



O TERRITÓRIO COMO FERRAMENTA ANALÍTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: dos dispositivos de controle à produção de multi/transterritorialidades

Marcos Mondardo ¹
marcosmondardo@yahoo.com.br

Resumo

A educação utiliza dispositivos de controle. No processo de formação do estudante, as palavras de ordem e os mecanismos de integração ao mercado, tentam controlar sua força revolucionária, de resistência e de revolta, como condição de comando da sociabilidade. Para Gilles Deleuze e Félix Guattari a educação é um ato essencialmente político. Por isso, inspirado nesses autores, nossa pretensão neste ensaio é desenvolver um exercício de deslocamento conceitual, isto é, desviar o lócus conceitual de "literatura menor" para pensar uma "Geografia menor" por meio da ferramenta analítica, o conceito de território, como uma forma de subversão da própria tradição desse campo disciplinar, pensando a emergência de novos movimentos de desterritorialização na educação. Com isso pretendemos problematizar o surgimento de linhas de fuga no processo educativo e reconhecer os movimentos de luta e resistência comprometidos politicamente com os valores e práticas subversoras por meio da produção de multi/transterritorialidades.

Palavras-chave

Ensino, Controle, Território, Multi/transterritorialidades.

THE ANALYTICAL TOOLS AS TERRITORY IN GEOGRAPHY EDUCATION: the control devices the production of multi/transterritorialities

Abstract

Education uses control devices. In the student's training process, the slogans and market integration mechanisms, try to control its revolutionary strength, resistance and revolt, as sociability command condition. For Deleuze and Felix Guattari education is an essentially political act. So inspired these authors, our intention in this paper is to develop a conceptual shift of

¹ Doutor em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor do Curso e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Endereço: Universidade Federal da Grande Dourados, Unidade II, Faculdade de Ciências Humanas, Rodovia Dourados/Ithaum, Km 12. Dourados (MS). CEP: 79825-060

exercise, that is, away conceptual locus of “minor literature” to think a “minor Geography” by analytical tool, the concept of territory, as a form of subversion of the very tradition of this disciplinary field, thinking the emergence of new dispossession movements in education. With this we intend to discuss the emergence of escape routes in the educational process and to recognize the movements of struggle and resistance politically committed to the values and subversive practices through the production of multi/transterritorialities.

Keywords

Education, Control, Territory, Multi/transterritorialities.

Para Gilles Deleuze e Félix Guattari a educação é um ato essencialmente político. Uma ação política que se tornou instituída hegemonicamente pelo sistema estatal moderno. O ensino, da forma como foi erigido, sempre se valeu de dispositivos de controle. No processo de formação do aluno, a função política e econômica de integração ao mercado atua, na maioria das vezes, no sentido de inserir mais um “tijolo” no muro da produção e do consumo, no mundo-máquina capitalista. O processo educativo assume, nessa forma, a condição de controle da sociabilidade e sua força revolucionária, de resistência e de revolta é tragada pela ordem estatal universal e civilizatória.

Na citação introdutória, os autores afirmam que, no caso da professora, as ordens são constitutivas à linguagem e ao processo de “ensino” pela imposição de uma forma de comunicação e transmissão de informações que obriga as crianças e adultos a pensar por meio de dualidades da semiótica gramatical, construtora de um universo linguístico feito de dicotomias como, por exemplo, masculino-feminino, singular-plural e substantivo-verbo. Por isso se reproduzem tantos outros binarismos que compõem o campo da construção da linguagem na relação chamada ensino, o que torna a educação um instrumento de poder em relação a construção arbitrária de linguagens.

O enunciado, como uma espécie de dispositivo que cria unidade a linguagem, torna-se no ensino a palavra de ordem. As crianças e adultos recebem palavras de ordem por meio de enunciados. Estes, no entanto, trazem acoplados “sentenças de morte”, traduzidos na precarização ou até na “destruição” do pensamento e da vida no sentido que poderia assumir de potência autotransformadora da realidade. Como afirmam Deleuze e Guattari, a “linguagem não é a vida, ela dá ordens à vida”, sendo por isso o mecanismo que decreta o modo como iremos pensar, viver e agir politicamente no mundo.

Nessa reversão na arte de pensar, o que os autores nos ajudam a refletir é a necessária e urgente superação da linguagem estabelecida alheamente nos enunciados

e, por extensão, na relação ensino-aprendizagem. Essa forma de linguagem constrói os binarismos, as dualidades e dicotomias que nos afastam de ver a construção do conhecimento por *entre* as relações. A visão unidisciplinar, fragmentada e ordenada da ciência e da vida é muito pobre.

É necessário, por isso, estabelecer as pontes necessárias entre os saberes, os conceitos, a experiência e a sensibilidade, o pensamento e a prática, a teoria e a política, o local e o global, o universal e o singular, na direção do “pensamento complexo” (MORIN, 2007). Por sua perspectiva, Leff (2000, p. 29) considera que devemos estabelecer esses nexos vendo a interdisciplinaridade como “a hibridização das ciências com o campo dos saberes ‘tradicionais’, populares e locais”.

A ideia do *entre*, retomando a discussão de Deleuze e Félix Guattari, é muito cara, pois implica o abandono de noções essencialistas, dualistas, binárias e doutrinárias. Esse estar *entre* nos faz ver e pensar como se constrói um *intermezzo*, um espaço de trânsito e de fronteira, espaço-*entre* de fluídos e de desterritorializações² que abre passagem para formas inovadoras de apreender as relações entre o sujeito e o mundo, e conseqüentemente, entre a posição que este assume a partir do seu lugar. Um lugar que o sujeito se apropria como “seu” e se posiciona politicamente no mundo.

A experiência localizada que “abre” o mundo para o sujeito-aluno é, assim, a geograficidade (no sentido de contextualidade espaço-temporal do real [MOREIRA, 2008]) privilegiada de onde devemos partir para começar a problematizar as noções, os conceitos e as categorias que queremos discutir, pensar e agir sobre/com elas. Nessa relação de ensino-aprendizagem que parte e transpassa o “território” local e pretende, sempre, ver seus vários movimentos e linhas de fugas, suas entradas e saídas múltiplas, num universo escolar contemporâneo que se apresenta cada vez mais repleto de transversalidades e segmentariedades.

Na Geografia, o território de vivência pode ser “criador” do mundo no lugar onde o sujeito-aluno está imerso, transformando-se no espaço de referência identitária em que este pensa e age politicamente. Pensamos que para compreender esse ensino

² É importante esclarecer que, embora não liguem estes conceitos como são pensados na Geografia, os autores consideram em sua perspectiva a indissociabilidade do movimento de desterritorialização e do processo de re-territorialização ao afirmarem que “A desterritorialização (...) é inseparável de reterritorializações correlativas. É que a desterritorialização nunca é simples, mas sempre múltipla e composta: não apenas porque participa a um só tempo por formas diversas, mas porque faz convergirem velocidades e movimentos distintos, segundo os quais se assinala a tal ou qual momento um ‘desterritorializado’ e um ‘desterritorializante’. Ora, a reterritorialização com operação original não exprime um retorno ao território, mas essas relações diferenciais interiores à própria desterritorialização, essa multiplicidade interior à linha de fuga” (DELEUZE E GUATTARI, 1997, p. 225).

contextualizado, marcado por essa relação espaço-temporal localizada, que parte e transpassa o lugar e ao mesmo tempo alarga o horizonte do conhecimento, é necessário que pensemos no deslocamento feito por Gallo (2008), inspirado em Deleuze e Guattari, na relação que parte de uma “literatura menor” para uma “educação menor”, no sentido que atribuímos aqui para a construção de uma “Geografia menor”.

Deleuze e Guattari produziram um livro sobre a bela obra de Franz Kafka (um judeu que escreveu em alemão, no princípio do século XX, devido à tomada de Praga, capital da República Checa) e afirmaram que “Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior” (1977, p. 25). As ideias de Kafka são tidas como revolucionárias, pois visavam à insubordinação à própria língua alemã, da qual esse autor se apropriou estrategicamente para exprimir sua resistência à dominação estrangeira. A “literatura menor” visa, assim, a transgressão da própria língua no campo discursivo e da prática em que o sujeito está imerso. Um mergulho em suspensão que objetiva a transgressão por dentro da própria língua hegemônica.

Deleuze e Guattari deslocaram, assim, o plano de imanência e concebem a “literatura menor” para além da condição de inferior, subalterno, desvalorizado. Ampliaram o sentido e propuseram a inversão do conceito de “menor”, entendendo-o como a capacidade de desterritorialização de valores conservadores e autoritários para a emergência de movimentos reterritorializadores por meio de novos valores, revolucionários e libertários, potencialmente geradores de uma nova práxis fundada na “desubordinação” e descolonização de práticas e imaginários cristalizados como hegemônicos.

Nossa pretensão, neste ensaio, é desenvolver um exercício de deslocamento conceitual, isto é, desviar o *lócus* conceitual de “literatura menor” para pensar uma “Geografia menor” por meio da ferramenta analítica, o conceito de território, como uma forma de subversão da própria tradição desse campo disciplinar, pensando a emergência de novos movimentos de desterritorialização. Com isso pretendemos problematizar o surgimento de linhas de fuga no processo educativo de transformação comprometido com os valores e práticas subversoras e libertárias.

É fundamental, assim, deixarmos claro que partimos da realidade que envolve esse sujeito-autor que pensa e vive em Dourados, em Mato Grosso do Sul, na fronteira do Brasil com o Paraguai, e que busca construir uma “Geografia menor” com o cheiro dessa terra, com a grafia dos seus territórios de geografias incertas, com as

múltiplas identidades, disputas e relações de poder que brotam de uma realidade complexa e potencialmente rica em alteridade e ação política.

Por uma “Geografia menor”: multiplicidade territorial e diferença cultural no ensino

A emergência de sujeitos subalternos possibilita, hoje, a criação de novos traçados de linha de fuga e inventivas forças que trazem para a agenda de debate do ensino de Geografia o discurso e prática de temas “menores”. Uma “Geografia menor”, como potência de pensamento e alteridade, está assim associada ao devir de minorias, de línguas, mas também de vozes, de outras territorialidades, saberes, experiências, sensibilidades, raças e etnias.

Nesse movimento, pensamos que o conceito de território ajuda – como ferramenta da práxis, da arte de pensar e viver – a rasgar silêncios epistêmicos e trazer à luz, ao dar visibilidade, os “saberes marginalizados”, do popular e do local, o “saber das pessoas” como considera Foucault (1999).

Para o filósofo Silvio Gallo (2008), inspirado na geofilosofia de Gilles Deleuze, uma das questões fundamentais é *desterritorializar a educação*, deslocalizando o ensino como uma produção definida unicamente pela esfera do poder estatal. O Estado, com seu papel de universalização e homogeneização do mapa nacional no processo educativo, deve ser reapropriado por uma cartografia singularizada que protagonize outros sujeitos, não hegemônicos, por meio de uma “educação menor”.

Gallo (2008, p. 64) afirma que, no campo educacional, a “educação menor” deve se constituir como uma máquina de resistência à “educação maior”. Mas como fazer isso? Segundo ele, a “educação maior” é aquela construída pelas “políticas públicas de educação”, “dos parâmetros e das diretrizes curriculares, da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Essa educação é aquela dos mapas do mercado de trabalho e dos megaprojetos nacionais. Para o autor, uma “educação menor é um ato de revolta e resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas” (p. 64). O espaço escolar visto como um território de construção de militância e de estratégias, da produção de um ato de singularização e da política como ação da pluralidade. Assim, a educação serve para construir “um mundo dentro do mundo”, “cavando trincheiras de desejo”.

Por isso, devemos desterritorializar a educação estatal no sentido de que esse processo educativo é indicativo de “morte”, uma sentença, enfim, uma ordem. “As políticas, os parâmetros, as diretrizes da educação que nos dizem o que ensinar, como

ensinar, para quem ensinar, por que ensinar” (GALLO, 2008, p. 65), devem ser estrategicamente subvertidas por dentro. Subverter as lógicas dessa imensa máquina de controle estatal que usa da captura da subjetividade criativa e massifica o conhecimento para a produção de indivíduos em série, é um caminho para um processo educativo que privilegie à diferença e que esteja mais próximo da necessidade de transformação da realidade das pessoas.

Para romper essa lógica perversa de controle, é necessário, segundo Gallo (2008), considerar que o ensino não corresponde obrigatoriamente a uma aprendizagem. É assim, que a aprendizagem está para além de qualquer controle, pois, como nos ensina Foucault, o exercício do poder gera resistência, e a construção de linhas de fuga criativas do pensamento foge a qualquer regra de controle. Parece ser esse sentido que Deleuze chama a atenção em relação à construção do saber correlativa ao poder, ou, ao processo que conhecemos como aprender:

Aprender vem a ser tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita, mas esta não deixa de ser rejeitada para o lado das circunstâncias e da aquisição, posta para fora da essência supostamente simples do saber como inatismo, elemento *a priori* ou mesmo ideia reguladora. E, finalmente, a aprendizagem está, antes de mais nada, do lado do rato do labirinto, ao passo que o filósofo fora da caverna considera somente o resultado – o saber – para dele extrair os princípios transcendentais (DELEUZE, 2006, p. 271).

A “educação menor” pode ser entendida, hoje, como resistência e revolta, uma prática que escapa, que desvia e subverte a palavra de ordem, a norma, a regra, a imposição de uma forma de conhecimento hegemônica, dita “maior”. Desterritorializar o ensino para atuar nele com outras formas de conhecimento num determinado contexto espaço-temporal é uma maneira de subversão e devir. É assim que a “educação menor” se torna algo essencialmente político, pois evidencia a construção de agenciamentos coletivos no qual o professor participa, nunca, de maneira neutra e sozinha, mas, sim, de forma militante e em grupo.

Para Gallo (2008) a chave da ação do professor-militante, sempre uma construção coletiva do conhecimento – de agenciamento maquínico de desejo do educador e de agenciamento coletivo de enunciação – situa-se na relação professor-alunos, na vivência coletiva da “miséria” como potência de transformação no ato do ensino visto como ação política:

(...) professor seria aquele que procura viver a miséria do mundo, e procura viver a miséria de seus alunos, seja ela qual miséria for, porque necessariamente

miséria não é apenas uma miséria econômica; temos miséria social, temos miséria cultural, temos miséria ética, miséria de valores. Mesmo em situações em que os alunos são nem um pouco miseráveis do ponto de vista econômico, certamente eles experimentam uma série de misérias outras. O professor militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente [outras possibilidades] (GALLO, 2008, p. 61).

Nesse sentido, é necessário construir outro deslocamento, embora no mesmo plano, e pensar a relação por dentro da “educação menor” que ajuda a focar uma espécie de “Geografia menor”. Uma Geografia que não está fora do campo do Estado, mas que o desloca do plano de imanência para tornar o processo educativo mais autônomo e libertário, de lutas e de resistências, numa construção transcendente. Nessa perspectiva, o conceito de território torna-se uma ferramenta base para esse exercício.

Na tradição da disciplina, vemos, entre os geógrafos, no campo da Geografia Política Clássica, como precursor no estudo do território, o alemão Friedrich Ratzel, que demonstrou, no final do século XIX e começo do XX, no contexto de unificação da Alemanha, a importância fundamental do território (material, na maioria das vezes) para o Estado nacional (MORAES, 1990).

No processo expansionista dos Estados territoriais essa “Geografia dos Estados Maiores” como se refere Lacoste (1988), ou uma “Geografia Política de Estado” como concebe Raffestin (1993), demonstrou a figura do Estado associada à escala do território nacional. Ambos os autores, cada qual a seu modo, com seus objetivos e marcados pelos contextos de onde refletiam, criticaram como a ascensão do Estado moderno e a construção da ideia de nação influenciou na elaboração do conceito ou da forma de conceber território, bem como suas problematizações no início do século XX.

No Brasil, podemos afirmar que a Geografia produzida até a década de 1970 teve a predominância da figura do Estado nacional na concepção de território. Em grande medida traduzia-se a pensar a escala de ação do poder estatal: o território nacional visto como uma arena política do Estado. Desse modo, temos que alargar o horizonte das relações de poder, dos sujeitos e das múltiplas escalas, e compreender o Estado como uma figura representativa do poder soberano, mas não a única forma em que o poder (ou os poderes) se manifesta na sociedade. Para a construção de proposições mais inventivas e múltiplas de poder, devemos reconhecer a construção de territórios e territorialidades subalternas e de resistência.

O território, por isso, seja no campo disciplinar da geopolítica de Estado, seja no campo da geografia escolar, foi utilizado muitas vezes como um dispositivo de

controle social. A capacidade de capturar, orientar e modelar territorialidades nacionais foi utilizada por meio de gestos e condutas, pelo cerceamento de opiniões, discursos e práticas dos sujeitos. Sobre o papel de dispositivo na sociedade de controle, baseado em Foucault, o filósofo Giorgio Agamben considera que:

(...) todo dispositivo implica um processo de subjetivação, sem o qual o dispositivo de governo, mas se reduz a um mero exercício de violência. Foucault assim mostrou como, numa sociedade disciplinar, os dispositivos visam, através de uma série de práticas e de discursos, de saberes e de exercícios, à criação de corpos dóceis, mas livres, que assumem a sua identidade e a sua “liberdade” de sujeitos no próprio processo de seu assujeitamento. Isto é, o dispositivo é, antes de tudo, uma máquina que produz subjetivações e somente enquanto tal é também uma máquina de governo (AGAMBEN, 2009, p. 46).

Fazendo uma transposição de elementos, o território, podemos dizer, se tornou historicamente um dispositivo de controle social que a máquina de governo utilizou para a construção de uma subjetividade própria inscrita no *socius* pelo processo de assujeitamento. Produzir um dessujeitamento ou uma “descolonização do imaginário moderno-colonial” (MIGNOLO, 2003) do território estatal é imprescindível para a reconstrução do território (ou dos territórios) como potencial analítico e de vivência política na contemporaneidade. A emergência por outros sujeitos, não hegemônicos, de cartografias mais abertas e múltiplas evidencia a multiplicidade territorial e a diferença cultural.

Debater, assim, a “Geografia maior” em que o Estado (dentre outros agentes como o Mercado, por exemplo) exerce a centralidade e hegemonia nas discussões que envolvem a concepção de território nacional, permite trazer ao debate escolar outras vozes que lutam pelo reconhecimento de “seus” territórios e reivindicam a afirmação de suas territorialidades/identidades. Isso pode permitir que outras dimensões, desde aquela mais material-disciplinar (FOUCAULT, 1985), até a sua conotação simbólica no sentido atribuído por Bourdieu (1989), façam parte da agenda política de discussões no ensino de Geografia.

É necessário debater as territorialidades do “entorno imediato” e trazer para o espaço escolar as vozes subalternas, aquelas que fazem parte, mesmo que maneira indireta, da vida de relações dos sujeitos-alunos. Para isso, torna-se imprescindível reconstruir por meio de um “jogo de escalas” (REVEL, 1998) os conflitos e disputas territoriais que envolvem o espaço da casa, do bairro, da rua, da comunidade, da reserva, do quilombo, da escola, da cidade, da região, dentro outros espaços, e demonstrar quais relações fazem parte de “geo-grafias vividas” dos estudantes na arte da “coexistência

espacial” (MASSEY, 2008). Entender os espaços e a partir deles pensar a produção dos territórios nas mais variadas esferas de manifestação, nas suas múltiplas escalas, poderes e sujeitos, é uma necessidade para repensar o viver e o agir em um mundo em *intensa* transformação.

Essa mutabilidade de nosso tempo e espaço diz respeito a um conjunto de transformações econômicas, políticas e culturais em curso, que alguns consideram como resultado da relação entre o local e o global (SOUSA SANTOS, 2005), à reestruturação do capitalismo na sua “era de servidão financeira” (OLIVEIRA, 2007). Outras posições associam essa dinâmica aos fenômenos ligados à globalização, seja via a “alongamento espaço-temporal” (GIDDENS, 1991), “compressão tempo-espaço” (HARVEY, 1994) e “aceleração da história” (SANTOS, 1997). Algumas mudanças estão associadas às várias crises propaladas, seja a do trabalho, a financeira, a ambiental, a do Estado, a étnica, a dos valores e até visões ligadas a degradação da vida na terra que propalam o “fim do mundo” (DANOWSKI E VIVEIROS DE CASTRO, 2014).

Todas essas transformações, em graus diversos de intensidade e conforme o lugar de vivência do sujeito-aluno, interferem na maneira como a relação ensino-aprendizagem é construída no espaço escolar. Não esqueçamos também as condições étnico-raciais, de gênero, as sexuais, dentre outras, que influenciam na posição em que o estudante assume no mundo.

Nesse “excesso” de mudanças vivemos uma realidade que se complexifica a cada momento e que elege novos elementos virtuais e/ou reais como definidores/mediadores de nossa vida de relações. Sabemos, por exemplo, que o celular invadiu a nossa vida cotidiana e imprimiu novas experiências individuais e coletivas aos mais variados espaços. Do quarto de casa, passando pela escola até o local de trabalho, somos afetados com o dispositivo móvel que tem mudado a nossa forma de se relacionar com o lugar-mundo.

Alguns desses novos dispositivos móveis dizem respeito à mobilidade e à dinâmica de desterritorialização e reterritorialização (HAESBAERT, 2001), ou seja, ao movimento de construção e desconstrução de fenômenos de identificação e pertencimento territorial. Chega-se até a falar, de forma exagerada, de “desidentificação” de pessoas em relação às suas culturas, aos seus lugares e aos grupos que pertencem em um mundo repleto de variáveis e significantes sociais e/ou territoriais emaranhados em fluxos de relações cada vez mais ambivalentes e contraditórios.

Se, hoje, o território estaria sendo transformado de uma versão “antiga” estatizada para uma situação pós-moderna transnacionalizada (SANTOS, 1996), é

porque novos conteúdos e relações estão sendo produzidos na sociedade para que ocorram essas mutações. Uma delas é que o território pode ser construído, como um fenômeno ligado a espacialidade humana e as relações de poder (nos seus múltiplos exercícios), desde a escala do corpo (o corpo como espaço político, como “primeiro” território de dominação, que transmite uma ideia, como produtor de visibilidade para os novos movimentos sociais, que possibilita “incorporar” valor, símbolos, performances, lutas, memórias e de resistências) até a escala do mundo.

O mundo, aliás, também pode ser pensado e vivido, nessa era ainda dita de globalização, como um “grande território” de domínio político-administrativo das corporações internacionais, de organismos mundiais como FMI (Fundo Monetário Internacional), OMC (Organização Mundial do Comércio), das bolsas de valores, dos bancos, dentre outros sujeitos. Por isso a importância de transitarmos na análise espacial da escala micro e macro e utilizar o potencial analítico da ferramenta território no ensino de Geografia como uma forma de demonstrar, dentre outros aspectos, a construção de espaços dominados e apropriados por diferentes poderes como discutiremos a seguir.

O uso da ferramenta território como potência no ensino para a afirmação da condição de sujeito no mundo

O território tem hoje sua natureza em mutação na medida em que a sociedade produz múltiplas relações de poder por meio da formação de opiniões e de como agir politicamente pelos mais variados e segmentados espaços. As construções multifacetadas de pontos de vistas são materializadas espacialmente em objetos e ações, símbolos e expressões, em discursos de identificação de sujeitos, grupos, classes, movimentos, redes, e expressam a multiplicidade territorial que vivenciamos contemporaneamente.

Por isso, desde o corpo, a casa, a rua, o bairro, a empresa, a escola, o ciberespaço, o shopping, quase tudo vira sinônimo de espaço de intencionalidade, produção e consumo, interpretação, questionamento, abertura de possibilidades. Em uma sociedade em que os valores parecem mudar instantaneamente, a escola se torna um espaço de fluxo de ideias, nem sempre estimulados e potencializados, pelas novas demandas trazidas pelo mundo dos estudantes.

Nessa direção, a escola assume a posição de demonstrar a multiplicidade de territórios por meio de uma “Geografia menor”, isto é, utilizar do potencial subversor de agendas políticas consideradas “menores” e até “proibidas” para a compreensão do

mundo. É imprescindível alcançarmos as problemáticas (a luta pela terra, contra o preconceito, pelas relações de gênero, a melhoria nas condições da educação, saúde, moradia, dentre outras reivindicações) que atingem o lugar dos alunos. É interessante reconhecer e discutir também aquilo que parece estranho e alheio ao lugar dos alunos, mas que em alguma medida os atinge e afeta, isto é, às questões relacionadas ao global. Uma “Geografia menor” com o “sentido global de lugar” (MASSEY, 2000).

Se de um lado, a globalização difunde uma política dos ricos estruturada em torno dos ideais da “liberdade”, do progresso e do neoliberalismo econômico, do outro lado, temos o florescimento, nos lugares ditos periféricos (mas até, hoje, nos centros frouxos como diria Milton Santos [2000]), de uma política “dos de baixo”, dos pobres, na medida em que os valores da sociedade moderna-colonial começam a ser questionados, rasurados, “pichados”, sobrepostos e ressignificados por grupos subalternos. Estas minorias que buscam construir territorialidades alternativas e subalternas para a sobrevivência na adversidade, tem sua força pelo potencial questionador e transformador da realidade (MONDARDO, 2012).

Quando ajustamos o foco para o debate sobre as identidades territoriais e/ou novas territorialidades (HAESBAERT, 2004; PORTO-GONÇALVEZ, 2002), vemos que as lutas dos novos movimentos sociais na América Latina transpassam as questões relacionadas à classe social, com o nascimento de vários grupos que, tendo por base uma luta particular, se articulam por meio de códigos de identificação e pertencimento étnico-raciais e territoriais.

Esse processo gera uma série de movimentos de resistência e de luta com a afirmação de identidades sociais e territoriais coletivas. Os direitos territoriais ganham cada vez mais campo nos movimentos de luta e reivindicação das populações tradicionais. O acesso à terra, aos “recursos” naturais (como a água) e ao modo diferenciado de estabelecer uma relação com a natureza, da produção alimentar por meio da agroecologia, propõem uma forma de “uso” mais integrada e menos agressiva ao meio ambiente, e ganham corpo nas territorialidades alternativas que desenham esse mundo em transição.

No Brasil, por exemplo, as populações tradicionais como os povos indígenas, as comunidades quilombolas, os caiçaras, pescadores, camponeses/agricultores familiares, extrativistas da seringa, catadores de castanha, do babaçu, ribeirinhos, geraizeiros, cerradeiros, beiradeiros, apanhadores de flores, dentre outros, demonstram a riqueza de experiências e a multiplicidade territorial. Esses povos nos convidam para pensar e ver as potencialidades da natureza (e, em alguns casos, da “sobrenatureza”, do

mundo dos espíritos) e da relação com o homem para compreender outras formas, não eurocêntricas, de concepções de territórios e territorialidades. As cosmologias e cosmografias permitem pensar o território sempre nas suas múltiplas esferas de manifestação e exige um esforço de descolonização do nosso imaginário moderno-colonial.

A questão indígena, por exemplo, em Mato Grosso do Sul é considerada uma das maiores tragédias da América Latina, principalmente, pela situação de precariedade, insegurança e violência a que foram submetidos os povos Guaranis-Kaiowás, notadamente, nos últimos cem anos, e que tem que se agravado no início do século XXI com o processo reconhecido como demarcação de terras tradicionalmente apropriadas. Por isso, a mobilização política desses povos tem por objetivo a reconstrução das identidades coletivas como estratégia de resistência e de luta por território e direitos humanos.³

Neste caso, o *tekoha*, território tradicional, expressa a multidimensionalidade de vida desse grupo étnico nas suas mais diversas dimensões – política, cultural, econômica. Conforme analisamos em Mondardo (2012), os Guaranis-Kaiowá tiveram o *tekoha* como a base de reprodução simbólica e material tradicionais. A noção parece ter surgido como contraponto ao avanço da fronteira agrícola moderna, a partir da década de 1970, e faz referência à dimensão espacial-temporal do quadro de vida desse povo.

A concepção de *tekoha*, segundo Pereira (2009), é formada pela junção das palavras em guarani *Teko* + *Há* que dizem respeito, a primeira, ao modo de vida, e a segunda, à espacialidade que corporifica e da forma a essa vivência. Sendo assim, as frases utilizadas “sem *tekoha* não há *teko*” ou “sem *teko* não há *tekoha*” demonstram a relação indissociável entre a base material e simbólica (indispensável para qualquer grupo humano) e a cultura, o modo de vida dos Guaranis-Kaiowá, da mesma forma que sem a cultura não pode existir *tekoha*.

Hoje o *tekoha* é o espaço de referência simbólica de reconstrução das identidades territoriais de uma parcela dos Guaranis-Kaiowá em Mato Grosso do Sul no contexto de luta pela demarcação e regularização das terras indígenas. Por isso, o *tekoha* assume *uma dimensão geográfica* pela ênfase dada à terra como fator indispensável ao “seu modo de ser” e que nas condições atuais de reserva ou acampamento é limitante e precário; *uma dimensão histórica* pelas ligações da comunidade de natureza temporal com a espacialidade construídas pela identificação, afetividade e religiosidade; e,

³ Para maiores informações sobre a luta dos povos Guaranis-Kaiowá pelos seus territórios tradicionais em Mato Grosso do Sul, ver Mondardo (2012 e 2014).

podemos acrescentar, hoje, uma *terceira, a dimensão política*, que se refere ao caráter de resistência pela atualização de lutas históricas de acesso a direitos territoriais como a terra e o território, além da melhoria nas condições instáveis de saúde, educação, moradia, dentre outros.

Como discutimos em Mondardo (2012), nesse contexto de multiplicidade territorial dos povos tradicionais, é necessário analisar o trânsito *entre* territórios, ou, como preferimos a produção de multi/transterritorialidades. Essa condição cada vez mais presente no mundo contemporâneo envolve o trânsito *entre* múltiplos territórios, ou aquilo que denominamos multi/transterritorialidade (HAESBAERT E MONDARDO, 2010, e HAESBAERT, 2014). Considera o movimento de, ao mesmo tempo, definir (ou afirmar) e de transgredir fronteiras, estratégias que visam contornar limites ou, simplesmente, “viver no limite”, já que, para muitos grupos subalternos, a “vida no limite” (entre o legal e o ilegal, a ordem e a desordem, entre a barreira e o contornamento) é sua condição de sobre-vivência.

Hoje, entre múltiplas direções e entradas, à lógica dos fluxos, das redes, das conexões, das trocas, das transculturações (ORTIZ, 1978), justaposições (FOUCAULT, 2001), hibridizações (CANCLINI, 2003), produzem um ir e vir *entre* territórios, um movimento complexo de encontro com o outro (nem sempre de abertura), mas, no mínimo, gerador de novas possibilidades de trocas e comunicações. Nesse entrecruzar e entropor de territórios, as territorialidades ganham conteúdo e sentido político em lugares cada vez mais distintos e múltiplos, sobretudo, quando as pensamos no interior das questões identitárias emergentes.

Nesse cenário, as identidades que foram negadas pelo processo de constituição da sociedade moderna-colonial no interior dos Estados nacionais, ganham, hoje, novos contornos com os movimentos que se articulam em torno das culturas híbridas, mestiças, transculturais, subalternas, alternativas, dentre outras. As identidades, bem como as territorialidades que as encarnam, são produzidas num trânsito espacial que alia um jogo entre múltiplos territórios, a ressignificação e as ambivalências de grupos, sujeitos, classes, em constantes lutas e movimentos de resistências.

A cultura como um fenômeno multidimensional (HALL, 2003), torna-se, a cada dia, mais definidora de um trânsito identitário. Na sociedade moderna-colonial que impulsiona a mobilidade de trabalhadores, aquela ligada ao turismo, à mobilidade virtual ou imaginária, tornada valor de uso, ou como alguns preferem, a mobilidade como uma condição de nosso tempo, transforma as identidades não só daqueles que

estão em movimento, mas também dos que estão “presos” a algum lugar, no sentido da “i-mobilidade territorial” (HAESBAERT, 2004).

Desse modo, o trânsito identitário não é produzido por todos, muito menos adotado como um modo de vida pelos maíores variados grupos ou sujeitos. Deve-se considerar as desigualdades sociais e as diferenças culturais internas e inerentes aos grupos/sujeitos na construção/reconstrução dessas novas territorialidades. Por isso, o ensino de Geografia como movimento de desterritorialização na educação deve considerar as diferenças e a diversidade da vida como biopotência (FOUCAULT, 2004). Sendo assim, os territórios e seus diferentes processos de territorialização podem ser vistos em seus diferentes modos de apropriação e dominação.

O cineasta Michel Haneke ao comentar, por exemplo, questões relativas a seu filme, *A professora de piano*, lançado no ano de 2001, reconhece os desafios contemporâneos do ensino em uma sociedade em transformação, especialmente, devido ao florescimento de questões étnico-raciais, da nova convivência familiar, das relações sexuais, da crise moral espiritual e até mesmo da reestruturação do Estado, notadamente, da geopolítica europeia. Para Haneke a educação é uma questão-base da sociedade, e que deve ser vista na sua situação atual como resultado de um processo histórico, acumulativo de fatos, acontecimentos que, mesmo sendo ditos de esquerdas e progressistas, devem ser verificados, pois, hoje, erigem fascismos e perseguições que fazem com que os professores tenham medo, até, de seus alunos:

A questão da educação é uma das questões fundamentais da sociedade. Eu pertenço à chamada geração de 68, que criou filhos antiautoritários. Isso também não foi a melhor coisa, porque as crianças, quando elas deixaram a família e foram viver suas vidas, tiveram problemas tremendos ao se ajustarem. Eu conheço muitos filhos de amigos que, até hoje, não ganharam espaço na sociedade. E olhe para as escolas hoje, quando os professores devem temer os seus alunos, este não é o tipo de educação ideal também (HANEKE, 2011, p. 283).

Entre as relações de poder que se constroem entre professores e alunos, devemos pensar a escola também como um território de disputa, de resistência, em que o processo educativo revela e incita em seus discursos e práticas. A educação para Michel Haneke não deve ser sentimental, mas, sim, comprometida politicamente no interior de campos de forças, de redes de relações sociais que cortam e recortam o *socius* e reproduzem o espaço escolar. A educação é uma disputa pela forma de construção da inteligibilidade do mundo. Assim, a política e o território são fundamentais para arregimentar os discursos e as práticas em disputa.

Pensamos desse modo que o território como ferramenta analítica deve ser visto como mediação (no sentido de *meio e ação*) e concebido por uma “Geografia menor” que coloque na agenda política outros sujeitos com suas territorialidades de luta, resistência, revolta, para a construção de um mapa identitário aberto e poroso. Esse movimento deve permitir que outras categorias de identidades brotem e saiam da ocultação e obscuridade construída historicamente pela formação dos Estados nacionais. No processo de consolidação do modelo moderno-colonial de mundo muitas territorialidades foram suprimidas e, hoje, emergem em movimentos que lutam pela reterritorialização por meio da resistência.

Por isso, procurando sintetizar o que discutimos até aqui para pensar uma “Geografia menor”, é necessário pensar o território no ensino de Geografia como uma ferramenta analítica para:

- Trazer para a agenda de discussão a ação política e ver as relações na sua forma multidimensional, desde sua dimensão material-disciplinar até a sua conotação simbólica-identitária, inerente às múltiplas escalas e sujeitos;
- Conceber o território no campo do conflito, trazendo à cena novos sujeitos sociais e conseqüentemente suas lutas, resistências e revoltas;
- Não tornar o território o sujeito da ação, mas que esta ferramenta possibilite demonstrar os sujeitos subalternos (povos indígenas, comunidades quilombolas, caiçaras, pescadores, camponeses/agricultores familiares, dentre outros), e como constroem suas territorialidade alternativas por outras lógicas de (re)produção;
- Analisar os processos de territorialização de forma contextualizada com a realidade de onde emerge para demonstrar o lugar em que o sujeito-aluno assume e está, mesmo que indiretamente, “inserido”;
- Que reconheça as múltiplas territorialidades que brotam nos processos de luta, desde às hegemônicas (do Estado, do Mercado, dos agentes econômicos), até as subalternas, alternativas e de resistência como dos povos tradicionais;
- Evidenciar o movimento de trânsito *entre* territórios, ou a condição de “viver no limite” no sentido da produção de multi/transterritorialidades como a possibilidade de sobreviver (na adversidade), entre o legal e ilegal, a ordem e a desordem.

Considerações

*“(...) o sentido verdadeiro das coisas é sempre produzido por valores locais”.
Milton Santos (2011, p. 171)*

Para Milton Santos, mesmo em tempos de globalização, o sentido verdadeiro das coisas é sempre uma produção de valores na escala local. O território, nesse sentido, deve ter um sentido original aos moradores de um determinado lugar para que os mesmos possam utilizá-lo para seu usufruto comum, um “território do abrigo” que deve por isso ser compartilhado e vivido politicamente por uma situação localizada.

É assim que devemos fazer proliferar o pensamento em devir, como considera Deleuze, em reflexões menos dicotômicas e mais autônomas. Para isso, é fundamental a prática do ensino de Geografia com o lugar dos alunos e politicamente engajado com as questões que os afetam cotidianamente.

Nessa relação, o território pode vir a ser uma ferramenta para a construção, por dentro da “Geografia maior”, de uma “Geografia menor”, múltipla e de ação política de seus próprios sujeitos que lutam pela transformação da sua espacialidade. Essa Geografia das minorias deve trazer a agenda de discussão escolar as lutas, as resistências, a multiplicidade territorial e a diferença cultural, como contraponto ao processo de homogeneização e padronização do pensamento imposto pela lógica do conhecimento linear, progressivo, prático, técnico e burocrático do mundo moderno-colonial.

Para subverter os dispositivos de controle do Estado e do Mercado e romper com as palavras de ordem no ensino, é imprescindível incorporar o cotidiano como uma dimensão fundamental do território. Acreditamos que com isso possamos tornar a escola um “território” como potência do ensino no sentido de derrubar os muros, romper as trincheiras do saber institucionalizado e fazer jorrar o saber das pessoas, partindo do lugar em que os alunos constroem suas territorialidades, agem e se fazem politicamente como sujeitos-no-mundo.

Referências Bibliográficas

- AGAMBEN, G. **O que é contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4 ed. São Paulo: EdUSP, 2003.

Mondardo, M.

DANOWSKI, D. & VIVEIROS DE CASTRO, E. **Há mundo por vir?** Ensaio sobre os medos e os fins. ISA/Cultura e Barbárie, 2014.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição.** Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **Kafka:** por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Vol. 2. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

_____. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Vol. 5. São Paulo: Ed. 34, 1997.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** 5 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Em defesa da sociedade:** curso do Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. De outros espaços. In: **Ditos & Escritos.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

_____. **Naissance de la Biopolitique.** Paris: Gallimard-Seuil, 2004.

GALLO, S. **Deleuze e a educação.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade.** São Paulo: Editora UNESP, 1991.

HAESBAERT, R. **Le mythe de la déterritorialisation.** Géographies et Cultures. n. 40. Paris: L'Harmattan, 2001.

_____. **O mito da desterritorialização:** do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **Viver no limite:** território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HAESBAERT, R. & MONDARDO, M. Transterritorialidade e antropofagia: territorialidades de trânsito numa perspectiva brasileiro-latino-americana. In: **GEOgraphia**, n. 24, 2010.

HANEKE, M. Educação não sentimental: uma entrevista com Michel Haneke. In: GRUNDMANN, R. **A imagem e o incômodo:** o cinema de Michael Haneke. Rio de Janeiro: Caixa Cultural, 2011.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo, Loyola, 1999.

HALL, S. **Da diáspora:** identidades e meditações culturais. Belo Horizonte: EdUFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

LACOSTE, Y. **A Geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra.** Campinas: Papyrus, 1988.

LEFF, E. Complexidade, interdisciplinaridade e saber Ambiental. In: PHILIPPI JR., Arlindo et al (Org.). **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais.** São Paulo: Signus Editora, 2000, p. 19-51.

MASSEY, D. Um sentido global de lugar. In: ARANTES, Antonio A. (Org.). **O espaço da diferença.** SP: Papyrus, 2000, pp. 176-185.

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

MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MORAES, A. C. R. (Org.) **Ratzel.** São Paulo: Ática, 1990.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MOREIRA, R. **Pensar e ser em geografia:** ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: Contexto, 2008.

MONDARDO, M. **Conflitos territoriais entre Guaranis-Kaiowás, paraguaios e "gaúchos":** a produção de novas territorialidades no Mato Grosso do Sul. (Tese de Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2012.

- _____. A geometria de poder do conflito territorial entre fazendeiros e Guaranis-Kaiowás na fronteira do Brasil com o Paraguai. In: **Acta Geográfica** (UFRR), p. 185-202, 2014.
- OLIVEIRA, F. de. Política numa era de indeterminação: opacidade e reencantamento. In: RIZEK, C. S. (Orgs.). **A era da indeterminação**. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 15-47.
- ORTIZ, F. **Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar**. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1978.
- PORTO-GONÇALVES, C.W. Da Geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades. In: SADER, E. CECENA, A.E. (Orgs.). **La Guerra Infinita-hegemonia y terro mundial**. Buenos Aires: CLACSO, 2002.
- PEREIRA, L. **Os Terena de Buriti**: formas de organização, territorialização e representação da identidade étnica. Dourados: UFGD, 2009.
- RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.
- REVEL, J. (Org.). **Jogos de escala**: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- SANTOS, M. O retorno do Território. In: SANTOS, Milton; SOUZA, M. A. A. de; SILVEIRA, M. L. (Orgs.). **Território**: globalização e fragmentação. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1996, pp. 15-20.
- _____. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico-informacional. 3 ed. Hucitec: São Paulo, 1997.
- _____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.
- _____. O mundo não existe. In: HISSA, C. E. V. (Org.). **Conversações**: de artes e de ciências. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.
- SOUZA SANTOS, B. de S. Os processos da globalização. In: SOUSA SANTOS, B. de S. (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Recebido em 13 de outubro de 2014.

Aprovado para publicação em 1º de junho de 2015.