ENTRE AMBIÊNCIAS, MILITÂNCIA E ARTE ENTREVISTA COM O PROF. NELSON REGO[1]

Nelson Rego é professor do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Suas atividades de ensino e pesquisa residem no campo da Educação, notadamente com o ensino de geografia sob uma perspectiva crítica, e ao alcance de diversos grupos sociais marginalizados. Foi presidente da Associação dos Geógrafos Brasileiros no período 2010-2012. Fora da academia, além de outras atividades, é reconhecido romancista e contista, tendo sido agraciado em 2011 com o Prêmio Açorianos de Literatura pela obra Daimon Junto à Porta. Nas páginas que seguem, o professor nos fala sobre sua trajetória acadêmico-profissional e pessoal, entrelaçando assuntos como a militância na AGB e a atual reforma do ensino no Brasil.

Entre-Lugar — Professor, conte-nos um pouco sobre sua trajetória acadêmica: as motivações para cursar Geografia, seu mestrado e doutorado, a importância de adentrar em outras áreas do conhecimento além da Geografia e a experiência como docente da UFRGS.

Nelson Rego: Decidi estudar Geografia quando era estudante de Filosofia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, meu primeiro curso. Estava chegando ao final do curso e uma pergunta me inquietava: no que iria trabalhar depois? Naquele tempo, final da ditadura militar, o formado em Filosofia tinha ainda menos chances do que hoje, não havia aulas de Filosofia nas escolas. Aliás, hoje isso também está em retrocesso, o que é mais uma evidência de como estamos voltando ao tempo da velha ditadura sob outra e nova forma, se é que em algum momento estivemos livres da ditadura realizada sob os novos arranjos que incluem eleições "livres". Então, voltando àquele tempo, no fim do curso de Filosofia pensava muito no que faria depois. Foi quando li uma reportagem de jornal sobre o mercado de trabalho para diversos cursos, Geografia, entre eles. A reportagem dizia que o geógrafo poderia trabalhar como guarda florestal. Acreditei na matéria e fiquei contente, pois a possibilidade me atraiu. Desde criança sempre gostara de estar no meio do mato ou em praias desertas. Quando criança também gostava de leituras geográficas, por exemplo, uma adaptação infanto-juvenil do diário das expedições de Humboldt. Foi uma das leituras mais marcantes da minha infância. Assim, entrei para a Geografia e gostei muito, tive alguns professores inesquecíveis, como o Casimiro Jacobs e o Gilberto Rocha. Eu gostava principalmente das disciplinas da Geografia Física e me dedicava bastante ao seu estudo, continuava inclinado a fazer da Geografia um modo de trabalhar perto da natureza, embora já houvesse descoberto que a chance de trabalhar como guarda florestal era só uma quimera. Eu gostava da Geografia Física, mas tinha facilidade nas disciplinas da Geografia Humana em função da minha passagem pela Filosofia e da pré-disposição para leituras que a maioria dos colegas considerava enfadonhas. O curioso é que só lentamente

1 Entrevista realizada por Rafael Zilio, doutorando em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Correio Eletrônico: rafael.zilio@yahoo.com.br

fui me dando conta do quanto a Geografia como um todo tinha forte intersecção com a Filosofia. Hoje, retrospectivamente, penso sobre isso e acho engraçado como o jovem de então demorou a se dar conta do quanto é extensa e forte essa zona de interseção.

No fim do curso eu já estava consciente de que meu futuro estaria ligado mais à Geografia Humana e o meu sonho era fazer mestrado no Rio e ser orientando do Carlos Walter ou do Ruy Moreira. Mas aí aconteceu algo: meu pai e minha mãe adoeceram com gravidade quase simultaneamente, meu pai morreu e compreendi logo que minha mãe ficaria ainda mais fragilizada se eu partisse naquele momento. Ingressei, então, no mestrado da Sociologia Rural da UFRGS, onde eu poderia fazer uma pesquisa tão geográfica quanto se estivesse na Geografia. Paralelamente, fazia algum tempo eu trabalhava voluntariamente como professor de Filosofia em cursos promovidos por organizações de base ligadas a movimentos sociais. Meus alunos eram operários e eu gostava muito daquela atividade, era humanamente recompensadora, muito recompensadora de fato. Assim, aos poucos, quase sem me dar conta, eu ia me aproximando da Educação, me deixando envolver por esta. Enquanto cursava as disciplinas do mestrado na Sociologia, fiz também uma disciplina complementar no Pós da Educação. A experiência nessa disciplina foi muito boa e enfim compreendi que minha ligação com a Educação era profunda, decidi que tentaria ingressar no doutorado na Educação e me dedicaria à educação popular, na qual poderiam acontecer convergências entre a Geografia, a Filosofia, a Sociologia e a minha experiência como professor voluntário. Meu ingresso como professor no Departamento de Geografia da UFRGS acabou me conduzindo para outro rumo, mas não de todo diferente ao que cheguei a projetar quando ainda estudante de mestrado, pois acabei de fato me dedicando à Educação e à Geografia em forte contato com outros campos.

A hoje já longa experiência no Departamento de Geografia da UFRGS é um dos centros de minhas memórias afetivas. São muitos anos de lutas contextualizadas no lugar marginal para o qual Ciência e Educação são empurradas pelos ditames da reprodução da sociedade das desigualdades no Brasil e pelo modo subordinado com o qual o país se insere no sistema global. Ainda assim, são anos de conquistas, mesmo que pontuais e com dificuldade para se articularem como contexto hegemônico dentro da Universidade. Em parte, aquelas divisões às quais me referi antes, Geografia Física e Geografia Humana, perderam seu sentido dicotômico e ganharam em interações e entrelaçamento ao se associarem à práxis que, sendo práxis, atua na realidade e aprende com os erros e acertos da atuação e, por consequência, vai se processando a compreensão de que não se deve separar o inseparável…

É impossível separar a práxis da noção de companheiros de jornadas e, assim, a lembrança de bons feitos na atuação é inseparável da memória de trabalhos conjuntos e das amizades que foram construídas enquanto se construíam os bons feitos. Por sua vez, os bons feitos de atuações na realidade e que aprendem com erros e acertos nunca estão longe de aproximações entre diferentes campos do conhecimento porque aqui, de novo, o que é decisivo são as ligações que superam a alienação da não concepção das ligações…

Entre-Lugar — Vamos falar a respeito das ideias contidas na coleção de livros Geração de ambiências. Sucintamente, o que é a geração de ambiências? Qual é a importância destas ideias para a educação popular e para o ensino de públicos diversos em necessidades, vulnerabilidades e deficiências?

Nelson Rego: Um tempo importante dessa trajetória na Geografia se apresentou na metade da década de noventa, quando aos poucos, talvez em função do acúmulo de experiências que os colegas docentes e eu íamos incorporando aos cursos de Bacharelado e Licenciatura, se constituiu uma turma de estudantes de graduação que se mostravam impulsionados de maneira mais convicta e sistemática pela vontade de fazer da Geografia uma prática integral, ligando o social à natureza, tecendo o trabalho do professor no ensino básico ao trabalho técnico do geógrafo, questionando as dicotomias tradicionais. Essa vontade certamente já se apresentara repetidas vezes ao longo do tempo, mas agora se manifestava de maneira mais contundente, demonstrava que acontecera um enraizamento da pulsão dentro dos cursos. A vontade desses estudantes de ligar pontas antes não tão próximas incluía de maneira fundamental a relação entre a teoria e a prática. Não se conformavam em se restringir à condição de teóricos de belas palavras, eles perseveravam em fazer de seus trabalhos de sala de aula e de conclusão de curso algo que tivesse aplicação prática e trouxesse consequências benéficas para algum segmento populacional, por pequenas que fossem. Assim, obrigavam seus professores orientadores a aprender junto com eles a relação entre a teoria e a prática, e nós fomos descobrindo e aprendendo, pois, afinal, esses estudantes estavam devolvendo a nós a provocação que vínhamos plantando gradualmente e que agora nos cobrava algumas respostas para as perguntas: como ligar teoria à prática, ensino à pesquisa, natureza à sociedade, um lugar a outro lugar, um conhecimento a outro?

Esses estudantes causavam em vários de nós, professores, a vontade de mantê-los mais tempo por perto para continuar aprendendo junto com eles, isto é, estava na hora de criarmos o mestrado e o doutorado em Geografia da UFRGS, pois é principalmente assim que se instituem na Universidade os vínculos de longo prazo que unem ensino, pesquisa e aquilo que chamamos de extensão e que Paulo Freire considerava mais pertinente chamar de comunicação recíproca de saberes entre comunidades e Universidade. Conseguimos dar início ao mestrado na passagem de 1997 para 1998 e logo surgiram vontade e oportunidade de publicarmos livros que comunicassem as pesquisas e seus resultados, limites, dilemas e o desejo por diálogos.

Dirce Suertegaray, Álvaro Heidrich e eu organizamos um livro que reunia trabalhos realizados no encontro entre Geografia e Educação formal e não-formal. O livro reunia trabalhos que iam de escolas itinerantes do MST a uma geografia educadora voltada para adolescentes das periferias urbanas gravemente conflitados pela prática de violências. Incluía igualmente relatos reflexivos de pesquisas e ações relacionadas ao ensino de Geografia para alunos cegos, assim como ligados à perspectiva geográfica da educação ambiental e à valorização do lúdico na sala de aula de Geografia no ensino fundamental, entre outros temas. Para o senso comum em vigor no meio acadêmico até então, o

livro passaria por uma miscelânea descabida com a junção de temas aparentemente sem conexão entre si. Sabíamos, no entanto, que a articulação não era definida pelos variados objetos de investigação, mas pela atitude que perpassava os diversos textos, uma atitude que tendia a método. O que ligava as partes do aparente caos da multiplicidade temática é que, em cada relato reflexivo, constava a relação entre produzir um conhecimento sobre o próprio lugar de existência e, com base nesse conhecimento, produzir uma ação modificadora desse lugar — sala de aula, escola, assentamento, reformatório, bairro, etc. — por pequena que fosse. Dirce Suertegaray me instou a elaborar um título e uma apresentação que auxiliassem na compreensão desse algo em comum que perpassava a multiplicidade e foi assim que surgiu a expressão "geração de ambiências". A receptividade ao livro e à ideia foi grande e aconteceram as solicitações para que novos livros com relatos reflexivos fossem publicados e a ideia fosse estruturada com maior desenvolvimento.

Assim, procurei formular um conceito que enunciasse — isto é, explicitasse através da descrição — elementos em comum que estivessem a perpassar ao menos parte da diversidade temática e metodológica das experiências de vários protagonistas. Ao explicitar o que estava subjacente, o conceito, além da função descritiva, poderia desempenhar uma função também propositiva ou sugestiva quanto ao teórico-metodológico relacionado a diferentes pesquisas. Desse modo, o conceito de geração de ambiências foi proposto como sendo formado por três nexos ideativos. Para não ser tão pouco sucinto, vou me referir apenas ao primeiro desses nexos, está bem?

O primeiro nexo trata da relação entre dois sentidos associados ao termo "meio", que denota tanto o que está em torno de um ponto tomado como referência quanto o que está entre dois ou mais pontos. O meio "em torno" remete ao conjunto articulado de relações que contextualizam materialmente e simbolicamente a existência, condicionando o modo de ser de indivíduos e coletivos. O meio "entre" remete às mediações que situam indivíduos e coletivos uns frente a outros, como as relações familiares, escolares e de trabalho, entre outras formas de relações cotidianas. O conjunto dos meios "entre" é também constituinte dos meios "em torno", assim como cada meio "entre" é condicionado pelo contexto de meio "em torno", que reúne a dimensão material e a simbólica. O conceito de geração de ambiências enfatiza a ação de elencar questões e problemas dos meios "em torno" como suportes ou veículos para os processos educacionais de meios "entre" em situações formais e não-formais na educação. Isso significa uma valorização dos temas e da cultura específica do mundo mais proximamente vivido e um diálogo que pode implicar em pesquisas e ações relativas a temas do meio "em torno" mais proximamente vivido, o que pode resultar — e frequentemente resulta — em retornos do que foi refletido no meio "entre" para o meio "em torno", em alguma medida o modificando. Assim, por ambiência, pode-se designar não apenas o que está em volta de um determinado indivíduo ou grupo, mas ressaltar o centro, isto é, a valorização da perspectiva do indivíduo ou grupo em relação ao que está em volta e condiciona a sua existência.

O meio "em torno" é também o conjunto de elementos físicos tanto naturais quanto artificiais, e as relações dos indivíduos e grupos com esses elementos físicos são também

mediadas pelas relações simbólicas estabelecidas pelos meios "entre", por exemplo, ações baseadas em percepções da natureza que podem incluir desde sacralizações até tecnicismos. As relações simbólicas pertinentes aos meios "entre" são reciprocamente condicionadas pelas possibilidades e limitações representadas pelos elementos do meio "em torno". E são compostas, essas relações simbólicas, pelas interpenetrações de todas as escalas, do local ao global. O processo educacional vinculado à noção de ambiência torna os meios "em torno" em suportes para "conversas" pedagógicas (conjunto de observações, perguntas, pesquisas e ações) sobre os meios "entre". O meio "em torno" simbólico e físico torna-se, assim, objeto para relações entre educadores e educandos e, por inflexão ou retorno sobre si, torna-se veículo para o progressivo deslocamento da atenção sobre o assunto "conversado" para a atenção sobre o próprio ato de "conversar": sobre os modos pelos quais esse ato se efetiva e sobre os efeitos que ele gera no objeto "conversado" e nos "conversadores".

Trata-se, desse modo, em síntese, de um aprendizado sobre a capacidade de ação dos sujeitos envolvidos, aprendizado que se efetiva na realização de esforços para melhorar as condições do espaço que contextualiza as existências, ao mesmo tempo em que os sujeitos desses esforços também se transformam ao exercerem a participação para a transformação de seus espaços de vida.

Escolas ou coletivos de estudos em assentamentos rurais que procuram entender e praticar de novos modos a agricultura, escolas de periferias urbanas que decidem pesquisar a violência determinada pelo narcotráfico, para em relação a esse quadro agir e mudar o cotidiano do bairro, e escolas que incluem estudantes cegos, mas não têm o seu espaço físico adaptado para favorecer essa inclusão, são três exemplos de situações educacionais, formais ou não-formais, onde o conceito, através de seu primeiro nexo ideativo, corresponde tanto a uma descrição de práticas em curso quanto a uma sugestão, no sentido de que, ao descrever o que não havia sido explicitado, torna-se um enunciado teórico propositivo para as práticas.

Entre-Lugar — E sobre a experiência com a Associação dos Geógrafos Brasileiros: como foi a aproximação com a entidade, sua caminhada nela, a oportunidade de presidir a seção local Porto Alegre e, posteriormente, a Diretoria Executiva Nacional?

Nelson Rego: Pouco tempo depois que ingressei como estudante no curso de Geografia soube da existência da AGB e passei a frequentar a Seção Porto Alegre. Ajudava nas tarefas da secretaria e na publicação do Boletim Gaúcho de Geografia, em atividades como carimbar certificados e grampear os exemplares do BGG, que ainda não era publicado na forma de livro, mas como um caderno. Participava das discussões e a AGB foi se tornando parte importante da minha formação em Geografia.

Depois, quando professor do Departamento de Geografia, houve um tempo em que meu envolvimento com as questões da UFRGS se tornou tão intensa que fui levado a me afastar parcialmente do cotidiano da Seção Porto Alegre. Álvaro Heidrich, Roberto Verdum e eu assumimos a Coordenação de Curso de Geografia, Comgrad, com uma proposta ousada:

fazermos uma avaliação detalhada de como a Licenciatura e o Bacharelado vinham até então, encaminharmos uma reforma curricular, que era urgente face ao esvaziamento que os cursos vinham mostrando, e, o mais difícil, implantarmos os cursos noturnos de Licenciatura e Bacharelado em Geografia. Foram anos de muito envolvimento com as questões da UFRGS e sobrou pouco tempo para a AGB, embora o vínculo sempre se mantivesse na forma de participação em algumas assembleias e nos encontros estaduais e nacionais. Terminado o tempo da Comgrad da UFRGS, foram iniciados logo em seguida os trabalhos para a implantação do mestrado, algo que se mostrou bastante dificultado pela nossa inexperiência coletiva com a gestão do sistema da Pós-Graduação stricto sensu. O colegiado do Departamento me designou como coordenador do projeto para a implantação do mestrado e o curioso é que eu ainda nem tinha concluído o doutorado, o que mostra o quanto a nossa situação era, digamos assim, singular, comparativamente aos tempos de hoje, quando sequer se cogita que alguém se torne professor numa universidade federal se não possuir o título de doutor (o que não sei se é por completo correto, pois na prática todo o ingresso hoje passou a ser já na condição de professor adjunto e deixaram de existir os professores auxiliares e assistentes e todo o gradual aprendizado que acompanhava a condição de professor iniciante). Tornei-me o primeiro coordenador do mestrado e, após quatro anos, foi sucedido na coordenação pelos colegas Álvaro Heidrich e Roberto Verdum. Paralelamente ao novo período de gestão, nós três formamos a comissão para elaborar o projeto para implantar o doutorado.

Terminado o ciclo desses envolvimentos especiais com a UFRGS, voltei a participar mais cotidianamente da AGB. Algo que sempre caracterizara a Seção Porto Alegre foram as jornadas Nossas Práticas, Nossos Desafios, destinadas à apresentação e discussão de trabalhos principalmente pelos professores dos ensinos fundamental e médio. Sabemos que o trabalho na AGB é voluntário e realizado muitas vezes com a necessidade de uma dedicação especial, o que nem sempre coincide com as possibilidades das pessoas envolvidas e que, por consequência, existem oscilações nas quais algumas atividades ganham impulso e outras passam por um declínio. O grupo que assumia a gestão da AGB naquele momento me convidou para reativar as jornadas Nossas Práticas, Nossos Desafios, que haviam tido seu ápice tempos antes através de iniciativas da Neiva Schäffer e do Nestor Kaercher e permaneciam na memória de todos como algo que fazia parte do que melhor acontecera na história da Seção Porto Alegre da AGB. Então, de 2004 a 2006, com a colaboração de muitas pessoas, trabalhei voluntariamente como coordenador de cursos na AGB Porto Alegre e realizamos muitas jornadas "Nossas Práticas, Nossos Desafios" tanto em Porto Alegre quanto em outras cidades (Canoas, Caxias do Sul, Bento Gonçalves, Rio Grande e Pelotas). Foi um tempo muito bom, tempo de conhecer pessoas, muitas delas iniciando na Geografia, e acompanhar o entusiasmo das apresentações e discussões de trabalhos por professores e estudantes.

Depois, um grupo encabeçado pela saudosa amiga Vanda Ueda e pelo então estudante Felipe Souza, que hoje é professor no IF em Florianópolis, me procurou para me apresentar um "ultimato": eles e outros estavam se articulando para assumir a gestão da Seção de 2006 a 2008 e esse grupo queria que eu fosse o diretor. Era um grupo heterogêneo e vibrante,

com muitos estudantes e vontade de fazer muitas coisas e, por dentro do grupo, emergia a tendência em direção ao ideário autonomista. Anunciavam-se, desde o início, tendências diferentes entre os membros da chapa, assim como a vontade de atuarem juntos. Viam em mim a figura que, estando no lugar de diretor, possivelmente não exerceria um papel inibidor e sim atuaria mais como um mediador das diferenças e estimulador das iniciativas.

Bom, o que posso dizer é que de 2006 a 2010, aconteceram anos muito intensos, nos quais exerci o papel de mediador de diferenças até além do que fora imaginado e nos quais houve muitas coisas boas, como o aumento da participação nas assembleias e nas comissões de trabalho, uma nova efervescência nos encontros estaduais de Geografia, a continuação das jornadas Nossas Práticas, Nosso Desafios, uma acentuada melhoria da situação financeira com o aumento do número de associados, uma atuação bastante forte em questões relativas à contestação de editais de concursos que não incluíam geógrafos e que passaram a incluir, uma grande qualificação nos trabalhos de edição do Boletim Gaúcho de Geografia e algumas atuações mais incisivas relativas a questões políticas como o uso do solo urbano em Porto Alegre ou o questionamento de alguns critérios praticados pela Secretaria Estadual de Educação. O grupo atuante era vibrante e comprometido com os objetivos estabelecidos nas assembleias, a vontade para cooperar mostrava-se maior do que a vontade de competir entre os grupos com pensamentos diferentes e isso nos garantia uma sinergia que gerou bons resultados.

Com essa energia toda, apresentamos no ENG realizado em 2008 em São Paulo a candidatura de Porto Alegre para sediar o ENG de 2010. Para mim, o ENG de 2010 foi um marco na história da AGB nacional e para a Geografia brasileira, por tudo o que ele conseguiu realizar em termos de concepção de encontro, mesmo que parcialmente, e por tudo o que ele delineou fortalecer na relação da AGB com os movimentos sociais.

Em 2008, no ENG de São Paulo, eu fora eleito vice-presidente da Diretoria Executiva Nacional da AGB em função de representar na gestão nacional a Seção Local que sediaria o próximo ENG e por causa da forte atuação que a AGB Porto Alegre vinha mantendo nas reuniões de gestão coletiva da AGB nacional desde 2006. Ao final do ENG 2010 de Porto Alegre, novamente aconteceu um "ultimato". Envolvido com as tarefas do ENG naqueles dias, eu estava quase alheio ao processo sucessório que acontecia para a eleição da nova gestão e, então, quase no final do encontro, um grande grupo com membros de muitas Seções Locais e bastante representativo do que é a AGB no Brasil se apresenta e me coloca como presidente da chapa. De novo a ideia de que eu seria um mediador de diferenças, só que desta vez numa dimensão muito maior do que a experiência vivida na AGB Porto Alegre e sem a mesma possibilidade do permanente convívio cotidiano presencial durante a gestão.

Uma vez mais o que posso dizer é que de 2010 a 2012, aconteceram dois anos muito intensos, nos quais exerci o papel de mediador de diferenças até além do que fora imaginado e nos quais meus companheiros e eu vivemos muitas horas de discussões via internet, e muitas horas dentro de aviões e ônibus e nas reuniões itinerantes da gestão coletiva.

Foi um tempo de intensa atuação da AGB em questões políticas nacionais, mantendo e fortalecendo a tradição da AGB nacional quanto a essas atuações, que, no período, caracterizaram-se por estabelecer trabalhos conjuntos com diversos movimentos sociais e com o Tribunal Popular da Terra e as lutas dos povos indígenas, assim como pelo questionamento da política tanto federal quanto dos estados de criminalização dos movimentos. Intensificamos de maneira crítica nossa relação com a SBPC. Foi também um tempo de arrumação interna da entidade, com o enfrentamento de problemas legais e de entendimentos políticos e estatutários divergentes que vinham abalando a relação de algumas seções com o conjunto nacional da AGB. E ainda referente a essa organização interna, em 2012 a entidade chegou ao número recorde de trinta e oito seções locais adequadamente regularizadas, com estatutos e prestações de contas em dia, um resultado que foi em grande parte consequência daqueles dois anos, com o precioso auxílio dos advogados geógrafos Ricardo Baitz e Fabrício Caetano, e consequência principalmente do acúmulo de esforços e avanços realizados pelas gestões anteriores e que soubemos preservar.

A realização do Fala Professor em Juiz de Fora, em 2011, marcou uma mudança na concepção do encontro, que voltou a estar mais próximo de sua proposta original, centrada na organização de um evento nacional voltado para apresentações de trabalhos por professores da educação básica, proposta praticada nos primeiros encontros e que depois fora gradualmente sobreposta pela prática de realizar mesas-redondas com grandes nomes do ensino universitário, o que certamente também é construtivo, mas vinha eclipsando a proposta original.

Considero que o ENG de 2012, em Belo Horizonte, marcou o momento mais forte de relação da AGB com os movimentos sociais, o que ficou configurado na composição dos grupos de trabalho e nas mesas-redondas, assim como vinha se fazendo presente nas publicações da Terra Livre e na retomada da publicação do AGB em Debate. Essa relação da AGB com movimentos sociais avançou no período com uma política, aprovada nas reuniões da gestão coletiva, de apoio logístico e financeiro da AGB aos movimentos, o que aconteceu em diferentes lugares do Brasil. Na medida em que o ENG se aproximava, esse apoio se acentuou com a participação da AGB nas ocupações urbanas em Belo Horizonte. Foi um tempo de participação ampliada de militantes na AGB e de construção de uma postura muito combativa da entidade.

Para mim, o que ficou como uma tristeza pontual foram os gastos demasiados do ENG 2012, decorrentes em grande parte da demora em conseguirmos solucionar com antecedência a grande demanda por alojamentos para o encontro, o que nos tornou reféns da urgência e dos custos de última hora. A isso se somou a longa greve nacional das universidades federais e a adoção de calendários diferenciados para a reposição das aulas, o que causou a impossibilidade da ida de muitas delegações a Belo Horizonte e, portanto, uma participação menor do que a prevista, quando os gastos já estavam em andamento e sem tempo de retrocederem por completo ao patamar de um público e de uma arrecadação menores. O ENG de Belo Horizonte foi o evento da AGB que mais arrecadou, mas também o que mais gastou, ao contrário do ENG de Porto Alegre, que arrecadou muito e

obteve junto à UFRGS um custo bastante reduzido pelo uso de seus espaços e serviços. O ENG de 2012 não gerou um caixa confortável para a entidade para os dois anos seguintes, o que freou em parte as políticas que vinham sendo encaminhadas nacionalmente pela AGB. Porém, certamente a energia de luta que pulsou no ENG de BH permanece na memória de muitos e na memória transmitida como um marco que continuará a alimentar a AGB e a Geografia, o que ficou evidente já no grande ato público realizado durante o Congresso Brasileiro de Geógrafos em Vitória, em 2014.

De 2014 a 2016 estive de volta na Diretoria Executiva Nacional da AGB, como vice-presidente, com o papel de auxiliar junto com Renato Emerson dos Santos o grupo novo de agebeanos que assumiu a gestão nacional naquele momento. Meu envolvimento teve um caráter mais interno, no sentido de auxiliar o grupo a se apropriar dos fazeres da entidade que fossem se apresentando durante a gestão. Foi, para mim, a DEN mais tranquila de estar entre aquelas três nas quais tive as alegrias e as tensões de participar. É muito bom saber que a AGB se renova e, em suas oscilações, persevera e continua em frente.

Desse tempo todo de AGB nacional e de AGB Porto Alegre, guardo muitas lembranças e afetos. Mesmo em relação àquelas pessoas com quem tive atritos sérios e rompi, o filtro do tempo faz com que prevaleça na memória e nas intenções o valor do que fizemos juntos. Lembro sempre dos *compas* que por um bom tempo estiveram no convívio diário, fosse de maneira presencial ou por via da *internet*.

Guardo também um aprendizado importante, fácil de compreender o enunciado, mas que só é compreendido de fato na vivência: um movimento, e a AGB é um movimento, só se mantém vivo quando a vontade de construir juntos fala mais alto do que as diferenças que não apenas são inevitáveis como também necessárias e que alimentam a força do movimento. Mas se prevalece a vontade de fazer com que as diferenças se tornem mais importantes que a vontade de fazer juntos, a sinergia se desfaz, vem a dispersão e o movimento cessa. Neste momento, penso, por exemplo, que as pessoas que prezam a AGB Porto Alegre devem voltar a se reunir e refletir sobre isso.

Entre-Lugar — Para você, qual é ou deve ser o papel da AGB hoje enquanto entidade que congrega profissionais, estudantes e amantes da Geografia? Em que a entidade pode contribuir ou continuar contribuindo em temas como a defesa dos profissionais da educação, o debate a respeito do possível conselho dos bacharéis em Geografia, e o apoio a movimentos sociais?

Nelson Rego: A Geografia é um campo de conhecimentos e atuações excepcionalmente caracterizado por hibridismos, uma ciência social que articula escalas diversas e assimila estudos da natureza, saberes teóricos que intrinsecamente trazem à vontade por fazeres práticos que, por sua vez, demandam compreensão teórica. Saberes e fazeres que encontram nas práticas educacionais um dos eixos fundamentais para o seu modo de existir como campo de conhecimentos e atuações.

De todas as entidades representativas da Geografia, a AGB é a que mais se caracteriza por

acolher isso que os geógrafos costumam referir como os hibridismos do campo e que penso acertado considerar como um conjunto dialógico de relações entre vetores que vão se reconstituindo nas trocas de uns com os outros. Esse acolhimento de um conjunto vasto de relações faz com que a AGB tenha uma legitimidade única como entidade representativa da Geografia, principalmente porque o acolhimento acontece não de maneira gratuita, mas, sim, de acordo com os processos que caracterizam a AGB, tudo é apresentado para o coletivo da associação, debatido, criticado, recebe proposições que, por sua vez, também são avaliadas. A entidade é generosa e ao mesmo tempo o seu acolhimento precisa ser conquistado. Esse processo reforça a legitimidade das questões assumidas pela entidade.

Quando, por exemplo, a AGB manifesta posições a respeito de políticas educacionais, esse posicionamento é decorrência de discussões acumuladas desde grupos de trabalhos nas seções locais até chegar aos debates e deliberações nas reuniões da gestão coletiva, do encontro Fala Professor e do ENG ou CBG.

Quanto a um conselho próprio para a Geografia como forma de representação profissional, penso que essa é a melhor alternativa, garantiria aos geógrafos uma autonomia de representação e deliberação das questões profissionais que hoje não temos, a exemplo do que foi conquistado há tempo pelos biólogos e mais recentemente pelos arquitetos. Pela lei, esse movimento precisa ser encaminhado a partir de nosso atual lugar no Confea-Crea, semelhante ao que foi feito pelos arquitetos. Portanto, deveria ser encaminhado pelas Aprogeos, pois estas têm representação dentro dos Creas, e o movimento poderia ser discutido dentro da AGB e encaminhado junto com esta, inclusive no que se refere à busca de apoio político junto a parlamentares. Há históricas disputas e até mesmo rixas das Aprogeos em relação à AGB, mas uma nova geração vem se apresentando nas Aprogeos. Em diversos estados, as Aprogeos mantêm relações de proximidade e de trabalhos em conjunto com as seções locais da AGB, a relação entre as entidades vem mudando. Acredito que existem chances para um tempo em que Aprogeos e AGB decidirão somar forças para tratar de um novo modo as questões relativas à representação profissional dos bacharéis em Geografia.

Quanto ao apoio aos movimentos sociais, esse, na verdade, é recíproco, pois os movimentos sociais também se fazem presentes e construtivos dentro da AGB através dos agebeanos que simultaneamente militam em movimentos. Quando num ENG, num CBG, num Fala Professor ou nos encontros estaduais de Geografia os movimentos sociais têm representantes nas mesas-redondas, nos grupos de trabalho e em outras atividades, também nesses encontros se estabelecem mútuas aprendizagens, através de apresentações, debates e deliberações, portanto, há um mútuo apoio, um ajuda a constituir o outro. Em muitas ocasiões, essa relação de apoio tem se realizado através da participação da AGB nas ações dos movimentos, através de variadas formas, como a realização de cursos, diagnósticos ambientais, elaboração de planos para a ocupação do espaço em ocupações e assentamentos, entre outras formas. Também nesses casos configura-se um apoio de mão dupla, pois não se trata apenas de a AGB estar dando algo para os movimentos, há também o sentido inverso e recíproco: geógrafos estão aprendendo a serem geógrafos na práxis, nessa relação entre teoria e prática que é a melhor escola para a formação.

Entre-Lugar — O sistema educacional brasileiro vem passando por transformações que visam reestruturá-lo, e isto tem sofrido diversas críticas por parte tanto dos trabalhadores da educação como dos próprios alunos (vide o "ressurgimento" do movimento secundarista via ocupações de escolas). Qual é a sua posição a respeito da reforma do ensino médio e do chamado Escola Sem Partido? E qual pode ser o papel do professor de Geografia nesse contexto, dentro e fora da sala de aula?

Nelson Rego: O modo de iniciar minha resposta talvez pareça engraçado ou esquisito, mas posso garantir que minha intenção não é fazer piada. Para responder a essa questão sobre a atual conjuntura e seus reflexos na educação, vou voltar rapidamente ao ano de 1929, quando começou a Grande Depressão que, dos Estados Unidos, se estendeu para o mundo e prosseguiu durante a década de trinta. Repito que não é minha intenção fazer piada reportando-me ao mundo de tantas décadas atrás para responder uma pergunta sobre a educação no Brasil de agora. A educação só pode ser entendida no contexto social e o contexto social, incluindo sua conjuntura política, só pode ser compreendido melhor se situado historicamente e geograficamente. Vivemos num contexto que é balizado por um receituário que inicia no macroeconômico e se desdobra em normativas e consequências para todas as áreas.

O que, a partir da Grande Depressão desencadeada em 1929, cresceu e se tornou uma força global poderosamente operante no mundo de hoje? Vamos voltar no tempo. Diante da Grande Depressão, os economistas liberais começaram a se referir à necessidade de repensar o liberalismo, conceber um novo liberalismo, pois o gatilho que disparara o colapso era atribuído ao laissez-faire praticado sem moderação. A Europa, ao recuperar a sua economia do desmantelamento causado pela Primeira Guerra Mundial, passara a comprar menos produtos dos Estados Unidos, principalmente agrícolas, ocasionando a disparidade no mercado estadunidense de uma oferta de mercadorias comparativamente muito maior do que o demandado pelo consumo interno, com a consequente queda abrupta dos preços, o que disparara em efeito de crescendo escalar a diminuição da produção e o aumento do desemprego. Outro fator de apreensão era o crescimento de cartéis na economia estadunidense. Os cartéis, constituídos a partir do acúmulo de vantagens conquistadas no sistema de livre concorrência, demonstravam potencial para estabelecer contradições frente a essa mesma liberdade de concorrência, através de ações oligopolistas inibidoras da concorrência e, no limite, da própria liberdade de oferta e procura no mercado. Ocupou um lugar de centralidade nas preocupações iniciais de teóricos liberais, como Friedrich Hayek, a busca pela equação entre a economia de mercado como princípio e a regulação estatal que visasse contornar distorções originadas tanto no mercado quanto por políticas governamentais equivocadas. Como ajustar a função do Estado na economia à reafirmação do princípio liberal do *laissez-faire*?

As respostas que se tornaram hegemônicas referentes ao desafio da equação surgiram algum tempo depois, a partir da denominada Escola de Chicago, cujo principal expoente foi Milton Friedman. Para Friedman, eram intervencionismos inaceitáveis as regulações trabalhistas (diminuição da jornada de trabalho, fixação de um salário mínimo, criação

de seguro-desemprego e seguro-aposentadoria), o controle sobre os preços e a produção, as políticas assistenciais para mitigar os efeitos sociais da Grande Depressão e os massivos investimentos estatais em obras públicas, característicos do *New Deal* liderado pelo presidente Franklin Roosevelt e defendido em termos macroeconômicos por Maynard Keynes, pois considerava que tais medidas solapavam as bases reais da economia de mercado para a ação das empresas. Criticava o fato de os recursos para o pagamento das obras serem advindos de impostos — que poderiam ser diminuídos não houvesse a necessidade de sustentar empreendimentos estatais — e da emissão de moeda pelo governo, o que poderia redundar em perda do controle sobre a inflação por disponibilizar no mercado uma quantidade de dinheiro não correspondente a um proporcional aumento da produção. Opunha-se a regulações que considerava artificialismos impostos à lógica da oferta e da procura, tais como a fixação de salário mínimo e de pisos salariais por categorias profissionais a partir das reivindicações dos sindicatos, argumentava que esses fatores acrescentavam custos à produção, tendo por resultado a retração dos investimentos empresariais acompanhada pela queda dos bens produzidos e o aumento do desemprego.

Acredito que agora a minha resposta esteja começando a fazer sentido face à fundamental questão proposta pela Revista Entre-Lugar, pois o antigo discurso de Friedman certamente está soando conhecido e atual. E muito operante. Operante no Brasil, por exemplo. E por certo já vai ficando visível que o antigo discurso de Friedman é mais do que um discurso e não é só de Friedman, e muito menos ficou esquecido no passado.

O conjunto de medidas macroeconômicas propostas pela Escola de Chicago em resposta à necessidade de formular uma equação que passasse a orientar de novo modo a relação do Estado com a reafirmação do princípio liberal do *laissez-faire* acabou por tomar a forma de um receituário. O receituário neoliberal passou a ser fortemente divulgado, passou a circular pelo mundo.

Os governos da Alemanha Ocidental após a Segunda Guerra Mundial e os dois governos Nixon nos Estados Unidos adotaram algumas medidas do receituário. Porém, o primeiro país a adotar o receituário de modo integral foi o Chile, à época da ditadura militar liderada por Augusto Pinochet, de 1973 a 1990. Um grupo de jovens economistas chilenos, formados em sua maioria na Pontifícia Universidade Católica do Chile e pós-graduados na Universidade de Chicago, tornou-se o formulador da política econômica do regime militar. Esse grupo de cerca de vinte economistas chilenos ficou conhecido como Chicago Boys.

O regime ditatorial chileno e os economistas do grupo Chicago Boys precederam em alguns anos a adoção sistemática do mesmo receituário por um governo eleito segundo as regras democráticas, o de Margareth Thatcher no Reino Unido, a partir de 1979. Thatcher, de maneira contínua, persuadiu o Parlamento Britânico a aprovar leis que privatizaram empresas estatais e revogaram direitos trabalhistas.

A eleição de Thatcher no Reino Unido foi seguida pela de Ronald Reagan nos Estados Unidos, em 1980. Reagan adotou o mesmo receituário e em seu segundo mandato, amparado pelo crescimento da economia estadunidense, propôs para os países do mundo o

chamado Consenso de Washington, uma conjugação de grandes medidas formuladas por economistas vinculados a instituições financeiras situadas em Washington, como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos.

Em 1990, o FMI adotou o receituário do Consenso de Washington como a sua política oficial sob a justificativa de promover o ajustamento macroeconômico e a superação de dificuldades financeiras pelos países classificados como em desenvolvimento.Estes componentes associados de maneira recorrente às linhas gerais do receituário certamente soarão conhecidos e notavelmente atuais:

> 1) Reafirmação do princípio de que a lei da oferta e demanda é suficiente para regular os preços e que, portanto, o Estado deve se ausentar do controle de preços dos produtos e serviços;
>
> 2) Retirada da participação estatal na produção (isto é, privatização de empresas estatais) e na regulamentação do mercado de trabalho (isto é, desmonte de leis trabalhistas);
>
> 3) Livre trânsito para capitais e empresas e não adoção de medidas que visem estabelecer o protecionismo econômico;
>
> 4) Redução de impostos e tributos, o que trará por consequência diminuição de custos de produção e de preços para os produtos, aumento do consumo e dos investimentos empresariais e da oferta de empregos;
>
> 5) Redução ou extinção de políticas consideradas paternalistas, como seguro social, programas de habitação, salário mínimo, assistência médica gratuita e aposentadoria, pois a gestão ineficaz dos recursos pelo Estado ocasiona desperdícios e conduz ao oposto da justiça social intencionada — as formas apropriadas de preparo para lidar financeiramente com a doença e a velhice devem ser a poupança particular, a aquisição de propriedades que ocasionem rendas e os investimentos em fundos privados de pensões;
>
> 6) Aumento da produção como estratégia básica para atingir o desenvolvimento econômico e social — o aumento da produção torna-se quase equivalente à noção de desenvolvimento.

O segundo e o quinto pontos evidenciam como o receituário macroeconômico têm desdobramentos relativos a diversas áreas da vida cotidiana, como as relações de trabalho, a previdência social e a saúde.

A educação também é atingida — e de modo central — pela reorganização política proposta pelo receituário, pois a educação é um lugar central para a reprodução da organização social cada vez mais articulada a uma ordem global.

Em 1996, portanto logo na sequência à oficialização do Consenso de Washington como política do FMI, o Banco Mundial divulgou documento estabelecendo metas prioritárias para o capital em sua relação com a educação:

> 1) Ampliar o mercado consumidor investindo na educação como geradora de trabalho, consumo e cidadania;
>
> 2) Gerar estabilidade política nos países com a adequação dos processos educativos aos objetivos da reprodução das relações sociais organizadas pelo capital.

Aí está o quadro mais abrangente ao qual me referi antes, o contexto a partir do qual se compreende melhor aspectos particulares do que está acontecendo agora.

Equivoca-se quem diz que a diferença entre o liberalismo clássico e o neoliberalismo é apenas o detalhe semântico do prefixo "neo" colocado na frente da palavra. Enquanto a não intervenção do Estado na economia formava com o livre mercado as duas faces geminadas defendidas pelo liberalismo clássico, o neoliberalismo, num passo adiante, se constituiu como discurso e receituário engendrados para legitimar o programa político segundo o qual, numa fase avançada de acumulação, os estados nacionais passaram a atuar em favor da expansão do megacapital internacional, tornando a noção de "não" intervenção do Estado algo aproximadamente equivalente a garantias políticas e jurídicas — e militares, muitas vezes — para as entradas dos capitais internacionais (principalmente os capitais com sedes nos países centrais) nos mercados nacionais (principalmente nos periféricos).

A conjuntura política brasileira instaurada a partir de 2016 com o golpe político-jurídico-midiático evidencia uma retomada virulenta da cartilha neoliberal, o que tem consequências em todas as frentes através das quais acontece a vida cotidiana, como as relações de trabalho, a saúde e a previdência social. A educação também é atingida pela reorganização política, ainda que, desde a hegemonia global da ideologia neoliberal firmada a partir da década de 1980, não se possa dizer que em algum momento as políticas educacionais no Brasil não tenham se colocado em maior ou menor grau de conformidade sob a égide da cartilha, mesmo durante os governos petistas, refletindo a relação de dependência às hierarquias da economia mundial e aos mecanismos de intervenção internacional, como o FMI e o Banco Mundial.

Uma ausência chama a atenção no receituário neoliberal formalizado como política financeira internacional pelo Consenso de Washington e adotado pelo FMI: a ausência de uma diretriz referente às consequências do laissez-faire praticado sem moderação e de ações oligopolistas que estabelecem contradições à liberdade de oferta e procura e, portanto, ao próprio sistema baseado no livre mercado, questões, estas, que estiveram presentes no início das discussões face à Grande Depressão desencadeada em 1929. Na trajetória que levou à consolidação do receituário, desapareceram as referências a um dos motivos fundamentais presentes na origem das discussões em busca da fórmula teórica que estabelecesse novas respostas para a tensão social, política e econômica gerada internamente no sistema.

Os efeitos dos discursos ideológicos podem ser produzidos tanto pelo que é dito quanto pelo que deixa de ser dito — pela combinação entre o dito e o não dito. A estratégia liberal define a educação como alternativa prioritária para a democratização de oportunidades e a ascensão social. As políticas educacionais implantadas segundo as linhas gerais da cartilha advogam a neutralidade política, pois apresentam seus objetivos referendados na ideia de que operam pelo bem da nação como um todo, ao acentuarem o valor estratégico da educação frente a um quadro de competitividade internacional. Isto é, os valores de mérito e eficiência medidos pela régua do valor maior da competitividade são apresentados como valores isentos de alinhamento a uma visão política, neutros.

As políticas neoliberais instituem a transposição do gerencialismo empresarial para a educação, processando uma mudança na qual algumas competências docentes podem ser desvalorizadas (por exemplo, a experiência) para abrir espaço à entrada de novas valorizações expressas por rótulos pouco específicos, como "inovação" e "empreendedorismo", que funcionam como palavras de ordem "neutras" para a implantação de novas práticas gerenciais que replicarão no ambiente escolar a mentalidade vigente nas relações de gerentes com subordinados características de outros locais de trabalho, a exemplo de bancos, lojas e redes de *fast-food.*

A atual reforma política do ensino médio — consumada de maneira açodada desde a sua apresentação como medida provisória pelo Poder Executivo Federal até a sua meteórica aprovação pelo Congresso Nacional — é um depositório de incongruências justificadas em nome de chavões e promotoras de brechas por onde poderão se acirrar as contradições entre o discurso e a realidade.

As incongruências começam pelo modo como a reforma foi proposta e pelo fato reiteradamente ignorado de que índices baixos de desempenho escolar dos estudantes não serão resolvidos sem a correção de problemas estruturais, como a precariedade das instalações escolares, a falta de investimentos na qualificação da formação dos professores e a (des) valorização do exercício profissional, que está diretamente relacionada à combinação entre baixa remuneração, longas jornadas de trabalho através de excessivas quantidades de turmas para compensar a baixa remuneração e o número de alunos por turma, assim como à falta de incentivos à formação continuada e à participação na formulação de projetos pedagógicos. Encaminhada por meio de medida provisória, a açodada reforma evita o debate com a base constituída pelas entidades representativas dos professores e apresenta como "solução" para sintomas decorrentes de fraturas estruturais um projeto que se volta quase exclusivamente para a modificação do que será oferecido ao estudante, como se fosse possível separar condições de aprendizagem das condições oferecidas a quem ensina — fragmenta a realidade.

As incongruências prosseguem com a apregoada mudança do currículo escolar atrelada ao objetivo do ensino integral com a ampliação das horas-aula simultaneamente ao congelamento de longo prazo dos recursos orçamentários destinados para a educação. A educação em tempo integral pressupõe diversificação de atividades e professores envolvidos nessas

outras atividades para além da sala de aula, como pesquisas e práticas em oficinas e laboratórios. Qual o estatuto quanto à verdade que se pode creditar a uma política que promete ampliação das horas-aulas e das atividades rumo à educação integral enquanto executa cortes drásticos nos investimentos básicos?

Um agravo no sucateamento do já sucateado é uma das possibilidades para cumprir a meta de ampliação e ao mesmo cortar orçamento. No jogo surreal da política voltada para a produção de números poderá ser contabilizado o acréscimo de horas ocupadas com atividades curriculares sem maiores ponderações acerca da qualidade formativa de tais atividades nem a respeito da precariedade das instalações escolares e das condições para o trabalho docente. Agora que passou a ser texto incluído na lei, a permissão para a contratação de "professores" sem formação no que irão lecionar poderá se converter num forte instrumento para implantar a redução de custos e o agravo no sucateamento que tornará realizável a meta de ampliar as horas-aula simultaneamente aos cortes nos investimentos em educação.Existe um segundo caminho para realizar a mágica de ampliar reduzindo: as parcerias entre o público e o privado. Porém, o que ganhará o privado em sua parceria com o público? Está em questão um contingente de estudantes sem condições de pagar pelo ensino, e é sabido — e defendido como um princípio salutar, propulsor do progresso — que o interesse privado não se mexe se não for para lucrar. Mas há uma alternativa para viabilizar esse segundo caminho: o Estado paga para o privado firmar a parceria com o público. Mas como ficam o discurso e o dogma da não intervenção do Estado sobre os assuntos do privado? A resposta usual parece inspirada em Orwell: todas as intervenções estatais são ruins por princípio, mas algumas são boas. São boas quando o público transfere dinheiro para o privado. Então, não se trata realmente de cortes nos investimentos em educação, mas, sim, de transferência de orçamento do Estado para o privado? Mas como, de fato, se processará a educação por essa via? Através de que maneiras serão feitas composições desse segundo caminho com o primeiro? Por certo, ainda há muitas combinações entre o dito e o não dito a serem articuladas…

Uma combinação possível está latente no reiterado apelo à modernização do ensino pela via das novas tecnologias. Os chavões podem obliterar a percepção de que caminhos em direções antagônicas podem ser potencializados a partir desse reiterado apelo.É um positivo e transformador salto de qualidade a disseminação de novas tecnologias e da inclusão digital, possibilitando, por exemplo, o fomento a uma pedagogia que valorize projetos de pesquisa praticados em sala de aula e em outros momentos e espaços de uma educação em tempo integral. A uma pedagogia que inclua projetos de pesquisa como uma centralidade de sua concepção e prática, associa-se o incentivo à apropriação de conhecimentos através da elaboração de linguagens, de leituras de mundo e do exercício dialógico que faz crescer em direção à cidadania tanto o indivíduo quanto o coletivo como dimensão constituída por interações e constitutiva destas. Essa pedagogia é possível e, apesar de todas as adversidades, indícios de sua possibilidade emergem de práticas docentes nas escolas brasileiras, mesmo que fragmentariamente, mesmo que obstaculizadas à interconexão e ao colocar-se como alternativa em ascensão. Essas potencialidades para a associação entre novas tecnologias e um professor renovado pressupõem uma maior atenção deste aos seus alunos,

pois aqui se ressalta a valorização das singularidades pessoais no contexto interacionista, o que é inviável se mantidas as atuais condições das jornadas do trabalho docente. As novas tecnologias e o ensino a distância podem facilitar — e muito — a necessária formação continuada do professor. Mesmo a formação graduada pode ser positivamente fomentada se, nesta, houver uma adequada relação entre a fundamental interação do presencial e o ensino a distância realizado com qualidade. Porém, é dessas possibilidades positivas que o discurso genérico trata? Os chavões podem obliterar a percepção de que um caminho antagônico pode igualmente ser potencializado pelas novas tecnologias. O instrumental representado por novos meios tecnológicos pode servir à modernização conservadora da educação através, por exemplo, da substituição das apostilas impressas em papel por apostilas eletrônicas, dando nova roupagem ao velho ensino bancário — aquele ensino que reduz os alunos à condição de receptores de informações que devem permanecer passivos em seus bancos escolares, em preparação ao modo submisso de sua inserção no mundo do trabalho conforme este continua posto para as classes populares.

A modernização conservadora desse ensino, que nunca deixou de se fazer presente, possibilitará o exacerbado aumento do número de alunos por professor através da maximização dos recursos expositivos, o que, por extensão, colocará o docente em posição ainda mais desfavorável no mercado de ofertas e procuras dominado pelo modelo gerencial imposto à educação. A combinação entre o dito e o não dito contida na insistência dos chavões abre passagem para que o elogio da modernidade e das novas tecnologias se converta, acima de qualquer outra consideração, em fonte de lucro: pelo caminho da redução dos custos orçamentários com a educação, recursos que, então, poderão ser destinados para outras finalidades associadas à prática da "não" intervenção do Estado "mínimo" que transfere sistematicamente dinheiro público para o privado. Uma forma privilegiada de transferência do dinheiro público para o privado poderá se constituir através da compra massiva e sempre renovada de computadores e pacotes informacionais pelo Estado junto aos fornecedores privados. Trata-se de uma forte alternativa para dar vazão àquela via das parcerias entre o público e o privado e que pode indicar pistas para a explicação do paradoxo referido antes: a apregoada mudança do currículo escolar atrelada ao objetivo do ensino integral com a ampliação das horas-aula simultaneamente ao congelamento de longo prazo dos recursos orçamentários destinados para a educação. O jogo discursivo permitirá que os agentes políticos digam que não se trata de redução drástica de recursos para a educação pública, mas, sim, de alocação diferenciada dos mesmos, pela via de sua transferência para o setor privado na forma de compra de equipamentos e serviços que supostamente suprirão às demandas do novo (velho) ensino atrelado ao currículo ampliado sem a correspondente ampliação relativa à formação, capacitação e contratação de professores.

As incongruências apertam o nó com a instituição das áreas de conhecimento — linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino técnico — em relação às quais os alunos deverão optar por trilhar uma das cinco alternativas. O chavão governamental diz que se trata de instituir a liberdade de escolha, mas a análise sobre o não

dito mostra que o chavão não fala exatamente a verdade. Cada escola não precisa oferecer as cinco alternativas, pode oferecer somente uma. O aluno estudará o que a escola puder oferecer. Apresenta-se novamente o paradoxo da ampliação em processo de redução: as escolas oferecerão apenas as áreas para as quais tenham professores efetivos num contexto de suspensão de concursos para docentes em função dos cortes orçamentários para a educação. Apresenta-se de novo o mundo de Orwell: sim, ao aluno será assegurada a liberdade de escolher a única opção oferecida pela escola. Claro, o aluno poderá mudar de escola. Mas onde fica a escola vizinha e qual a outra opção oferecida pela escola vizinha? Em muitas situações, as respostas para essas perguntas serão favoráveis ao aluno que busque exercer a sua liberdade de escolha. Em muitas outras situações, não serão favoráveis, nada favoráveis. O Governo Federal parece necessitar de ajuda: que alguém lhe informe que, no Brasil, é comum haver muita quilometragem entre uma escola do meio rural e outra escola do meio rural, e que as linhas de ônibus não são tantas como são nas cidades, e que as linhas de ônibus nas grandes cidades são bastante superlotadas e lentas, e que, nas periferias urbanas, o acesso às escolas pode ser bastante dificultado por questões como o controle territorial feito pelo narcotráfico.

Os "acidentes" da realidade reduzem a bandeira da liberdade de escolha subitamente desfraldada pela medida provisória ao tamanho de uma dimensão apenas formal. Porém, no mundo concreto, a instituição das cinco áreas assegura de fato um efeito imediato: apresenta a nova e súbita base legal para o gerenciamento escolar planejar e reduzir as equipes docentes ao suficiente para oferecer apenas uma ou duas das cinco alternativas. A bandeira da liberdade de escolha é apenas formal, mas a consequência medida em cifrões é efetiva e visível: está escancarada a via para a retirada de recursos destinados para a educação pública e a sua transferência para outros interesses. A educação imita a esfera do trabalho: para muitos, em suas vidas, a grande bandeira de livre oferta e procura relacionada à "mercadoria" trabalho é apenas formal.

Ou dizendo de outro modo: a arte do discurso ideológico aplicado à educação é dizer bandeiras travestidas de universais e não dizer que a educação só pode ser compreendida se não for apresentada como que encerrada em si mesma, como se fosse uma realidade autônoma — em todos os seus níveis, a educação está ligada à totalidade do social e às forças produtivas que tanto são produtoras desta totalidade social quanto são produzidas por esta. A educação, ao mesmo tempo em que tem sentidos que não se resumem ao desenvolvimento das forças produtivas, é indissociável do contexto onde o grau de desenvolvimento dessas forças em cada país, em sua inserção global, irá estabelecer os tipos de educação que serão implantados nos sistemas educacionais diferenciados em correspondência às classes sociais para as quais respectivamente se destinam. A reforma agrava o que historicamente já vem posto: os filhos das classes populares estarão condicionados aos limites oferecidos pela escola mínima, em consonância com o arranjo das forças produtivas no país e ao modo de sua inserção global — e aqui é apropriado assinalar o quanto isso se configura articulado com as diretrizes propostas e supervisionadas internacionalmente referidas antes.

A reforma do ensino médio proposta por medida provisória foi aprovada pelo Congresso Nacional com tal grau de açodamento que o processo está finalizado antes do término de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, cujas definições ao menos em teoria distribuirão os conteúdos curriculares por etapas no ensino fundamental e no ensino médio, o que inclui, portanto, as cinco alternativas formativas do ensino médio aprovadas antes mesmo da própria BNCC. Equipes de especialistas em cada área vêm trabalhando na definição dos conteúdos e saberes necessários para cada ano e segmento da educação básica, porém, o trabalho final e provavelmente criterioso dos especialistas por áreas estará assimilado por um documento cujas diretrizes mais gerais serão estabelecidas na nova conjuntura posta a partir do golpe político-jurídico-midiático. Essas diretrizes serão agora reexpressas por agentes e redatores de confiança da nova cúpula assentada no Governo Federal e no Ministério da Educação — possivelmente serão expressas de maneira suficientemente genérica, isto é, lacunar, para que as combinações entre o dito e o não dito facilitem a tarefa de apropriação política do documento como uma referência discursiva caracterizada pelo chavão e pela ambiguidade, maleável aos objetivos tramados por trás, por baixo e acima dos discursos.

Na esteira das incongruências, os sintomas continuarão a se multiplicar, como a perda de importância curricular da Educação Física logo após os Jogos Olímpicos no Brasil, quando um dos chavões alardeados para justificar a realização da Olimpíada era exatamente o estímulo que esta daria para o salutar interesse pela Educação Física entre a juventude escolar… Ou os repetidos ensaios de tentativas para encontrar meios para a recondução da Geografia, da História e da Sociologia a um mix "interdisciplinar" assemelhado aos "Estudos Sociais" que vigoraram na década de 1970, por imposição da ditadura. Mix "interdisciplinar" que talvez volte do passado pelas mãos que comandam o atual programa batizado de Ponte para o Futuro…

O movimento Escola Sem Partido é um evidente exemplo do quanto o discurso ideológico opera nas relações entre o dito e o não dito. No caso, o que o Escola Sem Partido objetiva é impedir de dizer. Óbvio que jamais passará por corações e mentes dos membros do Escola Sem Partido cogitar igualmente a apresentação e defesa do projeto de lei Grande Mídia Sem Partido…

O professor de Geografia ocupa um lugar privilegiado na educação básica, pois a sua construção de conhecimentos está voltada para nada menos do que o mundo…

"Um desejo sempre reafirmado vinha desses meus alunos que se preparavam para a docência: era preciso ser crítico, opor-se à ditadura que persistia entre nós. Opor-se ao capitalismo tosco que em nosso país levava a uma distância absurda as diferenças entre as classes sociais, com o crescente número de pauperizados vivendo em favelas, sem direito à medicina e à educação. Se Geografia era a ciência da grande e boa casa para todos, era preciso contrariar o silêncio que agradava à ditadura e discutir a concentração da propriedade agrária e urbana nas mãos de poucos, a baixa remuneração do trabalho e a acelerada degradação ambiental, que eram os preços pagos para que fosse efetuada a acumulação

por aqueles que, nacionais ou estrangeiros, eram os proprietários de tudo, donos das pessoas e da natureza."

"Mas era preciso evitar o costume e a armadilha de transformar a criticidade numa rançosa atitude que reduzia alunos escolares à condição de passivos ouvintes de um monólogo esquerdista proferido e imposto por professores. Era preciso cuidado para que a crítica contra a grande ditadura não se transformasse numa oposta pequena ditadura exercida em sala de aula. A esse cuidado se dava o nome de criatividade. Como exercer em educação essa criatividade? Não sabíamos. Era preciso aprender a criar a criação. Sabíamos apenas que, por criatividade, queríamos dizer aprender a incentivar e amar o desenvolvimento da multiplicidade dos pensamentos, aprender uns com os outros a invenção dos modos de coexistência e realização de acordos entre as diferenças."

Os dois parágrafos entre aspas acima são trechos de meu livro *Tão Grande Quase Nada,* um livro de biografias ficcionais. Reproduzo-os como forma de dar minha resposta para a pergunta da Entre-Lugar sobre qual pode ser o papel do professor de Geografia em sala de aula. Desgraçadamente, esses trechos que se referem ao período da ditadura militar ainda parecem muito atuais.

Fora da sala de aula, acredito que o professor de Geografia tem um papel importante a cumprir tanto nas entidades representativas de professores quanto em outras organizações que possibilitem a ampliação da participação política. Em especial, a via da participação política a partir das organizações dos "de baixo" é um modo fundamental para a construção e ampliação da participação política para além da político-partidária. Acredito no que geógrafos licenciados e geógrafos bacharéis possam fazer nesse sentido, pois a sua construção de conhecimentos está voltada para nada menos do que o mundo…

O que respondi para esta quinta questão apresentada pela Entre-Lugar está pautado principalmente no artigo que escrevi a convite de Dirce Suertegaray para ser incluído em livro com diversos autores a ser editado em breve pela Anpege. O artigo é sobre o neoliberalismo e a educação pública no Brasil. Nele, a questão é tratada de forma mais extensa e detalhada e constam referências a fontes de consulta que interessarão a quem queira pensar sobre as atuais questões da educação no Brasil a partir de um contexto mais amplo. O livro, que trata de um conjunto de problemáticas significativas na atualidade brasileira, será lançado no próximo Enanpege, em outubro.

Entre-Lugar — Além de suas atividades acadêmicas, você também é conhecido como escritor e romancista. Conte a respeito de sua incursão pelo mundo da literatura para o público eminentemente acadêmico da Entre-Lugar: Quais foram as motivações que o levaram a trilhar também esse caminho? Nos temas e na forma da sua literatura, você vê inspiração da ou relações com a Geografia? Como você vê a aproximação da Geografia com a literatura?

Nelson Rego: Minha afeição pela literatura é tão antiga quanto a amizade pelos temas geográficos. Começou também desde criança, com leituras de histórias em quadrinhos,

livros e filmes. Muitas vezes essas duas afeições estiveram juntas em HQs, livros e filmes com conteúdos eminentemente geográficos, como a já citada adaptação infanto-juvenil do diário das expedições de Humboldt, ou, numa leitura da adolescência, as HQs urbanas do personagem Spirit, do Will Eisner.

Quando estudante de Filosofia, passei a conviver com artistas de teatro e artes plásticas. Certa vez escrevi um release para uma artista e o release ajudou tanto na divulgação da exposição que comecei a trabalhar profissionalmente com divulgações culturais. Durante quase todo o período em que fui estudante universitário, trabalhei paralelamente com divulgação cultural e até que ganhava um dinheiro razoável com isso.

Nesse tempo conheci uma menina que até hoje me permanece como um grande amor e que morreu quase ainda adolescente. Através das apropriações que a literatura faz do vivido, décadas após ela veio a de algum modo renascer nas personagens Lara e Inocência que habitam os meus textos. Esse é um relato breve e essencial para responder sobre a pergunta acerca das motivações que me levaram à criação literária, um desejo de reencontro. Pode parecer triste, mas é feliz porque é sublime: ao querer recriar a vida, a literatura agencia para a vida.

Depois da Filosofia, quando estudante na Geografia, morei algum tempo com pessoas do grupo anarquista *Ói Nóis Aqui Traveiz*, que até hoje continua em atuação e se consolidou como uma referência quanto à pesquisa e criação teatral. Tínhamos que pagar o aluguel da casa e a minha melhor maneira de participar era escrever algo parecido com poesias, que eu chamava de desenhos-textos e que o grupo publicava na forma de cadernos e vendia nos diretórios acadêmicos, teatros e nos bares dos bairros boêmios do Bom Fim e da Cidade Baixa. Eu não gostava de meus desenhos-textos, mas fui um caso raro de algo parecido com poeta que vendeu muito, o aluguel do sobrado durante um bom tempo foi pago principalmente com a venda dos cadernos.

Em seguida, comecei a trabalhar na UFRGS e ao mesmo tempo fazia as pós-graduações e fui me envolvendo cada vez mais com as questões da Universidade, aquelas às quais me referi nas respostas para a segunda e a terceira perguntas. Deixei a vontade de escrever em suspensão, não sobrava tempo para nada além do trabalho e do aprender sobre o trabalho. Quando aprendi bastante sobre o trabalho, o tempo para outras coisas foi voltando aos poucos e, bem devagarzinho, escrevi meu primeiro livro literário, *Tão Grande Quase Nada*, o livro de biografias ficcionais que citei na resposta anterior. No livro, três crianças — duas meninas e um menino — tornam-se namorados num triângulo em que cada vértice é amado pelos outros dois. Eles são conscientes de sua diferença em relação às convenções e irão descobrir, em suas trajetórias rumo à idade adulta, outras histórias de vidas, histórias que mostram as mudanças do cotidiano no período de um século e acabam por formar um universo acolhedor para a liberdade existencial dos três. Esse universo formado por biografias de outras pessoas tem nítidas contextualizações históricas e geográficas: é possível escrever biografias sem historicidade e sem geograficidade? A edição do *TTão Grande Quase Nada*, está esgotada já faz tempo e acho que não se encontram

mais exemplares do livro nas livrarias. Foi meu primeiro livro ficcional e penso que ele tem problemas estruturais sob a perspectiva literária, mesmo assim eu o considero um livro bonito e profundo. Penso em escrever uma nova versão daqui há algum tempo.

Meus livros literários posteriores e mais recentes foram os livros Daimon Junto à Porta, Noite-égua e A Natureza Intensa. O Daimon junto à porta ganhou o Prêmio Açorianos para o melhor livro de contos em 2011 e alguns dos contos foram traduzidos e publicados em inglês e espanhol. No momento, ele está sendo traduzido na íntegra para o espanhol e a editora brasileira Dublinense está negociando a sua publicação com editoras dos países hispânicos. O livro reúne histórias de personagens que estão possuídos por desejos intensos. Esses desejos são de variadas naturezas e conduzem os personagens a caminhos muitos diversos. Daimon, para os antigos gregos, é tanto a natureza externa quanto a interna. É a potência para perseguir o que faz falta. Ao mesmo tempo interno e externo, ele é o indivíduo e algo além do indivíduo. Em princípio, nem bom, nem mau, mas com certeza forte, o daimon pode ser a correnteza que leva para qualquer direção. O indivíduo pode ter êxito com esse algo que está além e o habita. E pode também ser esmagado pela força tremenda que ele traz.

A novela Noite-égua, publicada em 2015, é ambientada num antigo casarão de seis apartamentos na Cidade Baixa, em Porto Alegre. O lugar abriga um mistério que persegue há anos a família da matriarca Ana, apelidada de Sant'Ana por seus familiares para lembrar-lhe que a consideram louca. Um pesquisador passa a frequentar o local. Entre livros antigos e registros guardados na biblioteca, ele logo se vê atraído pelas histórias da velha, que incluem a morte suspeita de uma enfermeira e uma carta supostamente redigida por um fantasma, um demônio insidioso e provocativo, que há cinquenta e nove anos assola a família, como explica Sant'Ana. Mas é Silvinha, a neta adolescente, rebelde e roqueira, que acaba despertando o desejo e a curiosidade do visitante. Uma história de fantasmas? Ou história de relações familiares e de atrações (des)veladas em espelhos quase alucinados? Noite-égua é narrativa fantasmagórica se fantasma significar o símbolo evanescente colocado além do labirinto aparentemente sem saída de cotidianos limitados. Símbolo que canaliza temores. Teme-se o desejo. Alguma razão Sant'Ana haverá de ter quando afirma que um mundo em outro plano está a subjugar o nosso?

A Natureza Intensa é o livro mais recente. Publicado em 2016, é formado por quatro contos interligados. O livro mostra a trajetória de personagens que variam desde meninas vindas de alagados e favelas, que encontram num ambiente de ambígua pulsão erótica a chance de escapar a destinos que se anunciavam opressivos, até uma inquietante industrial e financista, que faz da ruptura de limites o seu modo de vida. Nos contos, uma garota se exibe para uma plateia nada usual, um jogo de farsantes sinceras se desenrola durante as noites num labirinto de canais, o desejo aproxima a juventude da face que lhe é oposta: alguém que parece nos enxergar de muito longe, do lado de lá da vida. Uma estranha felicidade aflora das tramas: transgressora. Nos quatro contos, esse sentimento brota por todos os lados e tem a força da correnteza e da libertação. Os transgressores rompem algo ao mesmo tempo nítido e de difícil definição, eles têm a leveza de quem encontrou o seu repouso na velocidade.

Não acredito em literatura engajada nem em arte engajada. Literatura e arte que se submetem a servir a programas degradam a pulsão básica da literatura e da arte que é a de não estarem contidas, extravar um estado de existência e criar outro. Engajadas, literatura e arte viram algo como a tentativa de domesticação feita por um sermão religioso e deixam de ser o que diverge: divergem da servidão, divergem da infâmia, divergem das boas intenções e das mentiras dos pastores de todas as tendências, inclusive as laicas. A literatura e a arte podem sim, e muito, transformar a vida, mas não pretendendo dar lições e sim encantando com o indeterminado, criando.

Literatura e arte enraízam-se em historicidades e geograficidades híbridas de ficcional e de não ficcional, elas sondam a vida de um jeito tão fundo que encontram na existência que está dada outra existência e só através desse mergulho e voo conhecemos que essa outra é uma latência que se faz presente. Que geograficidades e historicidades podemos descobrir nesses caminhos? Esta é a minha resposta para a pergunta da Entre-Lugar.

Entre-Lugar — Fale-nos a respeito de outras atividades suas, como a coluna no jornal Sul212 e o trabalho com imagens presente no seu site.

Nelson Rego: A publicação da coluna no jornal começou a partir de um acerto entre a editora Dublinense e o Sul 21. Inicialmente a perspectiva da coluna era totalmente literária. Eu tinha um conjunto de minitextos guardados, aforismos, nanocontos e semelhantes, e pareceu interessante ir publicando aos poucos. Assim foi feito e a receptividade do público foi boa, só que o estoque de minitextos foi terminando e eu não conseguia escrever novos na velocidade suficiente para suprir a coluna semanal. Então, aos poucos, fui escrevendo textos como os cronistas que colaboram com o jornal fazem: comentários sobre acontecimentos atuais. É mais fácil escrever comentários longos do que minitextos com a necessária concisão de aforismos, nanocontos e semelhantes.

Porém, escrever comentários sobre os acontecimentos exige um novo tipo de responsabilidade, ainda mais considerando a situação que estamos vivendo com o golpe político-jurídico-midiático. Isso causa alguma tensão e solicitei que a coluna passasse a ser quinzenal, inclusive porque há momentos em que os afazeres na UFRGS deixam pouco tempo para outras atividades. Ao lado da responsabilidade de escrever para o jornal, há muita gratificação quando se recebe o retorno dos leitores. Eles escrevem para o próprio jornal ou diretamente para mim comentando as colunas, compartilham os textos nas redes sociais e às vezes agradecem porque algo nos textos tocou em suas vidas. De vez em quando também sou xingado pelos rapazes do Movimento Brasil Livre.O tipo de coluna que mais gosto de fazer é quando entrevisto pessoas e o texto contribui para as causas às quais elas estão engajadas (minha recusa ao engajamento é só na literatura). Por exemplo, uma matéria que escrevi sobre a creche da Ocupação Lanceiros Negros, ou a entrevista que fiz com dois geógrafos, Natália Bellentani e Eduardo Carlini, envolvidos com as lutas

2 Disponível em: <http://www.sul21.com.br/editoria/colunas/nelson-rego/>

por demarcações de terras e pelo direito de indígenas viverem como indígenas, ou, ainda, uma matéria sobre atividade que assisti numa escola de ensino fundamental relacionada a pessoas com deficiências e que foi o acontecimento mais bonito que já vivi na educação. As colunas para as quais preciso entrevistar pessoas são as que mais gosto, mas também são as mais demoradas para serem concluídas porque cresce a responsabilidade quanto ao modo de trabalhar as informações e também porque preciso sintonizar meu tempo ao tempo que as pessoas têm disponível. Por isso, são poucas as colunas nessa vertente.

Quando passei a me voltar mais para os comentários sobre acontecimentos atuais, começou a predominar minha formação em Geografia na escrita dos textos. Mas quando o principal eram os minitextos, vários tinham também uma conotação evidentemente geográfica. Estes três, por exemplo:

> Objeto não-voador identificado: veículo fumacento movido a combustível fóssil e falta de juízo.
>
> Milagre: todo mundo caminha sobre as águas, existem aquíferos sob a terra.
>
> A fronteira é um terceiro espaço, nem o do lado de cá, nem o do lado de lá. Não é meio-termo entre os dois nem a soma, nem ausência de ambos. Pensando bem, a fronteira não é um terceiro espaço, é outro.

Sobre as imagens presentes no sítio virtual Nelson Negro,3 elas são formas de narrativas, o que significa que se tornam uma extensão da literatura. Não sei fotografar nem filmar, então preciso de ajuda, o que é muito bom, assim se estabelece uma criação conjunta que é bem prazerosa de fazer. Concebo as imagens e então procuro amigas para ver se elas topam criar as imagens junto comigo. Outra coisa que eu gosto desde criança é de ver garotas nuas. Literatura e arte ligam o sexo à reinvenção da vida, aí está de novo a referência à felicidade e ao sublime. Assim, o tema geral das imagens são garotas, que algumas vezes estão nuas e outras vezes não estão. Há sempre uma ideia de beleza, mas não se trata de uma beleza segundo padrões estereotipados, pois se trata, afinal, de garotas reais e não de mulheres produzidas para se encaixar nos estereótipos. Algumas vezes já me perguntaram: por que só mulheres? O fundo da pergunta, óbvio, é a crescente luta e conquista do direito à diversidade de escolhas quanto a gênero e orientação sexual. Penso que, nessa luta, a conquista do direito à representação da diversidade é fundamental. E essa representação da diversidade necessita que sejam múltiplos os criadores de representações, sejam relacionadas ao erótico ou a outras dimensões interligadas da vida. Ninguém deveria se sentir obrigado a falar ou representar algo pelos outros, todos devem ter o direito a falar ou se representar por si mesmos. Essa luta é extremamente difícil e com avanços parciais, que, agora, o obscurantismo volta a atacar com força, como o movimento que tenta erradicar a educação de gênero e para as diferenças que civilizatoriamente e com muito esforço conseguiu se instalar um pouquinho nas escolas. Artistas LGBT estão conquistando

3 Disponível em: <www.nelsonrego.art.br>

espaço para manifestar as estéticas que lhes são próprias. A liberdade do outro é também a minha liberdade. Assim, sinto-me livre para conceber imagens envolvendo mulheres e, com amigas, reconceber as ideias, sermos felizes fazendo algo que gostamos de fazer.

As imagens no site variam de estilos. Gosto, por exemplo, de uma sequência de quadradinhos que alternam a ênfase entre olhar o olhar da jovem e olhar aquilo que antigamente as pessoas chamavam de "as vergonhas". Acho que as narrativas que mais gosto são as fotos da sequência denominada AE01, que poderia se chamar A Espera, e o vídeo AF01, no qual primeiro se olha uma jovem que chega de bicicleta e depois se olha o que ela ficou a olhar. Na verdade, não sei se gosto mais de algumas do que de outras, gosto de todas. Gosto muito da sequência que é um *looping* infinito de fotos de um rosto, do humor do vídeo sonorizado AJ01 e do enigma presente na foto única de um grupo tirada no interior de uma livraria. Talvez essa do enigma seja a que mais gosto. Enfim, é isso, gosto de todas. Há várias imagens que estão prontas, mas ainda estão para serem colocadas no site.

Entre-Lugar — Reservamos este espaço para suas considerações finais e para comentar qualquer outro tema que porventura não foi contemplado em nossa entrevista.

Nelson Rego: As perguntas da *Entre-Lugar* articularam temas complexos e relacionados entre si. Agradeço pela oportunidade de responder a questões interligadas, como a reforma do ensino médio, a Geografia e a AGB, entre outros temas. Responder às perguntas foi mais difícil e extenso do que me pareceu que seria num primeiro momento, e gostei muito disso. Sou leitor da Entre-Lugar, parabenizo a equipe que concebe e produz a revista e lhes desejo felicidades em suas trajetórias.



UNIVERSIDADE FEDERAL
DA GRANDE DOURADOS