Traremos brevemente as “circunstâncias de comunicação”, a que Bakhtin (2000) nos chama a atenção e, em seguida, abordamos a “função enunciativa”, discutida por Foucault (2008). Nos preocupamos com as enunciações e as relações em funcionamento, que dão lugar a organizações de conceitos e a tipos de encadeamentos diversos, imersos em relações entre saber e poder, que formam temas ou teorias e são constitutivas de práticas. No caso deste estudo, fragmentos de enunciados sobre o “outro” e o “imigrante”, ou seja, que constituem práticas em relação àquilo que toma-se como “o outro” em enunciação (uma pessoa, um lugar, um tempo).

Com ajuda das discussões sobre a “estética dos enunciados” realizada por Mikhail M. Bakhtin (2000), podemos dizer que aprendemos a ler o mundo junto com apresentações geográficas presentes em todos estes fragmentos de enunciados como, por exemplo, nos textos escritos e orais legais, didáticos, científicos, jornalísticos, literários, musicais..., em produções gráficas bastante utilizadas para apresentar as geografias dos lugares, como as tabelas, os gráficos e, em especial, os mapas.

Entendendo os mapas como um híbrido de linguagem cartográfica (produto de conhecimentos científicos de precisão, de convenções de signos arbitrários) e de linguagem imagética (produto de uma estética visual, que faz parte da esfera da atividade humana), por isso o mapa não deixa de ser uma imagem. Isso nos conduz, portanto, a considerar as geografias de todos os fragmentos de enunciados e suas composições visuais, como da fotografia, da foto aérea, da imagem de satélite, da cena cinematográfica e de outras tantas linguagens imagéticas.

Os enunciados emanam de componentes de uma ou outra esfera da atividade humana. Assim, Bakhtin (2000) entende que há condições inerentes a qualquer enunciado, ou seja, “reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas”; e isso ocorre através de três elementos que se fundem no “todo do enunciado”: seu conteúdo temático, seu estilo verbal e sua construção composicional.

Isso nos interessa, pois mostra que as apresentações geográficas dos fragmentos dos enunciados se constituem em determinadas circunstâncias de comunicação; conforme os enunciados ganham seus elementos (componentes dos gêneros dos enunciados¹⁸), os enunciados transmutam-se e adquirem características particulares. Podemos dizer, assim, que as apresentações geográficas também se transmutam e adquirem características particulares. “Eis o que esclarece a natureza do enunciado (e, acima de tudo, o difícil problema da correlação entre língua, ideologias e visões do mundo)” (BAKHTIN, 2000, p. 282).

Aí encontramos aproximações com a biopolítica. Hoje a aliança da produção da imagem e da informação com a tecnociência está cada vez mais acelerada e intensa. Pesquisas recentes de César Leite, apoiado em André Brasil, vão mostrar que “essas tecnologias são menos ópticas do que algorítmicas e elas permitem o mapeamento e a modulação do espaço, do tempo, do corpo e das subjetividades”, intervindo em suas visibilidades no presente e, principalmente, naquilo que, no futuro, seria invisível. A biopolítica dos enunciados, portanto das geografias dos enunciados, aquela que inventa sujeitos e espaços e interfere (é prática) na vida do imigrante, teria como mecanismo de

¹⁸ Dentre a extrema heterogeneidade dos gêneros dos enunciados, destacaremos a importância da diferenciação entre os gêneros principais e os secundários dos discursos, indicados por Bakhtin. O gênero secundário, o romance, o teatro, o cinema, o científico, aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa, pois quando no processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituem em determinadas circunstâncias de comunicação. “Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios” (BAKHTIN, 2000, p. 281).

poder “regular a errância da vida para tornar seu futuro adequado, suficiente, ou ainda o conjunto de técnicas, procedimentos e estratégias, através dos quais se modula a modulação da vida” (LEITE, 2009)¹⁹.

A proposta de uma “arqueologia do saber”, feita por Foucault (2008), ainda que inicialmente destinada a pesquisas historiográficas, ganha sentido neste trabalho porque vai nos despertar para uma direção de pesquisa não mais das narrativas tradicionais sobre os processos lineares e os fenômenos tendenciais, irreversíveis, que levaria, como já dissemos, à tomada do estudo sobre migração a partir de perfis dos desenvolvimentos e perfis demográficos ou à identificação de constantes sociológicas. É uma proposta que multiplica os níveis de análise e desloca a atenção para os fenômenos de ruptura, das incidências das irrupções, de maneira que a análise seja conduzida sem procurar dispor de instrumentos que criem modelos de enunciações do imigrante, por exemplo. Para isso o autor nos chama a dar maior espaço aos signos analógicos que aos arbitrários nas análises, a deixar em suspenso as unidades discursivas mais diretas, quase-evidentes, com formas prévias de continuidades, vistas por ele como discursos sem corpo.

Ao escolher uma enunciação ou fragmentos de enunciados para análise, trata-se da descrição de acontecimentos do discurso, trata-se de definir eventualmente outras enunciações diferentes daquela mesma, questionando-se: “como apareceu determinada enunciação e não outra em seu lugar?” (FOUCAULT, 2008, p. 30). Trata-se de utilizar um conjunto de enunciados que tenha valor de amostra, mas não para disseminar uma poeira de fatos e sim para estarmos seguros de não relacioná-la com “operadores de síntese” e podermos apreender outras formas de regularidades, outros tipos de relações; “relações entre enunciados ou grupos de enunciados e acontecimentos de uma ordem inteiramente diferente (técnica, econômica, social, política)” (FOUCAULT, 2008, p.32).

Assim, diferentes “enunciações” como parte de enunciados foram trazidos para este texto compreendendo-as como um “conjunto de enunciações”, uma vez que, mesmo “diferente em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto (...) [ou quando] o objeto é colocado como seu correlato pelos enunciados”. Entendemos que não seria um conjunto de enunciações as referentes à migração, mas também as enunciações sobre seus correlatos identificados

¹⁹ Discussão que faz parte do projeto de pesquisa de César Leite, intitulado “Ação, câmera, luz: entre imagens e olhares – experiência de infâncias e montagens”, aprovado no edital 02/2009 – Edital Universal – Ciências Humanas CNPQ, em vigência desde julho de 2009, no Depto. de Educação, da UNESP-Rio Claro.

nos seus campos de associação: o imigrante, o outro, o espaço, a identidade, a territorialidade, o nordestino, a nacionalidade, a heterotopia. Isso permite a avaliação de temas aparentemente incompatíveis ou a introdução de um mesmo tema em conjuntos diferentes. Daí a idéia de descrever as dispersões, de pesquisar entre os elementos, ao invés de construir cadeias de inferências.

As enunciações ganham valor para análise das questões sobre “o imigrante” e “o outro” porque, seguindo a perspectiva foucaultiana sobre a análise da loucura, cometeríamos um erro se perguntássemos ao próprio imigrante seu conteúdo secreto, a verdade sobre “ser o outro”, pois como vimos no subitem deste trabalho intitulado “O constante encontro com o outro”, um imigrante é assim definido, ou seja, toma existência, “nasce”, quando assim a sociedade o designa (SAYAD, 1998). E a enunciação cumpre este papel prático, e a análise é sobre o que se diz a respeito do “imigrante” e do “outro” por enunciações que o nomeiam, recortam, descrevem, explicam, contam seus desenvolvimentos, indicam suas correlações, julgam-no, emprestam-lhe a palavra, articulando em seu nome, discursos que devem passar por seus.

Entre tantos esclarecimentos sobre o conceito de enunciado nesse trabalho de Foucault – um conceito que o próprio autor duvida que tenha um caráter próprio e duvida que seja suscetível de definição adequada – apreende-se, entre os questionamentos que ele apresenta, que o enunciado não é uma unidade do mesmo gênero da frase, da proposição ou do ato da linguagem, ele pode ser encontrado na transversalidade das frases, proposições e atos da linguagem. Encontramos enunciações sem estrutura proposicional legítima, encontramos enunciações onde não se pode reconhecer nenhuma frase. Assim, para Foucault, qualquer série de signos, de figuras, de grafismos ou de traços – não importa qual seja sua organização ou probabilidade – é suficiente para construir uma enunciação, e que cabe à gramática dizer se se trata ou não de uma frase; à lógica, definir se ela comporta ou não uma forma composicional; e à análise, precisar qual é o ato de linguagem que pode atravessá-la. Ainda em meio aos questionamentos o autor parece admitir que há enunciado desde que existam vários signos superpostos. “O limiar de enunciado seria o limiar da existência dos signos” (FOUCAULT, 2008, p. 95).

Assim, acreditamos que podemos tomar como enunciações os objetos escolhidos para análise nesta dissertação. São frases, mapas, fotografias, figuras, gráficos, tabelas atravessados pelo tema do imigrante e do outro, que definimos como enunciado, não por

buscar neles uma unidade de tipo lingüístico, mas por ocupar uma função enunciativa, que põe em jogo diversas unidades. Para Foucault (2008, p. 93) um quadro classificatório das espécies botânicas é constituído de enunciações e não de frases. Também uma árvore genealógica, um livro contábil, as estimativas de um balanço comercial, uma equação ou uma forma algébrica, um gráfico, uma curva de crescimento, uma pirâmide de idades, um esboço de repartição formam enunciações; “quanto às frases de que podem estar acompanhados, elas não são equivalentes deles: a prova é que, em muitos casos apenas um número infinito de frases poderia equivaler a todos os elementos que estão explicitamente formulados nesta espécie de enunciados”. Entendemos, portanto, que a associação entre as enunciações formam o enunciado.

Quando nos deparamos com um mapa, como o mapa da migração na década de 1990 no Brasil, que apresentamos na figura 1 desta Dissertação, não parece possível definir uma enunciação pelos caracteres gramaticais nela contidos, mas ela é composta por símbolos cujo sentido é determinado por regras de uso (decodificação via legenda) e por leis cartográficas de construção, o que nos faz compreender o mapa como uma enunciação sob as condições de existência que Foucault colocou: apenas um extenso número de frases poderia equivaler a todos os elementos que estão formulados nesta espécie de enunciação – que ali tentam sintetizar todos os deslocamentos de pessoas migrantes no território brasileiro ao longo de uma década, esquadrinhando o tempo, o espaço, os movimentos...

Assim, a enunciação talvez possa se tratar de um simples artifício de apresentação, mas o que parece estar na definição básica da enunciado é sua “função de existência” (FOUCAULT, 2008, p. 92), que este autor vai chamar de “performance lingüística”. Por isso, também tomamos como enunciações objetos cuja função de existência conta com aspectos verbais (orais ou escritos) e visuais, como fotografias legendadas, mapas, cenas de cinema e suas imagens em movimento, manchete de jornal, textos de documentos oficiais.

Chamamos de enunciação a modalidade própria de existência de cada conjunto de signos. Desta forma Foucault (2008, p. 89) nos conduz para que interroguemos sobre as regras de formação do enunciado, atentando para o sistema de emergência dos objetos, de apreciação e de distribuição dos modos enunciativos, de posicionamento e de dispersão dos conceitos, de desenvolvimento de suas escolhas estratégicas.

A pesquisadora do campo da educação Rosa Maria Bueno Fisher (2001, p. 202) vai sintetizar os quatro elementos básicos que caracterizam a função de existência do enunciado na perspectiva foucaultiana:

um referente (ou seja, um princípio de diferenciação), um sujeito (no sentido de “posição” a ser ocupada), um campo associado (isto é, coexistir com outros enunciados) e uma materialidade específica – por tratar de coisas efetivamente ditas, escritas, gravadas em algum tipo de material, passíveis de repetição ou reprodução, ativada através de técnicas, práticas e relações sociais.

Quanto ao *referente*, um enunciado não tem diante de si um correlato ou uma ausência de correlato (tal como a proposição exige um indivíduo). O referente, no caso de nosso trabalho, é a figura do imigrante, associada à produção da imagem do outro – outro indivíduo ou outro lugar. O referente está antes ligado a um referencial que não é constituído de coisas, de fatos de realidades ou de seres, mas de leis de possibilidade, de regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas.

O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade. É esse conjunto que caracteriza o nível enunciativo da formulação, por oposição a seu nível gramatical e a seu nível lógico (FOUCAULT, 2008, p. 103).

Já, dizer do *sujeito* do enunciado, não significa conceder o sujeito do enunciado como idêntico ao autor da formulação, nem substancialmente, nem funcionalmente. Ele não é causa, origem ou ponto de partida do fenômeno da articulação escrita ou oral de uma frase. Assim como o autor de uma fotografia utilizada no jornal para apresentar o nordestino no centro da cidade de São Paulo, pode não ser o sujeito do enunciado, tal como o seria numa análise gramatical ou lógica da manchete do jornal. É sobre uma “relação mais geral entre as formulações, sobre toda uma rede verbal que o efeito de contexto pode ser determinado” (FOUCAULT, 2008, p. 110), como diz o autor.

A função do enunciado é absolutamente geral na medida em que o sujeito do enunciado é uma função determinada, mas não forçosamente a mesma de um enunciado a outro; na medida em que é uma função vazia, podendo ser exercida por indivíduos, até certo ponto indiferentes, quando chegam a formular o enunciado (FOUCAULT, 2008, p. 105).

O enunciado também possui uma *materialidade*, ou seja, as formas concretas com que ele aparece, para a qual o autor faz a pergunta: “qual é o regime de materialidade repetível que caracteriza o enunciado?” (FOUCAULT, 2008, p. 115). Assim, a condição de repetição é uma das características básicas de um enunciado. As materialidades dos enunciados presentes em nossas análises seguem assim este princípio, uma vez que diz respeito a livros didáticos, literatura, gravações de DVD com imagens cinematográficas, jornal, documentos oficiais, que ainda que produzidos e circulados em localizações espaço-temporais distintas dão a possibilidade de repetição aos enunciados. Sendo que,

o regime de materialidade a que obedecem necessariamente os enunciados é, pois, mais da ordem da instituição do que da localização espaço-temporal; defini antes possibilidades de reinscrição e de transcrição (mas também limiares e limites) do que individualidades limitadas e perecíveis (FOUCAULT, 2008, p. 116).

Outra condição de existência do enunciado é o *campo de associação* que o coloca em coexistência com outras enunciações e, portanto, sua possibilidade de *circulação*. Ao invés de ser uma coisa dita de forma definitiva,

o enunciado, ao mesmo tempo que surge em sua materialidade, aparece com um *status*, entra em redes, se coloca em campos de utilização, se oferece a transferências e a modificações possíveis, se integra em operações e em estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga. Assim, o enunciado circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade (FOUCAULT, 2008, p. 119).

Assim, entende-se que toda enunciação está imersa em relações de poder e saber, sobretudo quando falamos de enunciações que estão inseridas em campos do saber, pois quando falamos em discurso econômico, político, médico, biológico, publicitário, psiquiátrico, geográfico ou pedagógico, estamos falando que cada um deles compreende um conjunto de enunciações apoiadas num determinado sistema de formação: da economia, da política, da medicina, da psiquiatria, da geografia, da pedagogia.

Assim, as relações de poder e saber se implicam mutuamente e quando descrevemos as relações de poder e saber que atravessam as enunciações cujo referente é o imigrante ou os correlatos identificados, como a produção do outro, o nordestino, o território, a nacionalidade; cuja materialidade é um livro didático que possibilita sua repetição e circulação em sala de aula ou o jornal no âmbito da comunicação de massa,

temos que considerar estas relações dos enunciados em funcionamento, ou seja, “enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam” (FISCHER, 2000, p. 200). Afinal, como já apontamos, assim como o enunciado “atravessa” as formulações, o poder “passa” pelas instituições, pelas escolas e são articuladas em redes (redes de ensino, redes de TV, redes de internet).

O que estamos tratando, portanto, são de campos de poder que *de uma forma ou outra educam*, isto revela uma perspectiva de educação geográfica que acontece nos mais diferentes espaços do mundo contemporâneo. Na escola, já que ela é o *locus* social destinado intrinsecamente a trabalhar com os saberes, mas uma educação geográfica que acontece também fora das escolas, uma vez que também somos educados por imagens, filmes, jornais, músicas, pela propaganda, pela televisão, pelas multimídias, pelas organizações e usos dos espaços... sendo a escola apenas um destes campos. Portanto, uma grande parcela de educação geográfica que não possui a mesma organização e moralização da geografia didatizada das escolas, não é regulada pelos discursos pedagógicos de cada época (ainda que muitos deles sejam falaciosos, como veremos quando da discussão de documentos curriculares), mas são potentes instâncias culturais que narram modos de ser e de sentir no e pelas enunciações verbais e visuais, modulando subjetividades.

2.4 Os espaços que se inventam e “os outros” do nordeste: a regulação da errância e os domínios educativos

2.4.1. Enunciações geográficas em livros didáticos

Ao abrir um livro didático de Geografia, o sumário nos fornece a enunciação “Capítulo 10. A população brasileira (IV): migrações”; tendo como subitens: “As migrações no Brasil; A imigração, As migrações internas ou inter-regionais, A migração rural-urbana; As migrações pendulares”. Adentrando ao capítulo, encontramos um campo de associação enunciativa que faz parte do enunciado, uma seqüência de três imagens (colocadas aqui na mesma ordem), intercaladas por textos, tabelas e desenhos.

São narrativas bastante usuais que dão certa visibilidade ao “tema” da migração, explicando/definindo o que é, suas causas e consequências; tornando para o leitor (professor e aluno) a forma como ele experimenta a relação com “a população” de imigrantes e com as cidades, os estados e lugares ali mencionados.



Figura 3: Enunciação que compõe o subitem do livro didático intitulado “As migrações internas ou inter-regionais” (VESENTINI, 1999, p. 229).



Figura 4: Enunciação que compõe o subitem do livro didático intitulado “A migração rural-urbana” (VESENTINI, 1999, p. 232).



Figura 5: Enunciação que compõe o subitem do livro didático intitulado “As migrações pendulares” (VESENTINI, 1999, p. 233).

Inicialmente lembramos que o livro – como, por exemplo, os livros didáticos adotados pelas instituições escolares em âmbito nacional – “é um lugar de equivalência exata para os enunciados, uma instância de repetição sem mudança de identidade” (FOUCAULT, 2008, p. 115).

A primeira fotografia (Figura 3) ganha aspecto chocante quando se lê na legenda (que faz parte da composição da narrativa do campo associativo, que se chama enunciado) que aquele é um comércio no Centro da capital de São Paulo e não em qualquer parte do Nordeste, onde supostamente deveria ser seu lugar natural, onde aquelas carnes de sol e aquelas duas pessoas deveriam estar. Deixa, então, a aparência de que algo está fora do lugar e a chegada dos imigrantes, agora, se dá em forma de “ocupação intensa”, de invasão e não de somente uma “predominância”, como a imigração italiana e seus descendentes.

O texto que acompanha as imagens nada traz sobre os agrupamentos e redes sociais, que mencionamos anteriormente, menos ainda sobre os estereótipos ou as necessidades do nordestino de engendrar estratégias para enfrentar os problemas que ele encontra em São Paulo, problemas aos quais muitas vezes ele é invocado como “causador”, como os problemas apresentados nas duas imagens que dão sequência ao “assunto” no livro didático: o inchaço das cidades, problema dos transportes, como a superlotação de ônibus e de trens de subúrbios e, não com menos frequência, a formação de favelas.

Na esteira da pesquisa realizada por Ivaine Tonini (2006) sobre os discursos de gênero, geração e etnia nos livros didáticos de geografia, onde predominam expressões com significados antagônicos na classificação de espaços, destacamos as expressões que

encontramos neste capítulo do livro didático que fazem referência a duas regiões brasileiras: para o Centro-Sul e para o Nordeste.

Para o Centro-Sul, são encontradas expressões que apresentam uma marca identitária constituída pelas superioridades econômicas, tecnológicas, civilizatórias, de modelo de vida e de sociedade em relação a outros lugares e outras culturas, tais como: crescimento econômico, centros urbanos, melhores condições de vida, entrada de contingentes migratórios.

Para o Nordeste, as expressões usadas marcam as paisagens naturais como austeras e invocam elementos que apontam supostamente para relações de desigualdade e dependência, como: declínio, estagnação, repulsão, seca, latifúndios, subdesenvolvimento, êxodo.

Estes também são exemplos da constatação de Tonini sobre as expressões que “constroem identidades em contraposição”, conjuntos de narrativas que nos levam a observar que as “oposições” acabam por definir a prática pedagógica. Segundo Tonini (2006, p. 250),

a lógica de posicionar as identidades e separá-las territorialmente nos discursos dos livros didáticos de geografia tem estreita relação de continuidade com a maioria dos pressupostos da modernidade (...), [que] tem por finalidade compor uma das estratégias discursivas que a modernidade utiliza em seu projeto de mapear e organizar o mundo, levando a idéia de progresso para a civilização.

E, assim como a autora encontrava as expressões sobre etnia, gênero e geração em livros didáticos, ao folhearmos várias obras didáticas, vamos encontrando discursos que dão visibilidade e dizibilidade sobre os espaços, as culturas e as identidades de modo que “algumas são colocadas em posições diametralmente opostas das outra”.

Estas e outras diferentes posições sociais, econômicas, físicas, políticas, culturais... que colocam em contraste lugares e culturas, são expressões que vão constituir as espacialidades geográficas em jogo, as quais instituem formas de ver os territórios e as populações, formas de ver o outro e a si.

Neste sentido, as estratégias *a invenção do outro e do espaço do outro* (no caso do imigrante e sua terra natal) é fundamental para que se faça *a invenção de si próprio*, da identidade de um lugar e de seu povo (do autóctone e *seu* espaço). Chamamos atenção para o fato de que este “si próprio” mencionado não se caracteriza necessariamente por ser somente um indivíduo autóctone, nativo ou originário do lugar ou região, mas é caracterizado por suas relações de poder, de mando, de soberania sobre aquele espaço e população. Ou seja, muitas vezes não são as raízes ou tradição com o

lugar que caracteriza aquele que se auto-afirma “pertencente ao lugar”, mas sim aquele que tem relações de soberania e de apropriação do mesmo, e se justifica nisto para “proteger” e governar *seu* lugar. Por isso, em relação à problemática da produção da imagem do outro e de si que está em discussão, acreditamos que poderíamos chamar este indivíduo não de autóctone ou nativo (como costumeiramente é nomeado), mas de “soberano”.

Assim, por exemplo, é imprescindível a invenção do nordestino e do Nordeste para a invenção do paulistano ou do soberano desta cidade, bem como para a invenção de São Paulo ou da Região Sudeste; utilizando-se de artifícios para colocar em oposição e/ou marcar negativamente determinadas parcelas da população e dos territórios.

Podemos dizer que ao analisar as formações enunciativas presentes nas três figuras acima, nosso trabalho foi de multiplicar as relações, ou seja, de situar as “coisas ditas” em campos associativos, tentando extrair delas algumas enunciações e colocá-las em relação a outras, do mesmo campo ou de campos distintos. Perguntando-nos: por que isso é dito aqui, deste modo, nesta situação, e não em outro lugar, em outro tempo, de forma diferente?

2.4.2. Do que é feita a Caatinga? De realidade ou de mapas?

Aprender a ler o mundo através das apresentações geográficas é compreender que a “realidade” não existe a não ser a partir da linguagem. Pensemos na linguagem cartográfica ou qualquer outra linguagem e seus enunciados verbais e visuais. Em geral, pensa-se que é pela linguagem que representamos o mundo. Se pensada assim, as linguagens são formas de descrição do mundo e, desse modo, a realidade precederia a linguagem. Aí esperaríamos que um significante nos representasse.

Mas as linguagens, como as linguagens gráficas, por exemplo, não se limitam a descrever e explicar o mundo; a linguagem é constitutiva de práticas. O mapa não é somente uma representação, uma imagem, um reflexo da realidade, porque se assim fosse um mapa suporia que há fora dele um espaço pronto, preexistente, que ali está descrito como o estaria em qualquer outro mapa do mesmo espaço – e todos os mapas deveriam ser idênticos “e, além disso, deveriam se confundir com a própria

materialidade que lhe serviu de original. Um mapa é sempre diferença e nunca repetição do mesmo” (VEIGA-NETO, 2010)²⁰.

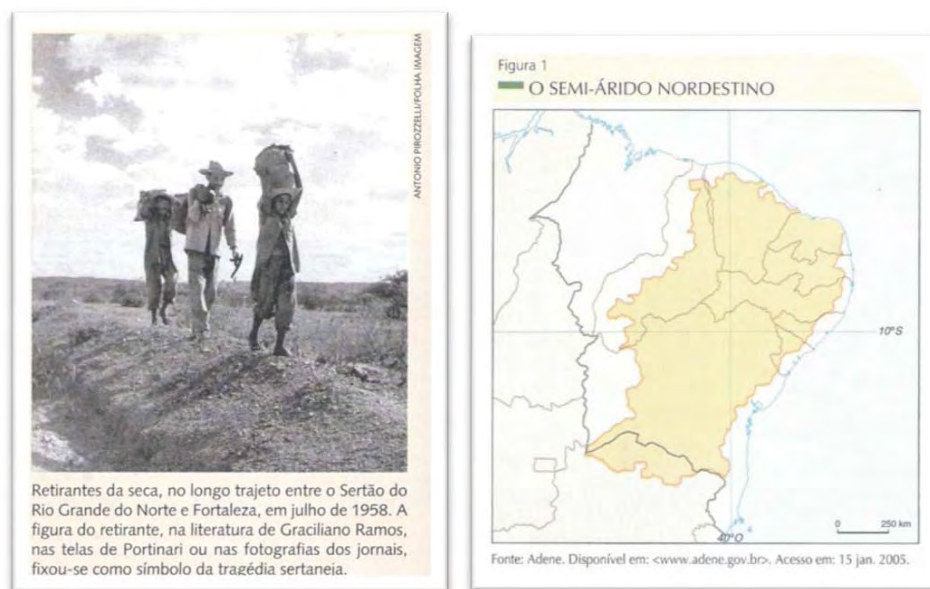


Figura 6. Neste mapa a idéia de que a realidade não pré-existe às suas representações ou ainda a concepção de que o mapa não representa o espaço é bastante clara, pois os “rios” representados por traços mais espessos não existem, trata-se de um mapa de simulação; aqueles são canais fluviais previstos num projeto de transposição do Rio São Francisco, trata-se, portanto, de um mapa visionário (de um lugar utopia).
Fonte: Magnoli e Araujo (2005, p. 357).

Isso indica que mapear um espaço ou ler um espaço através do mapa e/ou outras enunciações implica inevitavelmente na sua produção. O lugar e as situações geográficas que pensamos ser representadas pelo mapa são, na verdade, produto de um entrelaçamento de linguagens. O mapa do Bioma da Caatinga na Região Nordeste do Brasil, por exemplo, representa um conceito de classificação paisagística criada pelo homem. Então, a suposta representação gráfica de uma unidade natural, de um índice, é criação de uma noção particular, por exemplo, de ecossistema da Caatinga do Nordeste brasileiro.

Vejamos um exemplo do que pôde ser considerada como a região semi-árida nordestina.

²⁰ Contribuições apresentadas pelo prof. Alfredo Veiga-Neto, membro da banca examinadora, na ocasião da defesa desta dissertação.



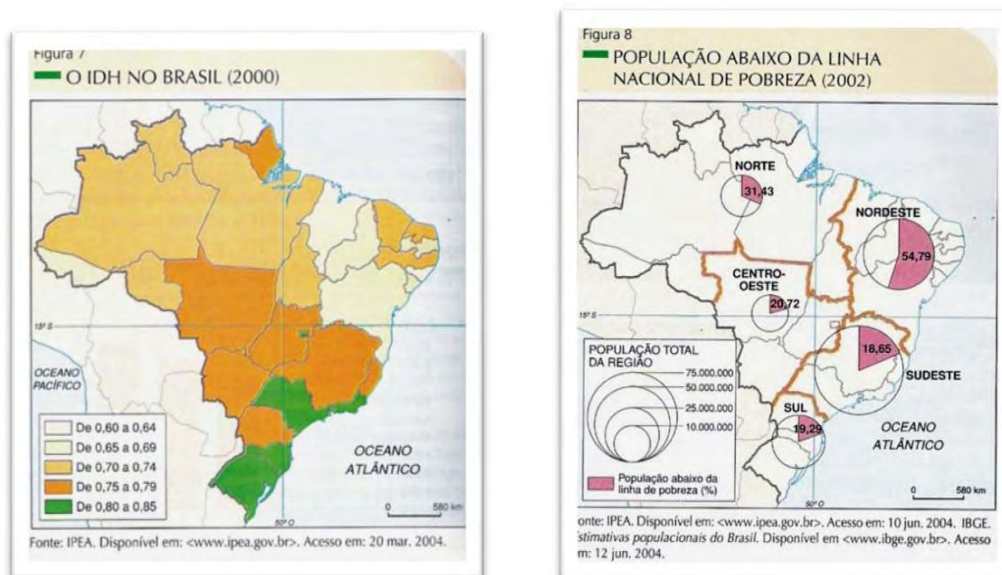
Figuras 7 e 8: Na enunciação visual do capítulo “Políticas territoriais: Nordeste” de um livro didático, o “semi-árido nordestino” é uma grande área homogênea, abrangida pelo polígono representado no mapa, com condições climáticas e ecológicas propícias ao fenômeno da seca, como a mostrada na foto. O texto que o acompanha vai apresentar que “o Polígono, aparentemente constituído em função da geografia física, constituía na verdade um produto do poder político dos “coronéis” nordestinos”. Isto significa que hoje sabemos que a área mapeada e que a foto a ela correspondente não representam o ambiente de toda esta área.

Fonte: Magnoli e Araujo (2005, p. 346 e 347).

A noção de “Nordeste” é gerada freqüentemente pela espacialidade física mostrada intensamente pela cartografia, e por imagens que mostram um ambiente castigado pela seca e a exotividade dos nordestinos capturadas pelo olhar do estrangeiro.

Podemos dizer que o exemplo do “polígono da seca” se inscreveu no interior de práticas discursivas e de acordo com um certo regime de verdade, o que significa que estamos sempre falando segundo regras, obedecendo a um conjunto de regras e afirmando verdades de um tempo. Quando os livros, a televisão, o cinema se apropriam de um discurso dos “coronéis” sobre o espaço nordestino, estas materialidades falam e fazem falar (colocam em repetição e circulação) esse discurso, falam e fazem falar um discurso segundo algumas de suas regras que fixaram enunciados sobre a região nordeste e a figura do nordestino. Apoiada no conceito foucaultiano de prática discursiva e sua relação com o enunciado, Rosa Fisher ajuda a pensar o exemplo do discurso do “polígono da seca” como vinculado a

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT apud FISHER, 2001, p. 204).



Figuras 9 e 10: Mapas que compõem o capítulo “Pobreza e exclusão social”, nos subitens “Pobreza e desenvolvimento humano” e “A geografia da pobreza”, de um livro didático de “Geografia do Brasil”.
Fonte: Magnoli e Araujo (2005, p. 278 e 279).

As imagens revelam um mapeamento das oposições, em especial entre duas áreas do Brasil (a centro-sul e a nordeste) e a centralidade econômica nos seus temas. Observa-se um conceito de território fundado sobre a construção de fronteiras e que depende da construção de um “outro” e de uma oposição rígida entre o dentro e o fora. Observa-se também que há um privilégio dos aspectos econômicos nas temáticas dos mapas, cujas fontes dos dados advêm do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), do governo federal, que autoriza a classificação e hierarquização destes territórios – lembramos aqui que as materialidades dos enunciações obedecem ordens das instituições. Assim como já mencionamos que a mobilidade social é vista como o motivo principal da migração nas análises geográficas, os temas escolhidos para estes mapeamentos destacam os índices básicos de um modelo de sociedade medido pela sua capitalização, ao invés dos aspectos históricos, culturais e geográficos. Assim, vai tornando-se possível configurar “uma cartografia cujas coordenadas são traçadas para territorializar os espaços por meio de significados culturais” (TONINI, 2006).

Mas as apresentações que continuamente dão significação e produzem espaços e povos não fazem parte só do funcionamento biopolítico do currículo escolar, muitas

outras apresentações de imigrante atravessam nosso cotidiano. Por isso é importante relativizar o papel da escola e das enunciações oficiais na construção de noções de imigrante e de identidade espacial.

2.4.3. O noticiário como domínio educativo: a Sé e a São Paulo, dois espaços

Uma tarefa crescente está em identificar novos educadores e produtores de enunciações sobre o mundo ou de apresentações do mundo. Imagens de imigrantes vêm sendo engendradas distantes dos domínios tradicionais de conhecimento, mas que chegam aonde a escola, o saneamento básico e muitos serviços públicos não chegam com apresentações dominantes de ciência, cultura, cidade, periferia, economia, mercado, imigrante, de identidades do nordestino, do paulista, do gaúcho..., o que faz com que na verdade o currículo esteja antes no noticiário que na escola.

Estudos sobre a “representação da natureza e a educação pela mídia” de Marise Amaral (2004), vão enfocar como novos lugares pedagógicos estabelecem compreensões que temos de natureza, analisando o caráter polissêmico e sentidos negociados de imagens publicitárias. Apoiando-nos neste estudo podemos dizer que todas as instâncias culturais (publicidade, cinema, teatro, vídeos, currículo escolar, novelas, livros...) *produzem literalmente* lugares e identidades ao imigrante.

Uma das reportagens de um caderno especial da Folha de São Paulo fornece a fotografia que vai para a capa “dar a cara” da temática do caderno (Figura 11): uma fotografia que retrata do alto uma roda de pessoas que, no centro da maior e mais agitada metrópole do Brasil, param para prestigiar um acontecimento. A legenda vai fazer parte da construção composicional da enunciação, precisando o local, definindo as pessoas que estão na roda e explicando o acontecimento: “Nordestinos acompanham apresentação de artista na praça da Sé”. Logo em seguida encontra-se a temática do caderno: “SP 450: Amor pela cidade, temor pela violência”, publicado em janeiro de 2004, comemorando o aniversário desta cidade.



Figura 11: Formação enunciativa publicada na capa do caderno Especial do jornal Folha de São Paulo, em 25 de janeiro de 2004.

A expressão cultural que justifica o agrupamento daquelas pessoas é “esvaziado” e reduzido à “apresentação de um artista”. Uma “definição” dada por um “artigo indefinido” tenta explicar um homem de cabeça para baixo, sustentado pelas mãos e com objetos a sua volta no centro de São Paulo, ou seja, um padrão de denominação utilizado quando o acontecimento não é suficientemente merecedor de uma melhor descrição, nem de espaço neste tipo de “meio de comunicação” (o jornal de maior circulação nacional) ou utilizado para um indivíduo que não goza de prestígio em suas artes de fazer. Ou seja, aquele não é um acontecimento para quem narra (no caso, o jornal).

Mas quem são aquelas pessoas que *param para vê-lo*, para as quais aquele pode sim ser um acontecimento? A enunciação verbal que compõe a imagem fixa-os: são *todos* eles nordestinos. Sabemos que talvez o jornalista nem sequer se aproximou deste grupo de pessoas, menos provável ainda que ele as tenha consultado sobre suas origens geográficas. Este é um mecanismo de dedução e generalização peculiar àquilo que Foucault discute como biopoder. A recepção ao leitor (pela capa do caderno) é feita pela sua introdução a um conteúdo que poderá ser assimilado de forma homogênea quanto a todas as informações ali dispostas e a todos os nordestinos que vivem na região da Sé (bairro central da cidade de São Paulo). Um enunciado que modula o olhar do leitor, que produz modos de ver e de sentir o nordestino. Modula as subjetividades do leitor porque obstaculariza a possibilidade de o indivíduo que vive nesta região, nordestino ou não, ser diferente do que ali se apresenta ou possa dizer-se por si próprio.

Pensem nisso quando vemos o tema do Caderno posto logo abaixo da imagem e do dizer, trazendo uma ode à cidade e um advertência sobre a violência que dela faz parte: “SP 450: Amor pela cidade, temor pela violência”. Esta foi a construção composicional escolhida para a capa deste caderno. Esta foi a imagem escolhida dentre inúmeras que apresentariam os imigrantes nordestinos nesta região, a imagem de uma apresentação artística indefinida e praticamente desprezível e de um grupo de pessoas que pára para vê-la, apresentando esta região da cidade como um espaço de vagabundagem, habitado por nordestinos (41% dos seus moradores). Uma região onde uma vez foi lócus de trabalho digno dos imigrantes italianos, em geral apresentados dentro de fábricas ou no campo, responsáveis pela industrialização brasileira.

Assim, as enunciações podem reproduzir e reafirmar relações desiguais de poder, de dominação e perpetuar os binarismos. Vejamos uma imagem que compõe uma das reportagens deste caderno intitulada: “Sé / Brás: Centro é pólo nordestino na cidade”.

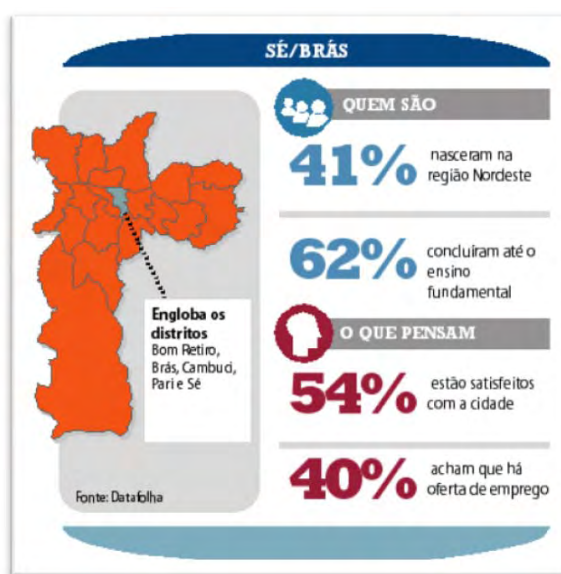


Figura 12: Reportagem intitulada “Sé / Brás: Centro é pólo nordestino na cidade”, publicada no caderno Especial, na Folha de São Paulo (25/01/2004). (veja reportagem na íntegra no anexo)

O *mapa* das regiões da cidade de São Paulo indica o lugar aonde o leitor vai se deparar com a realidade que o quadro está apresentando/ensinando. Este lugar refere-se a todo o território destacado – dos bairros Bom Retiro, Brás, Cambuci, Pari e Sé – representado pela área homogênea dentro do polígono.

As *porcentagens*, cuja importância é revelada pelo tamanho exagerado dos números utilizado, nos mostram uma invasão de estrangeiros à região (chegando quase

metade dos moradores dali), entre tantas as informações, destaca o nível de escolaridade desta população.

Ao mesmo tempo em que esta reportagem localiza o imigrante nordestino como uma multidão dentro de um contexto metropolitano, ele nos afasta deste tipo de indivíduo e de grupo social, uma vez que este nordestino que vive em São Paulo é caracterizado pela baixa escolaridade e vagabundagem (a foto da capa (Figura 11) repete-se nesta reportagem, fundindo-se com o mapa, porcentagens e textos, compondo uma enunciação que faz parte do *todo* do enunciado). Aqui o jornal se utiliza de uma *forma de conhecimento* que acaba por se transformar em significantes em relação ao imigrante. A forma de conhecimento absoluto é dada pela afirmação “quem são” e, mais audaciosamente ainda, “o que pensam” os moradores desta região; informações legitimadas por pesquisa survey²¹ da Datafolha.

Se lembrarmos que o corpo político sobre o qual o biopoder se exerce é a *população*, a forma de conhecimento utilizada na reportagem transforma o indivíduo ou grupos provindos do nordeste, seus filhos e futuras gerações que nasceram(ão) em São Paulo e todas aquelas pessoas que estão na fotografia numa população, a *população nordestina* que vive da região da Sé e possui determinadas características. Isso facilita sua mensuração, o silenciamento das diferenças e disciplinarização não só da população, mas dos indivíduos (poder disciplinar); além de fazer com que o leitor assuma valores padronizados quanto a estas pessoas.

Podemos observar que as imagens de nordestino e da região da Sé (parte de um entrelaçado de linguagens) não se referem mais ao nordestino ou à região da Sé, mas antes se tornam referentes para a cultura que a transformou. Mais uma vez vemos o mecanismo da criação de protótipos e de dicotomias hierarquizantes usadas para “desqualificar o oponente, de tentar vencê-lo através do rebaixamento social, da estigmatização” e do preconceito quanto à origem geográfica e da criação de padrões de relações que um biotipo estabelece com os espaços (ALBUQUERQUE, 2007, p. 126), ou poderíamos chamar de “tipotopologias”.

²¹ A pesquisa *survey* pode ser descrita como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário (TANUR *apud* FREITAS et. al. 2002). Fonte utilizada: FREITAS, H. et. al.. O método de pesquisa *survey*. São Paulo/SP: **Revista de Administração da USP - RAUSP**, v. 35, n. 3, 2000, p.105-112.

2.5. Na época do espaço, a heterotopia: aprendendo com a experiência do imigrante

Esta parte do texto vai registrar uma busca, que é permanente, pelo entendimento do espaço no período contemporâneo, de como poderíamos descrever alguns dos princípios que estariam hoje compondo nossas experiências espaciais.

Algumas das inquietações que motivam esta busca surgiram especialmente depois das análises das enunciações para este trabalho, sendo elas: Como podemos imaginar o espaço e as relações sócio-espaciais num período em que “a mobilidade virou regra”? O que a experiência da migração causa aos nossos modelos de espaço, de deslocamento, de territorialidade? Que idéias/nós a experiência da migração nordestina lança sobre as questões espaciais no Brasil? Se a territorialidade carrega tantos traços de unicidade, indivisibilidade, mesmice e pertencimento, como pensar as várias territorialidades inscritas nas relações de poder, constituídas pela justaposição e dispersão?

Tentaremos “olhar mais devagar” para as transformações nestas formas de existência da humanidade e nas apresentações sobre elas, tentaremos também escapar das oposições que colocam diametralmente em contradição lugares e culturas, que posicionam o outro em categorizações sociais, econômicas, físicas, políticas, culturais... Enfim, tentaremos ver como que de um corpo-espécie (especialidade das ciências, dos livros didáticos, dos jornais, das TVs e da maioria dos domínios pedagógicos), podemos olhar para os acontecimentos e para as narrativas das experiências espaciais das pessoas e aprender algo (sem ignorar seus posicionamentos), de uma maneira que, no mínimo, não sejamos nós o lugar do desconhecimento (como dissemos ao encerrar o item I deste trabalho).

Muitos afirmam que o século XIX foi o século da história. O livro “Arqueologia do saber”, publicado em 1969 por Michel Foucault (2008), mostra o estudo da história em sua forma tradicional, preocupada com a cronologia contínua da razão, e traz as noções de descontinuidades e rupturas que hoje fazem parte das histórias e passam a problematizar as séries, os limites, os desníveis, os fundamentos; exigindo-nos tratamentos não exaustivos e totalizantes para qualquer análise histórica.

O próprio filósofo, no mesmo período em que escreve esta obra, vai afirmar que “a época atual seria talvez de preferência a época do espaço”. Foucault escreve “Outros espaços” em 1967, um texto dedicado ao pensamento sobre quais seriam as noções que hoje passam a ser intrínsecas ao espaço e o que elas irão nos exigir para as novas análises espaciais²².

São reflexões importantes para melhor compreensão da problemática da migração e das relações espaciais. Observemos que Foucault (2006, p. 411, grifo nosso) coloca que se pudesse dizer onde estariam os conflitos ideológicos da atualidade, ele os situariam entre “os piedosos descendentes do tempo e os habitantes encarniçados do espaço”. E neste ponto torna-se uma inquietação que se refere ao soberano do lugar e ao imigrante.

Para a compreensão do espaço, da forma como ele aparece hoje nas nossas preocupações, Foucault faz uma retomada histórica das experiências com o espaço que o mundo ocidental teve (daí a não possibilidade de desconhecimento deste entrecruzamento fatal do tempo com o espaço). Traremos algumas destas diferentes experiências com o espaço na história do ocidente apresentadas por Foucault, Alfredo Veiga-Neto (2007; 2009²³) e Rogério Haesbaert (2006, 2009).

Na Idade Média, o espaço era um conjunto hierarquizado de lugares. Havia os “lugares celestes”, lugares sagrados (e ainda, para a teoria cosmológica, os lugares supracelestes) e os “lugares terrestres”, lugares profanos, abertos e sem defesa, lugares urbanos e lugares rurais (onde acontece a vida real dos homens) (FOUCAULT, 2008, p. 412). Este espaço medieval era, portanto, “finito e cindido em dois: um espaço interno, sub-lunar, rígido, sensorial, percorrível, imediato e familiar; um espaço externo, misterioso, mágico, distante, inacessível” (VEIGA-NETO, 2007, p. 253).

Havia lugares onde as coisas que nele se encontravam tinham sido violentamente deslocadas ou mantinham seu repouso natural. Assim, o “espaço medieval”, foi marcado por oposições e entrecruzamentos e caracterizado por ser espaço de *localização* (FOUCAULT, 2008, p. 412).

Se pensarmos o espaço como nos propõe Veiga-Neto, ou seja, a partir das relações de ordem e representação e das novas percepções e sentidos espaciais, vemos

²² “Outros espaços” foi um texto escrito para a conferência no Círculo de Estudos Arquitetônicos, mas Foucault só autorizou sua publicação em 1984.

²³ Conferência de encerramento do 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia (ENPEG), intitulada “O currículo como articulador entre o espaço e o tempo” e proferida na UFRGS, em Porto Alegre/RS, em 02 de setembro de 2009.

que este “entendimento medieval sobre o espaço não poderia abrigar a ordem e a representação”. Talvez isso explique por que para os geógrafos a Idade Média também fora um período negro para a Geografia. Neste período, em que a Igreja condenava o pensamento livre à heresia, pouco se produziu sobre o conhecimento geográfico, ou seja, há uma ausência de produções que apresentassem a ordem, as percepções e sentidos espaciais daquela época, a não ser as produções cosmológicas do espaço como localização.

A geografia assumiu tais estatutos no Renascimento. Sandra Lencione (1999, p. 55) cita como o grande exemplo que pode simbolizar esse momento de inflexão, como originador da maneira de pensar da ciência moderna, a figura de Nicolau Copérnico (1473-1543) e a teoria heliocêntrica do Universo, que “superou a concepção de um mundo fechado em si mesmo, construindo uma concepção aberta e dinâmica do mundo em movimento”. Mas Foucault coloca a obra de Galileu Galilei (1571-1630) como o escândalo do “renascimento” do pensamento do homem, não só pela redescoberta do heliocentrismo, mas pela constituição de um espaço infinito e aberto, dissolvendo o espaço finito e cindido da Idade Média. A nova visão de um mundo aberto ao infinito “teve como decorrência, pela primeira vez, na arte de pintar, *a paisagem* como tema” (LENCIONE, 1999, p. 56, grifo nosso).

Isto vai levar Foucault a concluir que, a partir do século XVII, a *extensão* toma o lugar da localização, “o lugar de uma coisa não era mais do que um ponto em seu movimento” (FOUCAULT, 2008, p. 412), a partir daí se organizam novas formas de vida. O ambiente torna-se mais alargado e o homem está como alguém que o ocupa e perturba sua ordem (VEIGA-NETO, 2009), lembremos do movimento de colonização dos espaços brasileiros, dos objetivos do *ratio studiorum* sobre os indivíduos e os lugares (discutidos no subitem 1.1 deste trabalho).

Na segunda metade do século XVII, Isaac Newton descobriria o que seria tomado como “a verdadeira” natureza do espaço, ou como concebe Veiga-Neto (2007, p. 254), Newton estaria *inventando* um determinado e bem particular entendimento do espaço: assumiu o espaço e o tempo como duas entidades distintas, invariantes e transcendentais, como não dependentes de toda e qualquer experiência humana. Isto acabaria presidindo toda a Física ao longo dos dois séculos seguintes e que só entraria em crise no início do século XX com a Teoria da Relatividade.

Já na Modernidade, o *posicionamento* substitui a extensão. “O posicionamento é definido pelas relações de vizinhança entre pontos ou elementos”, diz Foucault. A

descrição destas relações são aquelas que viemos mencionando e exemplificando como típico no tratamento da questão da migração: como séries, organogramas, tabelas, gráficos, censos, cartografias. Instrumentos de biopoder, porque são formas de descrição (enunciados) que esquadrinham o tempo, o espaço e os movimentos. Um problema do espaço que se propõe para os homens em termos de demografia. Problema que mais do que nunca atravessa as relações que o imigrante e o soberano têm com os espaços, uma vez que este problema:

Não é simplesmente questão de saber se haverá lugar suficiente para o homem no mundo –, é também o problema de saber que relações de vizinhança, que tipo de estocagem, de circulação, de localização, de classificação dos elementos humanos [e territoriais] devem ser mantidos de preferência em tal ou tal situação para chegar a tal ou tal fim (FOUCAULT, 2008, p. 413).

Mas, mesmo com toda tecnociência até hoje investida para definir/determinar o espaço, o espaço contemporâneo talvez não esteja ainda dessacralizado. É nas “oposições” que ainda comandam nossas vidas que Foucault encontra fundamentos para esta afirmação. E mais uma vez lançamos mão de uma importante citação literal do autor, sobre as oposições que ainda não ousaram tocar:

oposições que admitimos como inteiramente dadas: por exemplo, entre o espaço privado e o espaço público, entre o espaço da família e o espaço social, entre o espaço cultural e o espaço útil, entre o espaço de lazer e o espaço de trabalho; todos são ainda movidos por uma secreta sacralização (FOUCAULT, 2008, p. 413).

No entanto, esse autor vai insistir no fato de que “a inquietação de hoje se refere fundamentalmente ao espaço”, por estarmos hoje na época do simultâneo, da justaposição, do próximo e do longínquo, do lado a lado, do disperso. Hoje, diz ele, o mundo se experimenta, menos como uma via que se desenvolveria através dos tempos, numa cronologia contínua da razão e totalidade dos espaços, do que como uma rede que liga pontos e que entrecruza sua trama. Além disso, um espaço carregado de qualidades e também povoado de fantasmas de nossas paixões e nossos devaneios; um espaço de riquezas e belezas ou estéreo e pedregoso.

Aqui encontramos um ponto que ajuda a esclarecer as novas relações espaciais, especialmente as experiências espaciais dos imigrantes, as quais as velhas apresentações (ditas representações) não conseguem ou não querem dar conta e continuam

aperfeiçoadamente nos ensinando suas verdades sobre o espaço, quem os habita e a forma como fazem isso.

Àquele lugar imediato, totalizável e sacralizado há de se enredar a problemática da fragmentação, da velocidade e da efemeridade; e considerar os processos de subjetivação do espaço, que fazem parte de nossos posicionamentos, nossas relações com os lugares e que vêm se tornando cada vez mais intensas e tomando tantas formas distintas de realização.

Encontramos na concepção de multiterritorialidade de Rogério Haesbaert (que se apóia nos escritos de Ma Mung) características geográficas que ajudam a um melhor entendimento do espaço na atualidade e dos processos de criação de territorialidade. O espaço é visto como um território que se multiplica justamente porque “se equivale” por meio dos grupos que se dispersam pelos vários espaços. Trata-se de um território no movimento da multiterritorialidade, “um território extremamente dinâmico, e sua principal “condenação” pode estar muitas vezes nos próprios grupos ou nessa ‘multidão’ que o reproduz nos espaços por onde circula”. A territorialidade seria, então, uma “territorialização múltipla, na dispersão, articulada em rede, com ou no movimento (inerente à diáspora) e altamente simbólica”; e a identidade estaria no “sentido de uma consciência multi ou pluriescalar, com múltiplos espaços de referência identitária” (HAESBAERT, 2006, p. 97-99).

Foucault vai nos mostrar que o espaço é heterogêneo por si mesmo e que vivemos no interior de um conjunto de relações que definem posicionamentos. Mas, dentre os mais diferentes deles, Foucault (2008) vai destacar dois grandes tipos de posicionamentos que têm a propriedade de estarem, ao mesmo tempo, em relação e em contradição com todos os outros posicionamentos: as “utopias” e as “heterotopias”.

As utopias são espaços irreais, são os posicionamentos sem lugar real, são analogias (diretas ou inversas) feitas com o espaço real da sociedade. Enquanto que as heterotopias são os espaços reais, lugares efetivos, delineados nas instituições da sociedade, onde “todos os posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis”, onde haveria, sem dúvida, uma espécie de “experiência mista”, mediana entre a utopia e todos os outros espaços/posicionamentos.

O espelho é dado como exemplo desta experiência mista, por ser tanto uma utopia, uma vez que se vê lá onde não se está, e uma heterotopia, na medida em que o

espelho existe realmente, mas ele torna esse lugar que ocupo ao mesmo tempo absolutamente real e irreal (pelo ponto virtual que está lá longe).

Nas descrições sistemáticas de heterotopia dadas pelo autor (subdivididas em heterotopias de crise e de desvio), aparecem a heterotopia dos cemitérios, dos jardins, dos museus e bibliotecas, das prisões, bordéis e colônias e dos navios.

Destas heterotopias destacaremos aquelas que representam um dos traços das heterotopias, que é o de ter uma “função”. A função de criar um espaço de ilusão que denuncia como mais ilusório ainda qualquer espaço real ou criar outro espaço, tão real e perfeito quanto o desorganizado espaço primeiro. Como exemplo, Foucault traz o funcionamento das colônias, que desempenharam, no nível da organização geral do espaço terrestre, o papel de heterotopia, como as sociedades puritanas e os lugares perfeitos que os ingleses fundaram na colônia americana; ou as maravilhosas e organizadas colônias de jesuítas fundadas na América do Sul, onde a disposição rigorosa da igreja, colégio e cemitério nas praças coloniais era um signo da cristandade que marcava a vida cotidiana do novo mundo para ser regulamentada como no velho.

O outro exemplo que gostaríamos de destacar é o de que Foucault vai dizer que o navio, no Renascimento, era uma heterotopia porque se imaginarmos que o barco é um pedaço de espaço flutuante, um lugar sem lugar, que vive por si mesmo, de porto em porto a procurar as riquezas dos outros espaços, ele é não só o maior instrumento de desenvolvimento econômico, mas a maior reserva de imaginação; portanto, uma heterotopia por excelência.

2.5.1. Central do Brasil, espaço heterogêneo: não-lugar e heterotopia

Enfim, percorremos este caminho para chegarmos ao ponto que, de certa forma, deu início à procura desta trilha: o que a experiência do imigrante com os lugares pode nos mostrar de novo em relação ao espaço na contemporaneidade?

Foi o caminho que me deparei, mas ainda não sabia, quando assisti ao filme “Central do Brasil”. Percebi nas relações espaciais que os clientes de Dora mantinham com a estação Central do Brasil um espaço com o papel de heterotopia.

A Central do Brasil, que dá nome ao filme de Waltter Salles, é a maior estação de trens do Rio de Janeiro, que hoje ainda transporta quase um milhão de pessoas

diariamente. De acordo com a concepção de Marc Augé (2003) sobre “não-lugar”, podemos dizer que este é um espaço projetado para ser um “não-lugar”.

Neste livro, o não-lugar é representado pelos espaços públicos de rápida circulação, como aeroportos, rodoviárias, estações de metrô, e pelos meios de transporte, mas também pelas grandes cadeias de hotéis e supermercados. É onde as relações que os indivíduos mantêm com estes espaços dizem respeito somente a seus fins (viajar, comprar, repousar) (AUGÉ, 2003, p. 87). Por ser uma grande estação de trem, a Central do Brasil é, portanto, um não-lugar.

No sentido atribuído pelo antropólogo, o espaço do não-lugar “não cria nem identidade singular nem relação, mas sim solidão e *similitude*” (AUGÉ, 2003, p. 95, grifo nosso). Uma das características do não-lugar é ter suas atividades altamente reguladas pelo tempo. Na Central do Brasil, os itinerários funcionam de acordo com os horários, os quadros de chegada e de partida.

Recebe este nome porque esta é a estação central da Estrada de Ferro Central do Brasil (inicialmente conhecida como Estação Dom Pedro II), que fora implantada em 1985, visando promover uma completa integração do território brasileiro sobre trilhos, sendo uma das principais ferrovias do Brasil, ligando as então Províncias do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais e, depois, Bahia. Hoje os trens atendem somente municípios do Rio de Janeiro, e são operados pela empresa de trens urbanos “SuperVia”, mas a estação continua sendo um espaço por onde passa um número exorbitante de pessoas, tendo transportado 126 milhões de passageiros no ano de 2009²⁴.

Um espaço que não permite falar do imigrante que passa por ali a não ser em termos demográficos, como “uma massa” de imigrantes nordestinos, que desde o início do século abandona o sertão em direção às cidades do Sudeste, e que aumentou “o contingente” de miseráveis nos centros urbanos, onde são atravessados por todas aquelas formas de poder disciplinar e biopoder que vimos tratando: atravessados por estereótipos, pela provisoriedade, pelo preconceito pelo lugar de origem e biotipo, pelos binarismos hierarquizantes que criam relações de poder e de dominação.

Dois acontecimentos que marcam o filme apresentam formas de repressão e violência que os indivíduos cotidianamente enfrentam quando neste posicionamento da vida urbana. O primeiro seria o flagrante do roubo de um objeto de uma das bancas de

²⁴ Informações disponíveis no sítio virtual da empresa *SuperVia Concessionária de Transportes Ferroviários S/A*: <www.supervia.com.br>.

comércio informal que se instalam na Estação, a perseguição ao “trombadinha” pelo segurança da Estação (mantido por estes comerciantes), seguido da morte do menino com um tiro, num ato frígido do policial sobre os trilhos do trem. O segundo acontecimento seria o atropelamento de Ana (mãe de Josué) por um ônibus na rua de frente à Estação, que a mata, deixando Josué sem família no Rio de Janeiro. O que revela a Estação ser um não-lugar nestes dois acontecimentos são as cenas que os sucedem; minutos depois do estranhamento em relação a ambas as mortes por aqueles que trabalham e passam pela Estação, todo o ritmo da Estação é retomado normalmente, revelando por um lado como aqueles indivíduos mortos e *todos os demais que por ali estão passando* são tratados como descartáveis, estão perdidos na multidão, entregues ao azar do acaso, ao assalto ou ao tráfico e, por outro, revelando a Estação como um espaço que não concede espaço à história, “como se cada história individual buscasse seus motivos, palavras e imagens no estoque inesgotável de uma inexaurível história no presente” (AUGÉ, 2003, p. 96).

Podemos dizer então que esta Estação poderia ser um daqueles tantos outros espaços/posicionamentos que Foucault diz existir (que não as utopias e nem heterotopias). Mas Foucault diz que os espaços são heterogêneos por si mesmo e Augé (2003, p. 98) vai dizer que no mundo de hoje, “os lugares e os não-lugares misturam-se, interpenetram-se”. Além disso, não podemos esquecer que todos estão sempre em resistência, que o poder não é de posse de ninguém, ele passa. Retomamos estas propriedades do espaço e do poder para tentar entender como a Estação Central do Brasil, este não-lugar, sem identidade, sem aura, de similitudes, pode ao mesmo tempo ser um espaço de esperança, o lugar utopia da imigrante Ana e de seu filho Josué.

Josué é filho da pernambucana Ana, que fugiu do marido alcoólatra, deixando outros dois filhos em Pernambuco, para viver no Rio de Janeiro. À pedido do filho, Ana procura os serviços de Dora, uma professora aposentada que ganha a vida escrevendo cartas para analfabetos nesta estação de trens.

Ao sentar-se frente à “escrevedora de cartas” e narrar a história que, numa carta, vai percorrer todo o caminho inverso feito pela pernambucana quando migrou para o Rio de Janeiro, até chegar no lugar exato onde ela conhece e é reconhecida por alguém com familiaridade (diferente do lugar onde ela está agora sentada), e onde sua carta será recebida com entusiasmo, onde ganhará a atenção dos olhos (da leitura) ou dos ouvidos (se alguém a lê em voz alta) e, mais que isto, onde suas palavras terão sentido (diferente dali onde sua vida é descartável) – este parece ser um acontecimento que faz da

experiência espacial de Ana e de tantas outras pessoas que se sentam frente à escrevedora de cartas na Central do Brasil uma heterotopia.

Ali, na estação de trem, *se cria a ilusão de outros espaços* conhecidos e percorridos por Ana, como os da trajetória que ela um dia fez de Pernambuco até o Rio de Janeiro e que agora a carta fará e os espaços da cidade, do bairro e do sítio onde nasceu e agora vivem seu marido e dois filhos. Mas estes espaços hoje tão ilusórios, espaços da utopia, denunciam que também são ilusórios este espaço da estação de trem, que neste momento não é mais um não-lugar, mas um lugar da justaposição, do próximo e do longínquo, do lado a lado, do disperso.

Mais contundente ainda é o papel de heterotopia desta estação de trem para Josué. Ele é um garoto de nove anos que sonha encontrar o pai que nunca conheceu. Depois do atropelamento e morte de sua mãe na saída da estação, a Central do Brasil se torna tanto o *espaço real* onde ele vai conhecer todas as violências urbanas do centro de uma grande cidade – definindo seus *posicionamentos* nas estatísticas dos “imigrantes de segunda mão”: dormindo pelos cantos (criança de rua), passando fome (subnutridos), sendo confundido com trombadinhas (menores infratores) – quanto o único *espaço utopia* para ele, onde pode se enxergar (como no espelho) e tanto ao lado da mãe, na esperança que ela retorne do hospital, quanto ao lado do pai, cuja única ligação histórica (narrada para Dora) e espacial (endereço da carta) está na escrevedora de cartas. Três diálogos entre Josué e Dora são representativos de uma espécie de heterotopia:



Figura 13: Dora e Josué, no momento do primeiro diálogo destacado abaixo, no filme *Central do Brasil*, de Walter Salles (1998).

Na estação de trem, após o atropelamento de sua mãe, Josué diz para a escrevedora de cartas: Eu quero mandar uma carta para meu pai. Anda, escreve.

Josué diz: Eu tô esperando a minha mãe.
Dora responde: Ela não vem mais.

Josué encontra a carta não enviada por Dora e fala convicto para ela:
Eu vou levar esta carta para meu pai, me dá ela.

Dora: Tá maluco? Você sabe onde ele mora? Há milhões de quilômetros daqui, mora em outro planeta.

Josué: Eu vou lá entregar.

As “oposições” agora não comandam a vida de Josué, os pontos que se entrecruzam naquela heterotopia não os deixa definir ou separar claramente o que é a estação de trem, e o que é a sua casa, seu quarto, ou o que é o Rio de Janeiro, Pernambuco, Jesus de Paiva, Sítio Volta da Pedra, Bom Jesus do Norte, a casa de seu pai.

Tanto a mãe como Josué tiveram uma contestação simultaneamente mítica e real do espaço em que estavam, experimentaram a simultaneidade, a utopia realizada. Seria este um exemplo que daria resposta a uma concepção de território “centrada no imaginário, mas nunca a ele completamente reduzida”, como diz Haesbaert.

Enfim, acreditamos que outros lugares cumprem, das mais diferentes formas, este papel de heterotopia, e vemos o imigrante nordestino na perspectiva da “diáspora da cultura”, que para Hall (2006, p. 36) é “como uma subversão dos modelos culturais tradicionais orientados para a nação”. Talvez a região central de São Paulo, especialmente a rua Dr. Almeida Lima, no Brás, que é descrita pelo Jornal Folha de São Paulo como “endereço obrigatório da história da migração nordestina na capital paulista”, também possa ser entendida como uma heterotopia, uma reserva de imaginação de muitos dos nordestinos que vivem e passam por ali.

III. GEOGRAFIA DISCIPLINADA DO CURRÍCULO E A FORÇA DA ESTRADA NA EDUCAÇÃO DO OLHAR

3.1. Currículo e a Geografia disciplinada: migração como trauma e identidade como sedentarismo

A intensificação do fenômeno migratório traz a mistura, a diversidade, as descontinuidades históricas aos lugares, sobretudo às escolas, gestando múltiplas relações de tensões, conflitos, solidariedade, identidade, diferença... Assim, as disciplinas escolares, sob todas as suas formas (propostas curriculares, livros didáticos, projetos políticos, organização do tempo e do espaço na escola, saberes e práticas dos indivíduos escolares...) vêm sendo chamadas a lidar com o que elas chamam de diversidade cultural, dotando as disciplinas de diferentes discursos e práticas.

A escola como “lugar comum”, precisa definir percursos que levem sua população à objetividade. O currículo vai prestar grande serviço para selar a entrada da escola na modernidade e instituir-se como máquina de produção de indivíduos em série. Inventado no âmbito da universidade na passagem do século XVI para o XVII, o currículo trouxe para as escolas “todo um novo conjunto de saberes ligados à prática da vida. Soma-se a tudo isso, o próprio caráter espacial do currículo, visível até mesmo na palavra: *curriculum* como a corrida a ser realizada ao longo de um determinado (*per*)*cursus*/percurso” (VEIGA-NETO, 2007, p. 255).

Em pesquisa anterior (GONÇALVES, 2006) fizemos uma breve discussão sobre o campo de conhecimento do currículo, apresentando: as proposições de Bobbitt²⁵ e Dewey que pensavam o papel do currículo na formação dos futuros trabalhadores em prol da construção da democracia e funcionamento da economia; o movimento de renovação da teoria sobre currículo em duas tendências (a norte-americana e a inglesa), bem como das duas principais correntes teóricas que realizaram estudos neste tema (a

²⁵ A obra datada em 1918, do estadunidense Bobbitt, *The Curriculum* - que embora questionasse o sistema educacional, que buscava moldar os objetivos e formas da educação de massas, detinha propostas fortemente conservadoras - vem sendo considerada o marco no estabelecimento do currículo como campo especializado de estudos. Em 1949, Ralph Tyler, mesmo com avanços ao admitir a filosofia e a sociedade como fontes de objetivos para o currículo, teu trabalho demonstra certa continuidade ao de Bobbitt (SILVA, 2004, p. 22).

neomarxista e a humanista); o desenvolvimento dos fundamentos do conhecimento escolar da Nova Sociologia da Educação (NSE)²⁶, que se constituiu referência indispensável para todos aqueles que se interessam pela compreensão do currículo e seu papel na escola; uma menção à variedade de perspectivas analíticas e teóricas que a teorização sobre currículo ganham a partir da década de 1980, dando destaque às teorizações que propõem um currículo em rede e referenciado no cotidiano (GOODSON, 2001; LOPES e MACEDO, 2002; MOREIRA, 2002; OLIVEIRA, 2003; SILVA e MOREIRA, 1995; SILVA, 2004)²⁷.

Este foi um dos principais estudos que me levou à construção de questões que me moveram àquela pesquisa e que, de certo modo me movem até hoje, como a este trabalho dissertativo. Como atua o currículo sob o rótulo de oficial no ensino de Geografia? Como é o currículo resultante de uma criação cotidiana daqueles que fazem a escola? Perguntas que levaram ao caminho de outras, por exemplo: como podemos compreender como as relações de força de idéias-projeto como de espaço, migração, identidade e cultura, em especial relações mobilizadas na disciplina Geografia, podem atravessar a vida de indivíduos, coletividades e gerações filhas de pessoas que se deslocaram e se deslocam de alguns lugares para outros.

Diversos organismos e estratégias político-educacionais são responsáveis pela difusão e controle de discursos e práticas que envolvem o tema da migração ou, se não a mencionam literalmente, têm prescrições que estão diretamente ligadas à questão, por como exemplo as orientações da Declaração Universal da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre a Diversidade Cultural, ao sinalizar que:

Em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação *harmoniosa* entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e

²⁶ “Em primeiro lugar, uma perspectiva curricular inspirada pelo programa da NSE buscaria construir um currículo que refletisse as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados e não apenas dos grupos dominantes. (...) [Além disso,] a perspectiva epistemológica central do conhecimento envolvido no currículo deveria ser, ela própria baseada na idéia de ‘construção social’” (SILVA, 2004, p. 69).

²⁷ GOODSON, Ivor. **O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Portugal: Porto Editora, 2001.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth F. de. (Org.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz T. da (Org.) **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Inês B. de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Tomaz T. da; MOREIRA, Antonio F.B. (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

dinâmicas, assim como sua *vontade de conviver*. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a *coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz*. Definido desta maneira, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública (UNESCO, 2002, grifo nosso).

Mantermos a discussão em níveis macros tem revelado que a preocupação do Ministério da Educação é menor no que se refere a potencializar as possibilidades das ações do cidadão nos processos decisórios que dizem respeito à vida cotidiana e muito maior na apresentação de *índices* de escolarização da população brasileira às agências de fomento internacionais (FMI, BM, UNESCO) às quais o Ministério está subjugado, ou ainda em sustentar o mercado editorial com a compra de livros didáticos²⁸, entre muitas outras preocupações distorcidas da educação, que vêm sendo sustentadas pelos porta-vozes governamentais, pelas agências educacionais e programas de avaliação do sistema educacional e um dos mais eficazes porta-vozes, a mídia de massa.

Um dos principais instrumentos formais reguladores das atividades escolares são as propostas curriculares, tais como vêm sendo formuladas e implantadas no Brasil contemporâneo. Com a intenção de criar um currículo *único* para o país, o Brasil conheceu uma reforma educacional através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) formulados pelo Ministério da Educação, sob consultoria de um grupo de pesquisadores espanhóis liderados pelo educador César Coll, que também participara de uma reforma educacional na Espanha (seguindo os moldes teóricos e metodológicos da teoria construtivista da educação), cujas emergências estão circunscritas à reformulação das políticas sociais e econômicas mundiais da década de 1990, quando o Brasil passa a participar de reuniões internacionais convocadas pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, como a “Conferência Mundial de Educação Para Todos”, ocorrida na Tailândia, e a “Declaração de Nova Delhi” (JACOMELI, 2007).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) compõem um dos documentos soberanos que, junto à legislação, diretrizes e planos desenvolvidos nos Ministérios e Secretarias Estaduais da Educação, melhor apresentam suas políticas educacionais que pretendem chegar a todos os cantos do Brasil para diretores, professores e alunos, além de terem seus discursos legitimados pelos circuitos editoriais. Numa alusão à obra

²⁸ Segundo Maria Encarnação Beltão Sposito (2006, p. 22) a compra e venda de livros didáticos, no Brasil, corresponde ao valor colossal de mais de 60% do mercado editorial do país.

“Kafka, Por uma literatura menor”, de Deleuze e Guattari, Silvio Gallo (2003, p. 78) diz que os PCNs fazem parte de uma “Educação Maior”²⁹: “a educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer”. Ela está sempre a nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, por que ensinar.

Em conformação com a Pedagogia Moderna, as disciplinas, como “a Geografia dos parâmetros”, vêm ocorrendo em articulação com tais práticas institucionais. Na emergência de saberes geográficos pedagógicos a “Migração”, por exemplo, é conteúdo trabalhado nas disciplinas escolares de Geografia e História, mas também é conteúdo do “Tema Transversal – Pluralidade Cultural”.

Iniciamos pelos “Temas Transversais”. Ao “caracterizar” o tema “Pluralidade Cultural” versam sobre doutrinas pedagógicas tradicionais que “acentuaram atitudes equivocadas por parte de educadores na escola”:

É bastante comum a expectativa de desempenho baixo em relação ao aluno proveniente das camadas economicamente menos favorecidas e/ou de grupos étnicos socialmente discriminados. A situação de pobreza, manifesta na favelização das áreas urbanas e na precariedade da zona rural, ou na *difficuldade de adaptação do filho do migrante, lamentavelmente tem sido um estigma para muitas crianças e adolescentes na escola* (BRASIL, 1998, p. 125)

No “Bloco de Conteúdo” chamado “Pluralidade cultural e a vida dos adolescentes”, o qual “trata da singularidade do Brasil, na forma como aqui se apresenta uma população de origem diversificada” (BRASIL, 1998, p. 148), são apresentados conteúdos como:

Levantamento de diferentes formas de relação com o espaço, vividas por diferentes grupos humanos, criando soluções alternativas para suas vidas (BRASIL, 1998, p. 51).

Conhecimento e análise da vida comunitária como referência afetiva e forma de organização. Levantamento de indicadores da vida comunitária como base de relações econômicas em diferentes regiões. (BRASIL, 1998, p. 50).

Como nos alertou Elizabeth Macedo (1999), os Temas Transversais escancaram um problema do currículo centrado na disciplinarização clássica: as disciplinas não dão

²⁹ Para Silvio Gallo (2003) isto se daria em contraposição à Educação Menor, que seria um ato de revolta e resistência, mas não em marcha de forma a uniformizar desejos, ainda que forme coletividades. Uma forma de resistência que está sempre pronta a lutar contra os fluxos impostos, a escapar de uma tradição forçada (este autor faz alusão à Literatura Menor, ao remeter às idéias de Deleuze e Guattari, para os quais os escritos de Kafka são revolucionários, por operarem uma subversão da própria língua alemã. Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior).

conta de um conjunto de questões urgentes postas pela realidade. Como isso se verifica? O próprio documento explica: “há *questões urgentes* que devem necessariamente ser tratadas, como a violência, a ética, a saúde, o uso de recursos naturais, os preconceitos, *que não têm sido contempladas por essas áreas*” (BRASIL, 1997, p. 23, grifo nosso). De acordo com o que temos visto, todas estas “questões urgentes” atravessam das relações entre a maioria dos imigrantes e o espaço, a sociedade, a cultura. Portanto, podemos concluir, através dos próprios esclarecimentos dados pelos PCNs (MEC), que as áreas disciplinares da Geografia e História não contemplam problemáticas candentes para se pensar o migrante na sociedade hoje.

Entre as competências relacionadas aos conceitos de “relações sociais”, “cultura” e “identidade” que orientam as ações educacionais dos professores e gestores do Ensino Médio, constam:

Reconhecer e aceitar diferenças, mantendo e/ou transformando a própria identidade, percebendo-se como sujeito social construtor da história; apropriar-se de diferentes linguagens e instrumentais de análise e ação para aplicar na vida social os conhecimentos que construiu de forma autônoma e cooperativa (BRASIL, 2002, p. 33).

Embora órgãos como estes (UNESCO e MEC) e suas orientações tratem de temas importantes e sugestões político-pedagógicas situadas numa ordem científico-democrática, os desafios da educação, da Geografia Escolar e de qualquer outra instância educacional e cultural são muito mais complexos e multifacetados, transbordando o palco desenhado da diversidade, da interação harmoniosa, da identidade, da inclusão, da coesão social, do intercâmbio, da vida comunitária, da cidadania, da autonomia e da cooperação. Além também, de fracassarem as políticas sociais por “acionar os acervos culturais em conjugação com as políticas neoliberais, que agridem estes acervos de tão lenta decantação” (RIBEIRO, 2005, 264).

Numa discussão sobre o uso da estrangeiridade no discurso pedagógico multiculturalista, Jorge Larrosa (2002) mostra que no campo pedagógico vem se investindo numa certa legitimidade social calcada não somente nos tópicos tecnocráticos e economicistas sobre o desenvolvimento e o progresso material, segue jogando-se num terreno fundamentalmente da moral. Definem, a cada época, os desafios do presente e o trabalho necessário para a construção do futuro. Na atualidade, o discurso do multiculturalismo parece ser a bola da vez; saturado de efeitos retóricos e carga emotiva, além de formar parte da boa consciência televisivamente mediatisada.

Hoje em dia nossos lemas se constroem com palavras como *convivência*, *diálogo* ou *pluralismo* e, sem dúvida, temos ganhado com a mudança. Mas devemos continuar suspeitando que talvez essas palavras estejam sendo utilizadas de forma tão acrítica como a antiga *missão civilizadora* e que acaso estejam alimentando também nossa boa consciência, a íntima certeza de nossa superioridade moral, y una imagem confortável y satisfeita de nós mesmos (LARROSA, 2002, p. 72).

Assim, os estereótipos e preconceitos relacionados a gênero, raça, classe, cor, classe social, padrões culturais, origem geográfica e outros, traduzidos em práticas enunciativas, constituem o ponto de partida para a desnaturalização das noções de território e cultura.

O desenho curricular que sustenta o ensino de Geografia no contexto dos PCN (BRASIL, 1998) é dado sob a forma de uma listagem de conteúdos que são pré-estabelecidos não só pelas políticas soberanas nacionais e internacionais, mas também por julgamentos e práticas científicas. Por isso parece importante buscar a *desnaturalização* de algumas noções científicas onde a política se apóia e legitima uma educação geográfica capaz de evitar os conflitos e resolvê-los pacificamente, como a noção de cidadania atrelada à conquista do lugar e da consciência do pertencimento a ele.

Entre as noções para “aprender e ensinar Geografia no Ensino Fundamental” consta a seguinte enunciação: “a paisagem local, o espaço vivido pelos alunos deve ser objeto de estudo ao longo dos dois primeiros ciclos” (BRASIL, 1997, p. 116). Nos ciclos seguintes esta enunciação tem continuidade na listagem dos conteúdos com, por exemplo, o segundo Tema, do primeiro eixo do Terceiro Ciclo: “A conquista do lugar como conquista da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 83). As perguntas que permanecem são: De qual lugar os PCN estão dizendo? Qual é o lugar do aluno imigrante, que lhe serve como “parâmetro para aprender geografia”? O da paisagem local? Como o autóctone subjetiva a relação de um imigrante com o espaço tomado como “tradicionalmente seu”?

Entre os itens inclusos neste “tema” encontramos uma das poucas menções que são feitas aos “migrantes” nos PCN, a qual parece estar enraizada em pressupostos lablachianos, em cuja identidade dos lugares resulta de tradição histórica e adaptações ao meio e “seu” povo.

Ao construírem os seus lugares, os homens constroem também, representações sobre eles. Seu nível de permanência na vivência com as coisas, nas relações com as pessoas, vai definindo sua aderência a esses lugares. Por isso as migrações significam rupturas que muitas vezes deixam traumas. Esse fato pode ser muitas vezes agravado pela dificuldade de inserção nos novos lugares. Quando se migra, leva-se o imaginário do lugar de origem (BRASIL, 1997, p. 59).

Os trechos revelam que ainda que se admita a existência de um imaginário (apresentado como memória do lugar de origem), este imaginário é visto como complicador e muitas vezes traumático para a “inserção nos novos lugares”. Com isso os PCNs confirmam o que afirmamos anteriormente: que a figura desejada pela escola é a figura do sedentário, inversa ao nômade (“nível de permanência” defini “aderência ao lugar”). É a vez da soberania lançar mão de seus mecanismos de biopoder.

Outras sugestões de itens para trabalhar no Ensino Fundamental o tema da “conquista do lugar como conquista da cidadania”, surgem como:

- a cidadania como a consciência de pertencer e interagir e sentir-se integrado com pessoas e os lugares;
- o drama do imigrante na ruptura com o lugar de origem tanto do campo como da cidade;
- a segregação socioeconômica e cultural como fator de exclusão social e estímulo à criminalidade nas cidades (BRASIL, 1998, p. 60).

O ensino de Geografia vai poder contribuir com a conquista da cidadania – mote dos PCNs e da UNESCO – ajudando ao aluno a “conquistar seu lugar”. Aí consiste um dos principais desafios que está sendo demandado ao professor de Geografia é o de trabalhar no sentido de desenvolver junto aos alunos sentimentos de identidade em relação às configurações do novo espaço de vivência que, em geral, dizem respeito à adaptação à organização espacial, assimilações das tradições históricas e feitos de grandes personagens do novo município. Tal caminho parece assim delinear-se devido à suposta resultante: “construção de uma identidade” e conseqüente “tomada de consciência” de um sentimento de pertencimento, portanto, de preservacionismo daquilo que lhe faz parte, que ajude na diminuição da criminalidade e na conservação ambiental, arquitetônica, histórica, patrimonial, social, cultural... do lugar onde passam a fazer parte o imigrante e suas futuras gerações.

Junto à importância da identidade espacial ligada à integração do imigrante à nova cultura, parece haver um empenho em vincular a “construção da nova identidade” com a necessidade de se abandonar as velhas e inúteis identidades sócio-espaciais e preservar/manter também as históricas e dominantes relações de poder que se

manifestam material e simbolicamente no novo espaço onde se insere, as quais o novo aluno há de conhecer e respeitar. Esta parece ser uma manifestação clara de poder disciplinar.

3.2. Sobre caminhadas, planos de vôo e educação do olhar

A força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano. Assim é também a força de um texto, se alguém o lê, outra se o transcreve. Quem voa vê apenas como a estrada se insinua através da paisagem, e, para ele, ela se desenvolve segundo as mesmas leis que o terreno em torno. Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio e como, daquela mesma região que, para o que voa, é apenas a planície desenrolada, ela faz sair, a seu comando, a cada uma de suas voltas, distâncias, belvederes, lareiras, perspectivas, assim como o chamado do comandante faz sair soldados de uma fila. Assim comanda unicamente o texto copiado a alma daquele que está ocupado com ele, enquanto o mero leitor nunca fica conhecendo as novas perspectivas de seu interior, tais como as abre o texto, essa estrada através da floresta virgem interior que sempre volta a adensar-se: porque o leitor obedece ao movimento de seu eu no livre reino aéreo do devaneio, enquanto o copiadador o faz ser comandado. A arte chinesa de copiar livros foi, portanto, a incomparável garantia de cultura literária, e a cópia, uma chave para os enigmas da China.

Porcelanas da China, em **Rua de mão única**, de Walter Benjamin (2000, p. 15, grifo nosso)

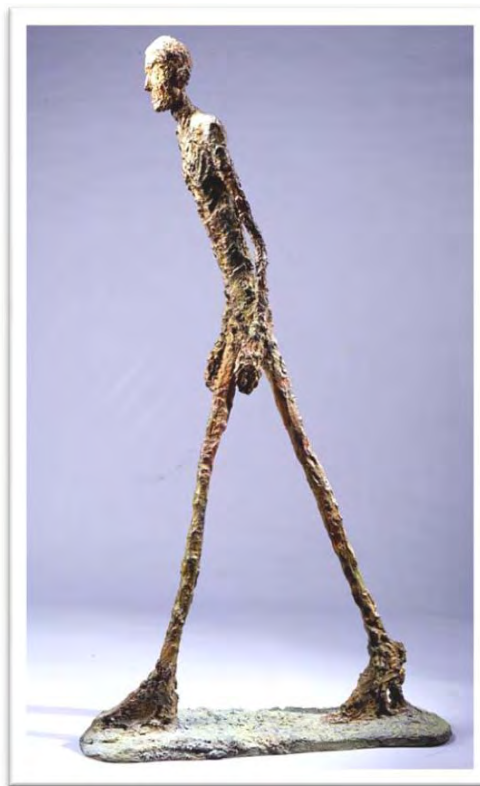


Figura 14: “O Homem Que Caminha I”, escultura de Alberto Giacometti (1961)³⁰

³⁰ A escultura em bronze "L'Homme Qui Marche I" ("O Homem Que Caminha I"), de 1961, com de mais de um metro e oitenta centímetros, é uma das esculturas mais emblemáticas do artista suíço Alberto Giacometti (1901-1966), e tornou-se, em 2010, a mais cara obra de arte da história, ao ser vendida num leilão em Londres por 74 milhões de euros. Disponível em: <http://entretenimento.uol.com.br/ultnot/afp/2010/02/03/escultura-de-giacometti-bate-recorde-mundial-em-leilao-da-sothebys.jhtm>. Acessado em: 05 de fevereiro de 2010.

Com esta epígrafe, que aprecia o copiadador de livros como se fora uma das mais preciosas porcelanas da China e esta imagem de uma das esculturas mais caras da história, tida pelo crítico de arte Michael Peppiatt como uma das mais emblemáticas do artista que “captura na precariedade da existência do homem, a nobreza e a vulnerabilidade da condição humana”, pretendemos não somente introduzir o leitor a esta parte do texto dissertativo, mas apresentar a perspectiva de análise e reflexão que nos inspira e, mais que isso, dizer por onde queremos caminhar.

O foco da atenção aqui está na educação, na educação escolar, mas não só nela, está em todos os domínios e situações educativas, como os vários que perpassaram esta dissertação. No entanto, não há nenhuma pretensão de se propor métodos de ensino na escola, na disciplina da Geografia ou em qualquer outra, visando inovar ou melhorar a forma de ensino através de recomendações ou sugestões de atividades adotáveis por esta instituição. Se assim fosse, de nada adiantaria ter analisado a escola, ressaltado o que faz dela um “lugar comum” e, agora, finalizar uma dissertação com algo que poderia transformar esta instituição e as pessoas que fazem parte dela. Isto faria de nós mais um daqueles domínios discursivos que buscam ofuscar os conflitos e resolvê-los pacificamente. Nesta discussão sobre educação, pensamos em *relações de aprendizagem*, que podem acontecer em vários lugares e momentos até mesmo na escola.

O receio de que associem nossas discussões a novos modelos de ensino existe devido à escola e muitas outras instâncias culturais veicularem a existência de percursos que levam sua população cada vez a níveis superiores de consciência e inteligência, mas que, fundada nos saberes e estabelecida principalmente pela ação do poder disciplinar e do biopoder, prestam serviço à produção da objetividade nesta população, levando-a a assumir valores padronizados.

Nossas discussões não se encaixam nestes percursos massificadores porque acreditamos que situações de aprendizagem em que se possa, por exemplo, aprender com a experiência de heterotopia de um imigrante, se fundam em exercícios de abertura à experiência e de atenção dada às micro-histórias e micro-geografias, ou seja, práticas não de sobrevôo, mas de caminhada, onde pode atentar-se aos indícios e pormenores daquilo que se vê e que passa despercebido se visto do alto.

Desse modo, encontramos em alguns (d)escritores formações teórico-metodológicas que nos ajudam a pensar as necessidades de uma relação de

aprendizagem que permita tanger estas experiências, tais como Walter Benjamin, e Michael Foucault, bem como outros autores que promovem diálogos entre seus escritos e a educação, como de Jan Masschelein (2006), Jorge Larrosa (2002), Veiga-Neto (2007) e Silvio Gallo.

Vimos que os fragmentos de enunciados estão imersos em relações de saber e poder e são constitutivos de práticas, e para analisá-los é preciso descrever suas funções de existência, deslocar a atenção às rupturas, às transformações. Para isso é preciso olhar e com atenção. Portanto, isso nos leva a entender que a problemática da educação está no “educar o olhar”. Entendemos que *um olhar que nos transforma* não é aquele olhar com maior consciência, é também ele, mas é principalmente aquele que é um resultado de práticas que permitam nos expormos, nos expormos a acontecimentos que nos afetem ou a ação de “nos ocuparmos” das histórias e geografias que são contadas/enunciadas respaldadas numa experiência e não numa informação veloz e novidadeira. Um olhar que nos permita subjetivarmos não o outro sem rosto, não aquele que passa a ser a imagem produzida pelas formas de conhecimento absolutas, com a primazia do significante sobre o significado, a imagem que o silencia, mas permita a subjetivação do rosto daquele que se mostra, num trabalho exigente de debruçar-se sobre os indícios e pormenores dos acontecimentos ou dos enunciados.

Para pensar sobre isso vamos estabelecer relações entre a prática de uma educação do olhar e o exemplo do caminhar e ler/anotar de Benjamin. Quem nos trouxe este convite foi o belga Jan Masschelein (2006), através do texto “E-ducar o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre”.

Para pensar a importância deste exercício como dar-se a chance de ver as diferenças (não as oposições) num *outro que está ligado a mim*, ao invés de exercitarmos o racismo, no sentido dado por Souza e Gallo (2002) a partir de conceitos foucaultianos, como sendo um mecanismo disciplinar quando opera com a normalização, definindo aqueles que se encontram na norma ou fora dela e uma tecnologia biopolítica quando opera com a eliminação do inferior. Ou seja, um exercício do racismo que é um *apagamento das diferenças*.

Uma educação do olhar que exige de si a abertura às diferenças precisa tornar “protagonista os anônimos da história”, como diz Michel de Certeau (1994) e dar atenção aos seus micro exercícios, sendo eles mesmos táticas de resistência (a partir de brechas), que de certa forma desestabiliza o que parece ser uniforme.

Quando demoramos na leitura dos mapas e procuramos olhar mais devagar para os acontecimentos que eles narram; ao analisarmos a condição do personagem Deraldo em São Paulo; ao olharmos para o público que pára para ver o artista na praça do centro de São Paulo de forma diferente daquela que o jornal usa para explicar a fotografia; ao adentrarmos na estação de trem Central do Brasil através dos personagens Josué e sua mãe, buscamos nos ocupar das histórias e geografias menores e nos expor aos efeitos dos acontecimentos narrados.

Encaramos este trabalho com os enunciados não como uma leitura das frases de um texto, mas como o “copiar um texto”. A descrição dos fragmentos de enunciados e a multiplicação de suas relações nos campos associativos está para nós tal como o trabalho manual, demorado, atento de copiar o texto é apresentado no “Porcelanas da China”, de maneira ainda que isso seja como a caminhada sobre a estrada a que se refere Benjamin, mas uma caminhada sem que nos conduzamos ou sejamos levados à terra prometida.

Masschelein vai assinalar esta preocupação com uma caminhada que não tenha o objetivo de alcançar o paraíso; em relação à educação do olhar (*educar la mirada*), diz de uma caminhada que não tenha como objetivo alcançar um modo de olhar mais liberto, mais crítico, mais consciente do que ocorre no mundo. Ou seja, “não se trata de alcançar maior consciência ou de estar mais alerta, mas sim de nos tornarmos mais atentos, de prestar atenção” (MASSCHELEIN, 2006, p. 296).

Este autor vê neste escrito de Benjamin uma indicação extremamente precisa do que a investigação crítica pode ser, mostrando o quanto é revolucionário o fato de caminhar e de copiar o texto e que não se trata de que nos deixem entrar na terra prometida.

Benjamin assinala claramente que o caminhar tem relação com o ver, com poder abrir os próprios olhos, com chegar a ter um olhar novo, que não se trata de chegar a uma perspectiva ou visão determinada, senão de deslocar, o próprio olhar de sermos “nós” os que estamos ali/aqui e que esse ali/aqui se faça presente em “nós” de um modo evidente e nos tome a sua função (MASSCHELEIN, 2006, p. 297).

Assim, para educar o olhar em relação a figura do imigrante e da produção do outro que circulam nos enunciados, a exemplo do copiar o texto, é preciso uma prática de investigação dos enunciados que opere uma mudança em nós mesmos e no tempo presente em que vivemos; não se trata de escaparmos do presente em busca de um futuro melhor.

Esta prática investigativa exige não um estado mental de consciência, mas exige uma prática que permita nos expormos, que nos desloque. Uma atividade que não significa que se quer alcançar um determinado ponto de vista, mas, segue Masschelein (2006, p. 300): “é uma prática que arrisca o processo de “subjetivação” estabelecendo uma relação distinta com o presente. (...) Copiar o texto como uma atividade concreta é reproduzir ou modificar; não tanto representá-lo como apresentá-lo”.

Escrevia no espaço.
Hoje, grafo no tempo,
Na pele, na palma, na pétala,
Luz do momento.

Sintonia para pressa e presságio, de Paulo Leminski (1991)

Vinculamos as análises dos enunciados à prática de copiar texto e de caminhar, da forma como Benjamin expõe e que o educador Belga associa à educação do olhar, sobretudo porque quando pensamos em investigações com enunciações sabemos que não se trata de contestar o valor dos enunciados ou de querer proibir seu uso, mas de mostrar que eles reclamam, para serem definidos exatamente, uma elaboração teórica. Aprendemos com Foucault (2008, p. 79) que não há a necessidade de sobrepor a esses enunciados uma outra categoria. Na verdade, isso é visto como bem mais problemático, pois como se pode assegurar que os próximos conjuntos seriam mais bem demarcados? E assim voltamos à necessidade de copiar textos, de descrever as dispersões, as falhas, as desordens, as superposições, as incompatibilidades, as trocas, as substituições.

Um breve trecho do livro *Terra dos Homens*, um romance em grande medida autobiográfico, escrito em 1939 pelo francês Saint-Exupéry coincide com o que assinala Benjamin em seu texto *Porcelanas da China*. Aqui a força da estrada também é sentida de forma diferente por aquele que anda por ela e pelo que a sobrevoa de aeroplano, “somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio e como, daquela mesma região que, para o que voa, é apenas a planície desenrolada”, diz Benjamin. Vejamos o que nos diz uma narrativa das experiências como aviador de Saint-Exupéry:

Mas que estranha lição de Geografia recebi! Guillaumet [companheiro de Saint-Exupéry, que o precedera no serviço de aviador do Correio e o instrui para seus primeiros vôos] não me ensinava a Espanha: *ele fazia da Espanha uma amiga para mim*. Não me falava nem de Hidrografia, nem de Populações, nem de Pecuária. Não me falava de Guadix, mas de três laranjeiras que existem em um campo, próximo a Guadix: “Desconfie delas; é bom assinalá-las aí no mapa...” *E as três laranjeiras tomavam mais espaço na carta que a Serra Nevada*. Não me falava de Lorca, mas de uma simples fazenda perto de Lorca. *Uma fazenda viva*. E falava do fazendeiro. E da fazendeira. E aquele casal perdido no espaço, a quilômetros de nós, *assumia uma importância*

desmesurada. Bem instalados na vertente de sua montanha, como guardas de um farol, sob as estrelas, aquele homem e aquela mulher estavam sempre prontos a socorrer homens.

Tirávamos assim do esquecimento, de sua inconcebível obscuridade, detalhes ignorados de todos os geógrafos do mundo. Porque só o Ebro, que mata mais a sede das grandes cidades, interessa aos geógrafos. Não aquele córrego escondido sob as ervas a oeste de Motril, aquele pequeno córrego que alimenta umas trinta flôres... “Desconfie dêste córrego, êle encharca os campos: tome nota dele na carta”. Ah eu haveria de me lembrar da serpente de Motril! Parecia não ser nada. Com seu leve murmúrio, ela talvez apenas enfeitiçasse e atraísse algumas rãs – mas estava sempre vigilante, não dormia. No paraíso do campo de emergência, estendida sobre a erva, ela me esperava, a dois mil quilômetros de distância, pronta, na primeira ocasião, a me transformar em uma tocha flamejante...

E aqueles trinta carneiros, dispostos para o combate no flanco de uma colina, prontos a avançar: “você pensa que este prado está desimpedido e de repente – zás! – olhe trinta carneiros disparando sob as rodas...” E eu respondia com um sorriso maravilhado a uma tão pérfida ameaça.

Assim, pouco a pouco, a Espanha de minha carta se transformava, sob a lâmpada, em um país de conto de fadas. Marquei com uma cruz os refúgios e as ciladas. Assinalei aquele fazendeiro, aqueles trinta carneiros, aquele córrego. No seu lugar exato, assinalei aquela pastora desprezada pelos geógrafos.

Terra dos Homens, de Antoine de Saint-Exupery (1968, p. 7)³¹

Da mesma forma como Benjamin descreve que quem voa, vê a estrada e quem anda a experimenta, o conhecimento que o instrutor Guillaumet tem e conta para Saint-Exupery mostra um caráter intimamente diferente com os espaços e com o que há neles, implicando numa forma diferente de experimentar as estradas da Espanha, de guiar seus vôos e de vincular-se com os rios, as árvores, os fazendeiros, as montanhas, os carneiros e os pastores que vivem nestes lugares; uma forma diferente, portanto, de experimentar o mundo e de vincular-se ao mundo.

A Espanha que o instrutor ensina para Saint-Exupery não é consequência de um conhecimento ou uma visão aprendida sobre este lugar, senão de experiências que o instrutor travou com cada uma daquelas pessoas e daqueles lugares ao caminhar por eles. Assim, o efeito das experiências espaciais no instrutor Guillaumet é bastante distinto do que o efeito do sobrevôo em Saint-Exupery, ou seja, a diferença entre caminhar e sobrevoar tem um efeito naquilo que “vemos”. Nenhum dos autores se referem a uma visão tida a partir de um ponto de vista objetivo contraposto a outro equivocado. A diferença está na atividade humana mesma, a diferença entre copiar e ler, caminhar e sobrevoar, como “modos distintos de se vincular ao mundo e com o que está

³¹ Neste momento do livro, Saint-Exupery narra suas experiências em 1926, como jovem piloto de avião à serviço dos Correios, na linha francesa de Casablanca a Dacar.

presente nele. (...) Esta diferença é diferença de poder, no efeito em que a atividade tem sobre nós e sobre aquilo que se revela” (MASSCHELEIN, 2006, p. 298).

Se para Benjamin, aquele que voa somente “vê” e aquele que caminha “experimenta algo de seu domínio”, é como dizer que o instrutor Guillaumet conhece o poder que conduz aqueles rios, árvores, carneiros e pastores, como eles se apresentam a si mesmos e para o mundo; estas experiências dirigirem sua alma, o atravessa, por isso é capaz de mapeá-las, anotar na carta os refúgios e as ciladas ali desprezados, não mapeados, não registrados, não presentificados na paisagem.

Mais importante ainda, é observarmos que é assim que o instrutor se torna capaz de transformar a Espanha que Saint-Exupery estava aprendendo a conhecer para poder fazer seus primeiros vôos naquela linha, ou ainda capaz de fazer daquele lugar um lugar amigo para seu discípulo. Observar a atitude de remapeamento do aprendiz, de escrita a mão sobre o mapa com aquilo que o instrutor narrava, observar o valor atribuído por Saint-Exupery – um já consagrado estudioso de mecânica, piloto militar brevetado, com inúmeras expedições realizadas – às três laranjeiras, ao casal de fazendeiros de Lorca, ao pequeno córrego a oeste de Motril e aos trinta carneiros; um piloto que não titubeia ao rasurar e ultrajar um de seus principais instrumentos do ofício – o mapa – desenhando na carta três laranjeiras em Guadix que afrontam a escala e passam a ser maiores que a Serra Nevada, com isso dá tanta importância às experiências do instrutor quanto às informações contidas naquela apresentação cartográfica do território.

Enfim, caminhamos com a análise destes dois textos até aqui para mostrar que acreditamos que dentre tantas as lições que este trecho do livro “Terra dos Homens” nos trás, uma delas nos parece a mais primorosa: a narrativa das experiências do instrutor Guillaumet, o mapa que esquadrinha objetivamente o espaço e o sobrevôo de Saint-Exupery, faz do espaço que ele precisa percorrer na linha de Casablanca a Dacar, um espaço de heterotopia.

Basta lembrarmos que se pensamos o espaço a partir das relações de ordem e enunciações e das percepções e sentidos espaciais, observamos que aqueles lugares espanhóis passam a ser espaços heterogêneos, que mesclam estas relações. Saint-Exupery passa a viver no interior de um conjunto de relações que definem posicionamentos diversos. Tem de se posicionar em relação às características reais de Hidrografia, População e Pecuária daquela região enunciada nos mapas, livros e instituições responsáveis pela circulação destas informações, como por exemplos um espaço composto por colinas secas, com sua hidrografia representada apenas pelo

importante rio Ebro, com áreas de pastagem e agricultura, como apresentado no mapa que estava em mãos. Mas, ao mesmo tempo, tem a experiência mista, destes espaços com os espaços de ilusão, aqueles narrados pelo instrutor, a partir do qual os mesmos lugares antes secos no mapa passam a ser serpenteados por pequenos córregos, ganham pessoas com características singulares como o casal de fazendeiro solícito, ganham laranjeiras, carneiros audazes, pastores, abrigos e perigos.

Ainda que um espaço de utopias para o Saint-Exupery, ele afeta o olhar do aviador sobre estes lugares da Espanha, definem novos posicionamentos, não são encarados apenas como detalhes daquele território e daquelas pessoas, mas são assumidos como de uma “importância desmesurada” – caracterizando uma experiência mediana entre utopias e todos os outros espaços/posicionamentos.

Também podemos encontrar indícios de uma heterotopia na forma como Benjamin compreende o caminhar e o copiar, se os colocamos em associação com a cartografia e o ato de “mapear o presente”, como fez Masschelein (2006). Sua discussão vai mostrar que o “modo de caminhar” e o “como copiar o texto”, tal como Benjamin sugere, “pode vincular-se às idéias de mapear e de cartografar”. Perante a crescente emergência deste tema em produções recentes, esse vínculo não trata de que a literatura e outros trabalhos artísticos incluam mais mapas, nem tampouco de que prolifere o termo mapear como descrever, mas sim se trata “da interpretação explícita da cartografia como um exemplo de *atividade cultural com um potencial crítico e até utópico aparentemente intrínseco*” (MASSCHELEIN, 2006, p. 302, grifo nosso). Aqui faz parte do “como mapear” a crítica e a utopia, entende-se que é intrínseca à função cartográfica (que objetiva o mapa/enunciação e, portanto, objetiva o espaço mapeado), a atividade humana de utopia (que dá alma ao mapa/enunciação e, portanto, cria o lugar de utopia).

Mapear não tem a ver com ler, ordenar ou re-presentar, senão com recapturar e inventar ao mesmo tempo, copiar e atravessar o caminho. (...) O mapa não deveria indicar um caminho único, o qual seria demasiadamente simples, uma cópia exata do terreno não é útil porque necessitamos distinguir entre o importante e aquilo que não o é³².

³² Vale à pena acompanhar Masschelein (2006, p. 303) discutindo sobre o mapa: “E, portanto, os mapas são feitos de um ponto de vista determinado e são em certo sentido produtos de nossa imaginação. Implicam uma tomada de posição, e sugerir que todas as alternativas são igualmente valiosas é insustentável: não se pode passar por alto o fato de que vivemos neste mundo, não somos expectadores externos. (...) Estes mapas são uma determinada cosmovisão que nos conta uma história, nos dão uma visão particular (inclusive uma teoria) em que os ideais são como placas indicadoras de até onde devemos nos mover”.

Assim, das lições que os dois textos e a escultura apresentada deixam claros, destacamos até aqui que:

- analisar as enunciações de uma maneira que se apresente útil para educar nosso olhar tem a ver com o caminhar e o copiar, tal como apresentado por Benjamin e o mapear aprendido e narrado por Saint-Exupery, como formas orgânicas de vincular-se ao mundo e ao que se apresenta nele;
- uma caminhada não deve desejar conduzir à terra prometida e uma educação do olhar não deve ter como objetivo alcançar um modo de olhar mais consciente do que ocorre no mundo;
- há diferenças entre ler e copiar e entre caminhar e sobrevoar;
- estas diferenças têm efeitos naquilo que “vemos” e no como nos vinculamos com o mundo;
- o caminhar, o copiar e o mapear experiências permitem nos expormos, permitem práticas de “subjetivação” com o presente e com o “outro” que se mostra;
- a experiência é capaz de transformar a si mesmo, os lugares e as pessoas (como o instrutor transformou a Espanha num lugar amigo para Saint-Exupery) e
- a abertura à experiência e/ou à narrativa contada/enunciada de um caminhante proporcionam relações que definem posicionamentos diversos em relação ao espaço, como o de heterotopia.

No entanto, há um outro ponto que os textos e a escultura nos chamam a atenção que se refere à questão do imigrante: talvez os imigrantes e outros tantos *in-fans* tenham tantas experiências com o mundo a nos contar, quanto os chineses têm enigmas decifrados através da cópia e quanto Guillaumet teve caminhadas para contar a Saint-Exupery.

Muitas pesquisas contemporâneas têm discutido as novas formas de nomadismo a partir do século XX. Assim fazendo, deslocam de vez o caráter/estigma de primitivo atribuído a este modo de espacialização, que estabeleceu a idéia de que há uma evolução do modo nômade de espacialização para o modo sedentário. Daí desdobra-se a idéia de que as cidades e as instituições sociais, como a escola, tratando da evolução da espécie, precisam privilegiar a fixação, o sedentarismo.

Vimos que hoje, no Brasil, as pessoas podem ser estigmatizadas por habitarem uma dada região da cidade ou do país: habitar o morro ou a Zona Norte no Rio de Janeiro ou em Natal é ser marcado pelo estigma e preconceito. Morar na Zona Leste de

São Paulo, nas periferias ou conjuntos habitacionais populares em geral segregados dos centros das cidades por rodovias, é carregar estigmas. Viver nas cidades satélites de Brasília é ser visto com desconfiança. Para todos estes, é ainda conviver com a possível suspeição de que seu lugar de origem ou seu “verdadeiro lugar” é em algum dos “cantões do nordeste” brasileiro, como se isso lhe fosse demérito e um ônus que precisa livrar-se através da anulação de si, frente a formas assimilativas quanto à cultura e adaptativas quanto ao meio (território) do soberano.

É analisando cenários como este que Albuquerque Jr. (2007, p. 87) afirma que:

as segregações espaciais, no Brasil, acompanham suas segregações sociais. Temos uma geografia da exclusão e do medo. Uma geografia marcada, cada vez mais, pelos muros e cercas eletrificadas, pelos condomínios e resorts fechados e exclusivos, pelas praias fechadas, onde não podem circular ônibus urbanos.

Retomamos estes pontos, sobre o preconceito pelo lugar de origem e a produção do outro dentro de regimes de verdade, agora a partir de exemplos banais de nossas vidas, a fim de ressaltar como o racismo está entre as formas que se tem encontrado para lidar com isso. Racismo, entendido aqui, como “um processo que coloca em jogo tanto o temor subjetivo de se haver com o desejo do outro/estranho a mim mesmo como, também, uma fina rede de poderes articulados”, tal como assinalam Souza e Gallo (2002) a partir de conceitos foucaultianos.

Os exemplos de racismo indicados acima como os estigmas a moradores de certos lugares, a referência pejorativa ao nordestino, os muros, as cercas elétricas e os espaços fechados, são formas de distanciamento e isolamento do outro (o que não significa querer suprimi-lo, pois sua presença é necessária para a constituição de “eu” do racista), cujos muros só podem revelar o medo de ser afetado por um outro que resulta de suas atitudes/enunciações ou o medo mesmo de se encontrar no outro. Seu isolamento não seria mais do que o isolamento daquilo que o racista se identifica com o imigrante, ou seja, o isolamento de si mesmo? Não seria o imigrante aquele que nos traz a imagem inquietante de nossa própria solidão e nosso próprio exílio?

Ao “olharmos com atenção” para as formações enunciativas de livros didáticos, jornais e documentos curriculares oficiais, cujos referentes são os imigrantes e seus correlatos, observamos que as enunciações muitas vezes funcionam como tecnologias biopolíticas exercidas sobre a vida dos tidos como “imigrantes”, operando com a massificação dos indivíduos que, em geral, são tomados como população; por outro

lado, mas ao mesmo tempo, seus corpos são disciplinados, definindo os espaços por onde pode circular, onde e como deve viver.

Estas situações deixam evidente a problemática da sociedade contemporânea em relação à alteridade, que é a de negar-se a aprender na experiência com o outro, como por exemplo, com aquele que, por excelência da sua condição de imigrante, passou pela experiência da caminhada, se expôs ao deslocamento e, de alguma maneira, rompeu limites esquadrihados no espaço. Irrupções não só num espaço físico, mas num espaço que se constitui socialmente, culturalmente, economicamente, politicamente.

Enquanto o imigrante multiplica suas formas de conexão, de linguagem, de vínculo com o mundo, enquanto ele se expõe e é atravessado pela experiência (o que de natural do homem tornou-se vantagem entre os homens, por permitir transformar suas formas de existência), outros imaginam estar se “protegendo da experiência”, ancorados não nos acontecimentos que lhes atravessariam, mas estacionados no medo que faz com que não se exponha. Com isso atrofia-se, torna-se cada vez menos capaz de experimentar novas formas de vincular-se com o mundo.

Ainda, como herdeiros das apresentações modernas de mundo, estamos imersos em enunciados que multiplicam mecanismos de mesmidade, de lugares comuns, lugares estes também privilegiados pelo Estado para tentar solapar o sonho humano do labirinto da alteridade.

Mesmidade que coloca indivíduos e lugares dentro de normalidades e apaga suas diferenças. Neste sentido, como já dissemos, a diferença deixa de ser pensada, ela é esvaziada e usada no processo de criação de dessemelhanças, de distâncias e de anormalidades, deflagrando os sentidos particulares de existência, portanto deflagrando a própria existência, o diferente. Aí nos tornamos todos cúmplices deste crime que mata o outro e mata a nós mesmos (sem condenação, por faltarem provas que conduzam a um mesmo e único suspeito, como na parábola do barbeiro, de Souza e Gallo (2002)).

Mas, é da natureza da vida desenvolver nossos próprios contextos de alteridade, os quais podem não se adequar às necessidades de padronização social e espacial, pré-requisito para o cidadão moderno. Pensamos que aproximarmos da idéia de educar o olhar em relação aos enunciados, da lição benjaminiana de copiá-los e da idéia de postar-se aberto às experiências das caminhadas e com os que caminham (ao invés de lê-los e sobrevoá-los), pode ser muito útil para desnaturalizar os enunciados estéreis de utopia e acompanhados de exercícios de racismo, que impedem as experiências com o outro.

A experiência narrada pelo aviador e escritor é inspiradora de lições de educação do olhar para um aprender que respeite a natureza ou condição de ser outro e faça disso condição para a compreensão de si mesmo. A diferença se torna necessária na permanente construção e reconstrução do homem; com a diferença, no lugar do fortalecimento da identidade estática, a identidade fica afetada por uma certa inconstância, empurrando o homem a transformar-se a si mesmo.

Os exercícios de leitura e cópia e os exercícios de leitura do mapa da Espanha e as experiências em território espanhol mostram como são distintas as relações e os sentidos que damos às coisas conforme a forma como as experienciamos, o que nos remete a pensar nas relações e sentidos que damos ao outro, à migração, aos imigrantes, aos lugares e nossas identificações com tudo isso; há uma tensão entre o enxergar do alto, de longe, como população, e quando temos a experiência da caminhada, o domínio da estrada.

Além destas diferenças, acreditamos que as narrativas de Benjamin e de Saint-Exupéry nos mostram que a partir das experiências se pode fazer dos planos de vôos e das cartas cartográficas instrumentos que ganham aura e transformam os espaços em heterotopias. Assim, se tomamos estes instrumentos como guia das estradas, podemos associar sua função à função que o currículo desempenha na educação; lembrando do caráter espacial do currículo, como uma corrida a ser realizada ao longo de um percurso (VEIGA-NETO, 2007), e que também o currículo (assim como os mapas) está imerso em relações de saber e poder e cujo caráter oficial lhe saca a aura, como apresentamos no início desta parte do trabalho.

Dessa forma, entendemos que, assim como feito nos planos de vôo e nos mapas, precisamos imprimir nossas marcas também no currículo, precisamos demarcar as singularidades e os sentidos que atravessam as formações enunciativas do currículo, assim como se deu sentido aos lugares mapeados e às pessoas que vivem ali a partir de caminhadas.

TOMANDO O TREM PARA UM LUGAR QUE NÃO SE SABE ONDE

Por Viramundo, em **O grande mentecapto**, de Fernando Sabino (2003)

Algumas questões estimularam a produção deste trabalho e atravessam todo seu percurso, delineando recortes para o estudo apresentado que não cobrem toda a superfície do tema. Mesmo não sendo este nosso objetivo, sabemos que os enigmas sobre o imigrante, a produção do outro, do estranho e os princípios que regem as relações espaciais na contemporaneidade são infinitesimais e foi justamente isso nos moveu até este ponto do trabalho, o de provocar cada vez mais a vontade de tomar o trem para algum lugar que não se sabe onde.

Destas questões retomo uma delas, a questão da crescente dificuldade que temos de “olhar” para as transformações nas formas de existência da humanidade e para as apresentações sobre elas, fazendo com que o “outro” nasça cada vez mais da reprodutibilidade técnica e do tratamento exaustivo das visões totalizantes do espaço, dos indivíduos, dos movimentos.

Quando mencionamos, na primeira parte deste trabalho (que naquele momento, quando daquele ponto do estudo que gerou esta dissertação), tínhamos para nós a suspeita de que Viramundo (de Fernando Sabino) poderia não ser o estranho, mas talvez nós é que poderíamos ser o lugar do desconhecimento. Ainda não sabíamos que isto seria aquilo que chamam de hipótese, sendo que fora Viramundo que nos colocou diante do pensamento de que ao aprender o mundo protegendo-se das experiências, perdemos a chance de experimentar as diferenças e de nos transformar por elas, isso nos ejetou à caminhada que retomamos a seguir.

Na primeira parte do trabalho ressaltamos que, em nossas condições de convívio com o outro nas atuais circunstâncias técnicas, científicas e globalizantes, ainda assustamos com a presença do outro. Historicamente as sociedades têm tomado o imigrante como um estranho a sua cultura. Talvez isso ocorra porque é uma presença que nos obriga a reconhecer que, como humanos, temos desejos, emoções, medos, que podemos mudar de lugar, de posição, de status – temos que admitir que estamos sujeitos à transformação, ainda que para alguns isso seja ameaçador. Daí a necessidade e a criação e estratégias (que constantemente se atualizam) de re-inventar o outro. Assim,

reinventamos o imigrante, e a produção de imagens está entre as estratégias mais eficientes para defini-lo, classificá-lo, inseri-lo em espaços definidos porque é assim que também nos reinventamos, nos definimos e nos classificamos a nós próprios.

Também vimos que os movimentos migratórios desempenham um papel fundamental para as questões geográficas no período contemporâneo, que é a do convívio dos mais diversos grupos culturais nos mais diferentes lugares, tornando-os espaços híbridos, cultural e geograficamente falando, uma vez que o espaço não apresenta só sua condição física, mas social, política, cultural, econômica... o que marca a característica pujante do atual período, a multiterritorialidade.

Aparentemente contraditório é o papel que a escola desempenha na atualidade. Herdeira da necessidade de ser um lugar comum, com a função de guardar certa generalidade, condensar imagens e palavras comumente usadas por determinados grupos sociais, a marca desta instituição é do sedentarismo e da verdade de lição de coisas. Vimos que a escola é o espaço que por excelência trabalha com saberes, e este é o poder que ela veicula, portanto, é a escola um espaço onde o poder circula.

Os saberes que circulam na escola, em especial nas aulas de geografia, bem como os saberes geográficos veiculados também pela mídia, têm o poder de fundar territórios, povos e identidades. Em relação à produção da figura do imigrante ou de seus lugares de origem, saberes são usados como mecanismos de poder disciplinar, diferenciando e constringendo detalhes da figura do outro ou de uma região, mas também são usados como mecanismos de biopoder, massificando os indivíduos, tomando-os como população, generalizando características geográficas de um lugar. Saberes que fixam modos de se educar, de se tornar homem, de se usar um território e de se vincular com as pessoas dos lugares.

Isso demonstra que na escola o indivíduo não tem lugar, ele está condenado à inclusão, a assumir valores padronizados de um grupo geral ou de sub-grupos. Assim, obstaculariza a possibilidade de que o diferente seja diferido, ou seja, é onde a diferença é aniquilada para que possamos ser tidos por educados, por isso chegamos à escola cheios de estranhamentos e saímos dela muito iguais.

Dando seqüência, trazemos para o texto a discussão de uma identidade nacional e de um país fundados a partir de mitos, como por exemplo, a fundação de um Brasil imaginário, a partir de um regime de verdade de signos, que naturaliza a ordem social, a riqueza, o racismo, a exclusão. Noções de Brasil que iniciam na escola e são revitalizadas na mídia. Noções de um território-nação unificado, de um povo bom,

generoso, pacífico. Noções estas contraditórias quando observamos que o direito de processo migratório não existe para muitos, que tal unidade territorial é objeto alegórico, experienciada pela maioria como a recusa ao princípio da mobilidade.

Ao longo da segunda parte deste trabalho apresentamos algumas características político-territoriais que ajudam a pensar o fenômeno da mobilidade do homem no espaço, em especial sobre o deslocamento de pessoas da região Nordeste brasileira para outras áreas do país. Tratamos sobre o quanto estão presentes hoje apresentações esquadrinhas do tempo, do espaço e dos movimentos, e a importância de desnaturalizarmos as apresentações que transformam as pessoas em porcentagens, retas de gráficos, número de censos, que tornam a migração um fenômeno invisível e o imigrante sem rosto e sem lugar, que deixam o imigrante na condição de provisoriidade.

A partir disto, delineamos para nosso trabalho a conceitualização do termo “enunciação” (como parte do “enunciado”) como relevante para fundamentar as análises das apresentações que fazem referência à migração e seus correlatos, a fim de desnaturalizar as relações em funcionamento nos enunciados. A conceitualização de “enunciado” oferece elementos teórico-metodológicos que contribuem para as investigações no campo educacional e para uma política de educação do olhar, uma vez que ele é constitutivo de práticas, como mostraremos nas análises realizadas. Em seguida, colocamos enunciações sob análise a partir da compreensão da perspectiva foucaultiana sobre o conceito de enunciado.

Tratamos da importância de exercitarmos formas de “olhar” que não reforcem análises que privilegiam os aspectos econômicos, onde a superioridade de alguns lugares e pessoas é regra e cujas expressões com significados antagônicos acabam por construir identidades em contraposição. Vimos que para fugir da reprodução destas visões biopolíticas (que geram ações de biopoder) é preciso “olhar mais devagar” para as transformações nas formas de existência da humanidade e nas apresentações sobre elas, ganhando importância, neste sentido, a análise dos fragmentos de enunciados.

As análises dessas enunciações (que compõem os enunciados) causaram algumas inquietações quanto aos princípios que estariam compondo nossas experiências espaciais na contemporaneidade, bem como inquietações sobre o que a experiência da migração causa aos modelos de espaço, de deslocamento. Reflexões sobre o espaço encontradas no texto “Outros espaços”, de Foucault (2006) foram significativas para melhor compreensão da forma como o espaço aparece hoje. Este autor vai mostrar que o

espaço é heterogêneo por si mesmo e que vivemos no interior de um conjunto de relações que definem posicionamentos, como os de utopia e heterotopia. Este estudo foi fundamental para realizarmos a análise de enunciações do filme “Central do Brasil”, onde uma personagem escritora de cartas e dois personagens que representam imigrantes nordestinos na cidade do Rio de Janeiro são os responsáveis por transformações nas relações espaciais tidas com a estação de trem, com a cidade, com a estrada, no retorno a cidade de origem, na região nordeste.

Na terceira parte do trabalho, damos destaque a análise das enunciações presentes em prescrições curriculares que gozam do caráter oficial e são responsáveis pela difusão e controle de discursos e práticas que envolvem o tema migração.

Enfim, destacamos dois textos literários e uma imagem de uma escultura em bronze que nos movimentaram em vários sentidos, entre eles, nos provocaram a distinguir as atitudes de ler e copiar, de sobrevoar e de caminhar, e a partir disso nos provocaram a pensar em novas formas de educação do olhar, que se funde em exercícios de olhar com atenção para as geografias enunciadas e de exercícios de abertura à experiência da caminhada, onde nos expomos, ou seja, nos deixamos ser afetados pelas micro-histórias, micro-geografias, pelos caminhantes. Apreendemos que são estas relações de aprendizagem que precisaríamos buscar para dar aura aos planos, ao currículo.

Uma educação do olhar em relação aos enunciados estaria atenta às relações de saber e poder que estão em funcionamento nas enunciações, a fim de desnaturalizar os enunciados estéreis de utopia e acompanhados de exercícios de racismo, que multiplicam mecanismos de mesmidade e impedem as experiências com o outro. Impedem o reconhecimento da importância da alteridade para as transformações nas formas como nos vinculamos com o mundo e com as coisas nele presentes. Nos impossibilita de vivermos a diferença e o que ela nos impõe. Impossibilita de reconhecer no imigrante suas experiências singulares de caminhada.

Esse trabalho nos provoca quanto ao desafio de expor-se à experiência com o imigrante, a aprender com outra coisa que não eu, com outros sentimentos, que não os meus, outros saberes, outros poderes, outras vontades, outras palavras que não as minhas (LARROSA, 2009). Aprender outras formas de experiências espaciais, que não as hierarquizáveis e estáveis; outros posicionamentos espaciais, que não os de oposição, mas de heterotopia.

Como forma de despedida na saída do trem, segue uma formação enunciativa em forma de versos. Antes de lê-lo é interessante olhar novamente para aquela formação com fragmentos de enunciados visuais que introduz este trabalho. Entre tantos sentidos que podem ser dados àquela formação de enunciados, segue abaixo uma proposta para compor seu campo associativo.

Visita

Quem está aí?
Como abriu a porta?
Quem é você?
A que veio?

Venha, apresento-lhe os costumes da casa.
Tem um quarto para você, um corpo para você e suas palavras são estas.
Fique à vontade!
Tem espetáculo na praça, macaxeira na venda,
Tem ordenado do mês, tem trem e tem pingentes.

Tudo garantido
pela folha, ipeia e ibegeé.
Logo sentirá como se a casa fosse sua.
Nem irão notar que você veio de tão longe...

Põe seu filho para estudar,
tem obra pra terminar.
Na escola ele encontra um lugar,
pra diferente ele não se mostrar.

Não se preocupe, você não será mais um errante,
entrará na parcela, na seta e na tabela.
Terá seu percurso acertado e o chão fixado,
não precisará mais se mudar ou mudar-se a si mesmo.

“Sem ter o que e como falar, cai no silêncio,
um silêncio da luta e das maneiras diferentes de ser sem e na palavra”³³.
Que tanto se diz dele? Diz dele, diz com ele ou diz ele?
Que tantos fazeres se fazem com estes dizeres?

Mas são os pés de bronze que sentiram a estrada, copiaram suas curvas.
Guardam as estrias dos espaços e tempos por onde passou.
E com uma reserva de imaginação,
denunciam como ilusório qualquer espaço real.

³³ Coisas ditas por César D. P. Leite.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar:** as fronteiras da discórdia. São Paulo: Cortez, 2007.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Nordestino:** uma invenção do falo. Maceió: Editora Catavento, 2003.

ALMEIDA, Rosângela Doin de (org.). **Atlas Escolar de Sumaré.** Sumaré-SP: FUNEP/MEC e Prefeitura Municipal de Sumaré, 2008.

AMARAL, Marise B. Natureza e representação na pedagogia da publicidade. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo (org). **Estudos culturais em educação.** Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004. p. 143-174.

AUGÉ, Marc. **Não lugares:** introdução a uma antropologia da supermodernidade. (tradução Maria Lúcia Pereira). 3 ed. Campinas-SP: Papirus, 2003.

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre didática. In: AZANHA, José Mário Pires (org). **Educação:** alguns escritos. São Paulo: Nacional, 1987. p. 70-77.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal.** 3 ed. São Paulo: Martins fontes, 2000.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. I)

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única.** São Paulo: Brasiliense, 2000. (Obras escolhidas, v. II)

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História, Geografia.** Brasília: MEC/SEF, 1997. 166 p.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Geografia** (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998. 156 p.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Mais: Ciências Humanas e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.

CALMON, Jorge. **As estradas corriam para o Sul:** migração nordestina para São Paulo. Salvador: EGBA, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAUI, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: conceitos e temas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 15-48.

COTRIM, Gilberto. **Educação Moral e Cívica, para uma Geração Consciente.** Exemplar do professor. 10 ed. São Paulo: Saraiva, 1989.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Imagens de índios do Brasil: o século XVI. **Estudos Avançados.** v.4, n.10. São Paulo, 1990. p. 91-110.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber.** 13 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In: FOUCAULT, Michel. **Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema.** 2 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006. p. 411-422. (Coleção: Ditos e Escritos III)

FOUCAULT, Michel. Isto não é um cachimbo. In: FOUCAULT, Michel. **Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema.** 2 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006. p. 247-263. (Coleção: Ditos e Escritos III)

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** São Paulo: Graal, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa.** N. 114, 2001. p. 197-223.

FUENTES, Carlos. **Este é meu credo.** Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (org.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília: CNTE, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, A. I.; PÉREZ GÓMEZ, J.. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GONÇALVES, Amanda Regina. **Os espaços-tempos cotidianos na Geografia Escolar: do currículo oficial e do currículo praticado.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro (SP): UNESP, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HAESBAERT, Rogério. A noção de rede regional: reflexões a partir da migração “gaúcha” no Brasil. **Revista Território**, ano II, n. 4, 1998. p. 55-71.

HAESBAERT, Rogério; PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A nova des-ordem mundial**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

HAESBAERT, Rogério. Território e região numa “constelação” de conceitos. In: MENDONÇA, Francisco; LOWEN-SAHR, Cicilian; SILVA, Márcia da (org.). **Espaço e tempo: complexidade e desafios do pensar e do fazer geográfico**. Curitiba: ANPEG/ADEMAM, 2009. p. 621-634.

HOUAISS, A. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 15 de outubro de 2007.

JACOMELI, Mara Regina Martins. **PCNs e temas transversais: análise histórica da política educacional brasileira**. Campinas: Alínea, 2007.

LARROSA BONDÍA, Jorge. ¿Para qué nos sirven los extranjeros? **Educación e Sociedade**. Campinas-SP: CEDES, 2002, n. 79, p. 67-84.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, 2002. p. 20-28.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Experiencia y alteridad en educación. In: SKILAR, Carlos; LARROSA BONDÍA, Jorge (org.). **Experiencia y alteridad en educación**. Rosario, Sta Fé, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2009.

LEITE, César D. P. **Labirinto: infância, linguagem e escola**. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

LEMINSKI, Paulo. **La vie en close**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LENCIONE, Sandra. **Região e Geografia**. São Paulo: Edusp, 1999.

MAGNOLI, Demétrio; ARAUJO, Regina. **Projeto de Ensino de Geografia - Geografia do Brasil: Natureza, tecnologias e sociedades**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2005.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducar la mirada: la necesidad de una pedagogía pobre. In: DUSSEL, Inés; GUTIERREZ, Daniela (org.). **Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen**. Buenos Aires: Manantial/FLACSO/OSDE, 2006. p. 295-310.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder**: conformação da pedagogia moderna. Bragança Paulista-SP: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, J.. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, A. I.; PÉREZ GÓMEZ, J.. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 13-26.

PÓVOA-NETO, Helion. Migrações internas e mobilidade do trabalho no Brasil atual. Novos desafios para a análise. **Experimental**, n.2, p.11-24, São Paulo, 1997.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. Outros territórios, outros mapas. **Osai** (Clacso), Buenos Aires, Ano VI, n.16, 2005. p. 263-272.

RIBEIRO, Darci. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. (1ª edição: 1995)

REIS, Rossana Rocha. Migrações: casos norte-americano e francês. **Estudos Avançados** (Dossiê Migração). [online]. v. 20, n. 57, 2006, p. 59-74.

RÍOS, Guilherme. A captura da diferença nos espaços escolares: um olhar deleuziano. **Educação & Realidade**. v. 27, 2. 2002, p. 111-122.

SABINO, Fernando. **O Grande Mentecapto**: relato das aventuras e desaventuras de Viramundo e de suas inenarráveis peregrinações. 63 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SAINT-EXUPERY, Antoine de. **Terra dos Homens**. 12 ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora S.A., 1968. (1ª edição: 1939)

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Experiência e discurso como *lugares de memória*: a escola e a produção de *lugares comuns*. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2 (50), Campinas, 2006. p. 99-118.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: Técnica e tempo. Razão e emoção. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1997. 308 p.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000. 174 p.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, María Laura (orgs.). **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. São Paulo: Record, 2003.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: EdUSP, 1998.

SILVA, Maria Aparecida de Moraes. **Errantes do fim do século**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVEIRA, María Laura. A região e a invenção da viabilidade do território. In: SOUZA, Maria Adélia de (org.) **Território brasileiro: usos e abusos**. Campinas: Ed. Territorial, 2003. p. 408-416.

SIMIELLI, Maria Elena. **Geoatlas**. 30 ed. São Paulo: Ática, 2000.

SOUZA, Regina Maria de; GALLO, Silvio. Porque matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, 2002. p. 39-63.

TONINI, Ivaine Maria. Identidades capturadas: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de geografia. In: SILVA, José Borzacchiello da; LIMA, Luiz Cruz; DANTAS, Eustógio W. C. (org.). **Panorama da geografia brasileira 2**. São Paulo: Annablume, 2006. p. 249-268.

UNESCO, Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>.

VARGAS, Sonia de. Migração, diversidade cultural e educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Realidade**. v. 28, n. 1. Porto Alegre: UFRGS, 2003. P. 113-131.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, 2003. p. 5-15.

VEIGA-NETO, Alfredo. As duas faces da moeda: heterotopias e *emplazamientos* curriculares. **Educação em Revista**. v. 45, Belo Horizonte. 2007, p. 249-264.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: VEIGA-NETO, Alfredo; RAGO, Margareth (org.). **Figuras de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VESENTINI, José William. **Brasil: Sociedade e Espaço - Geografia do Brasil**. 29 ed. São Paulo: Ed. Ática, 1999.

Filmografia

Central do Brasil. (Brasil, 1998) – Cor, 112 min. Diretor: Walter Salles.

O homem que virou suco. (Brasil, 1981) – Cor, 90 min. Diretor: João Batista de Andrade.

ANEXO

Reportagem publicada num caderno especial de domingo da Folha de São Paulo, em 25 de janeiro de 2004.

Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/especial/fj2501200427.htm>

São Paulo, domingo, 25 de janeiro de 2004

FOLHA DE S.PAULO **especial**

[Texto Anterior](#) | [Próximo Texto](#) | [Índice](#)

PAULISTANOS

Sé/Brás

Centro é pólo nordestino na cidade

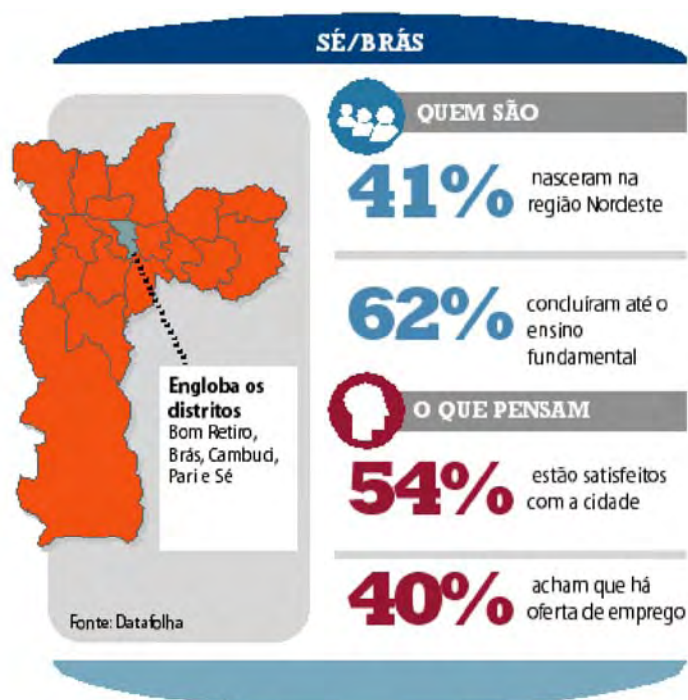
Tuca Vieira/Folha Imagem



*Nordestinos
acompanham
apresentação de artista
na praça da Sé; 41% dos
moradores da região são
de Estados do Nordeste*

DA REPORTAGEM LOCAL

As fachadas dos prédios mudaram, famílias vêm e vão, mas a peregrinação é a mesma. São fugitivos da miséria em busca de uma vida melhor. A rua Dr. Almeida Lima, no Brás, é endereço obrigatório da história da migração nordestina na capital paulista. Não são poucos os relatos, de sucesso ou fracasso, que passam por ela.



Histórias bem-sucedidas como a do pernambucano Lino Alves de Lima, 51, que montou um bar no nº 47 da Dr. Almeida Lima, a poucos metros de onde desceu do ônibus, em 1969, sem eira nem beira. Hoje, ele se orgulha de sustentar a família com a venda de carne seca, farinha e outros produtos tipicamente nordestinos.

A rua também faz parte de histórias nem tão bem-sucedidas, como a de Vanildo Pires da Silva, 66. Natural de Gravatá (PE), ele chegou de pau-de-arara em 1954, quando São Paulo comemorava seus 400 anos. Conhece a história de cada porta das primeiras quadras da Dr. Almeida Lima, mas se diz um quase mendigo e pede, sem cerimônia, dinheiro para poder comprar uma passagem para voltar para o Nordeste.

O destino de Lima e de Silva e a história da Dr. Almeida Lima são o retrato da região. Segundo pesquisa Datafolha, 41% dos moradores da área Sé/Brás (distritos Brás, Bom Retiro, Cambuci, Pari e Sé) são nordestinos. É o maior índice das 19 áreas pesquisadas.

Para saber a alta concentração de migrantes, é preciso conhecer a história desse pequeno trecho do Brás, principalmente a partir da década de 30.

Foi nessa época que os nordestinos começaram a chegar em grandes multidões, segundo Odair da Cruz Paiva, 41, professor de ciência política na Unesp (Universidade Estadual Paulista) e que fez da migração para São Paulo o tema de sua tese de doutorado.

A estrutura montada inicialmente para os imigrantes atraiu os brasileiros de outros Estados. No começo da rua Dr. Almeida Lima ficava a estação Norte, o final de uma linha de trem que

iniciava em Minas Gerais, passava pelo Rio de Janeiro e chegava à capital paulista. "Nesse trem vinham os nordestinos. Ele era chamado o trem dos baianinhos", diz Paiva, revelando o preconceito já existente na época. A Hospedaria dos Imigrantes -hoje Memorial do Imigrante- te-, montada no final do século 19 entre a rua Visconde de Parnaíba e a Dr. Almeida Lima, também servia de abrigo para os nordestinos. "Era o braço do Estado, que controlava a migração quando ainda ela não era considerada um problema", disse o professor. Imagens do Memorial do Imigrante mostram grandes grupos de nordestinos atravessando a Dr. Almeida Lima em direção à hospedaria. "Era tristemente bonito", lembra o jornalista e escritor Lourenço Diaféria, 70, que lançou há seis meses o livro "Brás: Sotaques e Desmemórias". Nele, Diaféria conta as lembranças de um garoto que morou até os 15 anos no Brás e que se surpreendia com a chegada de multidões de nordestinos. Dali, os migrantes eram destinados a lavouras de café e algodão ou a vagas em empresas emergentes. Quando a hospedaria estava lotada, o próprio governo subsidiava a permanência dos imigrantes e migrantes em pensões localizadas nas proximidades. Em imagens do acervo do Memorial do Imigrante, filas de migrantes nordestinos podem ser vistas no Hotel Queiroz, no nº 91 da Dr. Almeida Lima, e no Hotel Nelson, no nº 165, nos anos 40. Hoje fechados, os dois eram os únicos hotéis da rua quando o pernambucano José Rodrigues Caldas, conhecido no Brás como Zezito, desembarcou na estação, em 1947 -sem dinheiro, veio escondido no banheiro do trem. Dias depois, começou a trabalhar no Hotel Nelson limpando os banheiros. Uma década depois, comprou o Hotel Queiroz, que revendeu em 1990. "Catei comida no lixo, mas venci", disse Caldas, 73, hoje dono de uma empresa transportadora. (GP)