

WENCESLAO MACHADO DE OLIVEIRA JUNIOR

Licenciado em Geografia com Doutorado em Educação pela UNICAMP (1999). Atualmente é professor MS2 da Faculdade de Educação da UNICAMP, membro do Laboratório de Estudos Audiovisuais (OLHO) e coordenador do Projeto Rede Imagens, Geografias e Educação (Processo CNPq 477376/2011-8).
Cláudio Benito O. Ferraz

E-L: Gostaríamos que você falasse, primeiramente, da sua origem, sua formação e o que te levou para os caminhos da Geografia?

Oliveira Jr.: Minha história de vida tem uma coisa muito prosaica de infância; tenho um monte de irmãos e nós tínhamos como hábito inventar jogos; víamos jogos como *banco imobiliário*, *war*, *ludo* etc. com os primos e inventávamos os nossos. Quem fazia os tabuleiros, a diagramação e os mapas era eu. Morava em Lima Duarte (MG), não tinha lá muitas coisas para fazer quando chovia e havia muitos livros em casa, meu pai e minha mãe liam muito. Então tinha este vínculo com o mundo da escrita, do livro mesmo, muito familiar, internamente, tanto que quando entrei na escola já sabia ler. Estou derivando um pouco para dizer o seguinte: acho que desde o primeiro momento que entrei na geografia (isto não estava claro na época, está claro agora) já tinha uma tendência para lidar, não propriamente com a parte operacional desta área de conhecimento, mas pra pensar no movimento da própria área. Ter feito o curso de geografia se deve em grande parte por essa atração e certa facilidade com a leitura e a elaboração de territórios nos jogos, mas também pelo fato da própria existência de um curso de graduação em uma universidade pública próxima a cidade que eu morava. Apesar de certa fragilidade do curso de geografia da Universidade Federal de Juiz de Fora nos finais da década de 1980, tive alguns professores que acabaram capturando a minha tendência a pensar sobre o que até então parecia já dado como certo. Se não tivesse tido esses professores, ou um que seja, que de alguma forma conseguia questionar e colocar em dúvida aquilo que ele próprio estava fazendo, eu provavelmente não teria seguido o caminho acadêmico.

Adentrar ao mundo acadêmico se deu por uma série de aproximações e rompimentos. A princípio a aproximação se deu no questionar a geografia e a ciência praticada, mas depois se deu o estranhamento com a perspectiva marxista que embasava esse questionamento, pois não conseguia ver que minha dor, por exemplo, ou de outras pessoas, cabia no contexto generalizante da luta de classes ou do determinante econômico. Eu não conseguia me ver naquilo, tanto que acabei me aproximando de áreas da geografia que eram novas na década de 1980, a da percepção e áreas vinculadas a psicologia. No entanto, muito rapidamente achei aquilo muito difícil de dar conta também das questões que julgava centrais para me orientar na vida, o que me fez abandonar a geografia. Foi o que aconteceu comigo quando passei no mestrado em Educação, risquei a geografia, literalmente. O ato mais simbólico disso é que doei minha biblioteca de geografia. Fui pra área

da educação e, na minha dissertação de mestrado, comecei a trabalhar com imagem, com desenho e com teorias pós-modernas. Ao entrar no doutorado, que também desenvolvi junto a Faculdade de Educação da UNICAMP, me aproximei das discussões de arte, com as questões da linguagem e fui para o cinema. Passei pelo menos uns 10 anos sem ler absolutamente nada de geografia, nenhum autor, nem na área de ensino e nem na geografia propriamente dita. Foi um rompimento, uma fuga.

Acontece que a vida é rizomática e o destino me fez prestar concurso na UNESP de Rio Claro para o Departamento de Educação. Quando cheguei lá, atribuíram-me a disciplina de didática para o curso de geografia. Com isso, comecei a ter outras aproximações, absolutamente inusitadas, entre a perspectiva de educação com o trabalho com as imagens, que vinha desenvolvendo, e as preocupações espaciais, aquilo que os alunos faziam e buscavam. Em Rio Claro eu tinha uma relação muito próxima com os alunos e fui levado a pensar questões espaciais da geografia a partir desta necessidade absolutamente profissional de dar aula pra eles. Mas a geografia ainda era um anexo, um acaso de minha preocupação com a educação. Um acaso bem vindo porque, aos poucos, fui percebendo que a minha dissertação e a minha tese de doutorado tinham preocupações geográficas. Ou seja, se eu havia, deliberadamente, me desfeito daquilo que era formalmente a geografia, em termos da preocupação de como olhar para o mundo eu continuava mantendo ela viva em mim.

Quando apareceu o concurso da Prática de Ensino de Geografia na UNICAMP era a chance de voltar para as proximidades do meu grupo de pesquisa (Grupo OLHO)¹, de trabalhar as imagens e a educação na proximidade do grupo do qual fazia parte desde 1994. De novo a minha relação com os alunos foi muito intensa; a intensidade da UNICAMP era muito mais de discordância deles em relação a mim do que de concordância, mas isso gerava uma enorme conversa, muito boa. A partir de 1999-2000 comecei a participar dos Encontros Nacionais de Prática de Ensino em Geografia (ENPEG). Nesses encontros fui contatando pesquisadores que possuíam preocupações próximas às minhas. Aos poucos fui sendo colocado em sintonia com esse grupo de pessoas que estavam preocupadas com as questões da linguagem, sobretudo a linguagem cartográfica, num primeiro momento, mas logo em seguida com a linguagem cinematográfica e depois com as linguagens imagéticas em geral na configuração de um pensamento acerca do espaço.

Nesse processo, acabei por voltar à geografia, efetivamente falando. A partir das leituras que fiz de Doreen Massey consegui me localizar melhor nessa interface das minhas preocupações com as imagens e com a educação, ou seja, o meu recorte espacial ou geográfico é o mote disso. Ela realmente me deu um conjunto de preocupações políticas, um conjunto de conceitos e uma forma de pensamento que me permitiu juntar tudo aquilo que orbitava em torno de uma preocupação espacial, em torno de tudo aquilo que hoje eu posso dizer que é

¹ O Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos Audiovisuais – OLHO -, formado em 1994 orquestrado pelo professor Milton José de Almeida e demais pesquisadores da Faculdade de Educação da UNICAMP. Visa integrar pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento ao redor das questões relacionados com os estudos imagéticos e novas perspectivas educacionais. Além de Oliveira Jr, integram o referido grupo professores como Antonio Carlos Rodrigues de Amorim, Cristina Bruzzo, Carmen Lúcia Soares, Adilson Nascimento de Jesus, entre outros de grande expressão para o pensamento científico atual.

geografia como área de conhecimento acadêmico. Tudo isso desembocou na efetivação da Rede Imagens, Geografias e Educação, a qual congrega grupos de pesquisas e pesquisadores de vários centros universitários do país e da América Latina envolvendo atividades de extensão, pesquisa e ensino relacionados com a problemática das imagens e a educação por meio do pensamento geográfico.

E-L: Na geografia brasileira existem os considerados especialistas da área de ensino, os quais estabelecem um nicho das formas corretas de se abordar e solucionar os problemas que envolvem o ensino de geografia. A sua forma de abordagem, do grupo a que está vinculado, provoca rasuras nessa concepção hegemônica de pensar ensino de geografia. Como você vê isso? Você acha que essa forma hegemônica está defasada? Pelo fato de você partir de outra perspectiva, a das imagens, permite outro vínculo entre educação e geografia?

Oliveira Jr.: É engraçado isso que você falou; realmente, hoje, podemos perceber que existe certo esgarçamento da concepção que se tinha como quase homogênea a alguns anos atrás quanto a forma de abordar as questões do ensino pela geografia. Esse esgarçamento é necessário para o próprio desenvolvimento do conhecimento, incluindo aí o científico, tanto da geografia quanto da educação e mais além dessas. Contudo, entendo que isso não tem relação com o fato de eu ter vindo da educação para a geografia, é mais uma concepção de pensamento, de buscar outra imagem de pensamento e de pensar educação, geografia, ciência e vida por outras perspectivas, as quais não se encontram no interior da tradição do pensamento hegemonicamente praticado. Particularmente acho que o mundo de hoje não se basta na crença, ou no desejo, de que as estruturas curriculares vinculadas a formações acadêmicas sejam suficientes para a formação de um profissional que domine o universo conceitual desta área do conhecimento, o qual assim poderá entender o mundo, intervindo com competência na melhoria do mesmo; eu acho essa postura equivocada. Como a geografia é uma área de conhecimento sempre ameaçada, em termos de sua capacidade de dar conta da totalidade com a qual compreende o seu dizer como o mundo deva ser, essa fragilidade acaba forçando a uma defesa dessa ideia de ciência com suas especializações, demarcando territórios que tendem a ser “controlados” pelos pesquisadores eleitos como os mais capazes para coordenar as respostas dos problemas. Essa luta por deter a verdade metodológica, assim como definir as formas corretas de fazer ciência e de como ensinar é resultado das condições impostas pela vida acadêmica aliada às estruturas escolares, em grande medida circunscritas ao universo da lógica da palavra. A disputa e o controle do conhecimento instauram nichos pautados na crença epistemológica do que compete à sua área e especialização como verdade, desta forma podendo garantir esta verdade por meio do poder de reproduzir o correto uso da palavra. As imagens aí acabam provocando tensões e linhas de fuga, para o que está de fora desses limites e nichos de saber/poder. Isso pode assustar a quem está acostumado com verdades já dadas. Aí a força das imagens estabelece a desterritorialização da ordem uniformizadora da palavra e do discurso/prática científica hegemonicamente exercita no interior da academia, pois elas, as imagens, tensionam as margens dessa forma de pensar em direção a derivas minoritárias e estranhas a essa ideia maior e dominante de discurso e de verdade.

Buscar outra imagem de pensamento requerer construir outras formas de criar o processo de produção do conhecimento, de relação entre as pessoas e de institucionalização do saber, e isso desestrutura a atual ordem com que praticamos a vida no interior da academia.

E-L: O controle dos processos de produção do conhecimento científico e a definição das formas consideradas corretas, ou únicas, de se transmitir esse conhecimento na escola se reverberam na elaboração e avaliação dos Livros Didáticos. Muitas vezes são especialistas em determinada área da geografia que definem e avaliam como esse conhecimento deve se desdobrar em um conteúdo do LD, mas não chega a se pensar na potencialidade da sala de aula como local de produção de pensamentos, pois parte-se do pressuposto que a escola deve reproduzir com eficiência o já estabelecido como verdade. Queria que você pontuasse sobre esses elementos, esse processo de formação de professores, dos livros didáticos e a desinformação que permeia a atuação e a concepção dos especialistas quanto ao papel da escola na produção do conhecimento.

Oliveira Jr.: Vou falar do lugar que estou pensando este material didático, ou seja, da presença das imagens como possibilitadoras de outras formas de afetar as sensibilidades e o pensar espacial, o que reverbera no sentido de atuação dos próprios especialistas, muitos dos quais não tomam as imagens em suas potências espacializantes do pensamento. A imagem pode ser um bom exemplo. Ela é onipresente nos livros didáticos e pauta em grande medida a geografia escolar pela forma como é utilizada: geralmente as imagens nos livros didáticos visam dar a ver aos alunos a mimetização que a fotografia faz do olhar, ou seja, um conjunto de imagens e fotos que chegam ao aluno como se fosse a própria manifestação do real diante deles; não se coloca em questão a cultura da linguagem fotográfica como uma forma específica de mirar o mundo, como uma seleção feita do real a partir de determinado ângulo, do enquadramento e distanciamento das formas do real fotografadas. A imagem fotografada, ou desenhada, pintada, enfim, representada num plano não é a mesma coisa que as formas do real vivo. No entanto, a imagem presente num livro didático vai ser colocada neste lugar, como expressão da verdade do real ali congelado. Nesse sentido, o livro didático reafirma o lugar de documento do real que a fotografia tem no cotidiano. As imagens presentes no livro didático são entendidas em sua maioria como vinculadas a uma estética da mimetização do olhar, ao invés de ser uma “escolha” da linguagem imagética adotada, como a fotográfica. No caso da fotografia, por exemplo, a estética da mimetização é só uma das formas contempladas por essa linguagem, ela tem outras estéticas e formas de apresentar o real, seja via sensação, seja via o que for, que também são partes do real.

A opção por mostrar a mimese visual já é a opção de acreditar que o aprendizado se dá a partir de uma coisa parecida, por exemplo, com o trabalho de campo, que é o caminho da experiência, ou seja, isso é Comenius, isso é *Didática Magna*², é o uso das imagens para facilitar o entendimento de alguma coisa que a princípio parece que já está dada, ou seja, o

² A *Didática Magna*, obra que veio a público em 1649, escrita pelo bispo protestante Comênio. Referência para o pensamento pedagógico, propõe um método universal para se ensinar tudo a todos, com rapidez e eficiência, tomando como fato a realidade do mundo dado e, através da experimentação empírica com o já estabelecido, permitir que o pensamento reproduza esse real em sua verdade essencial por cada uma das partes que estudam o real, somando a essas num todo do conhecimento absoluto.

conhecimento está no conteúdo da imagem, não está na relação que o aluno estabelece com a imagem (como expressão de forma e conteúdo). Se as fotografias cabem aí com tanta tranquilidade a ponto de os próprios autores e avaliadores de livros didáticos não questionarem isso, se deve em grande parte na crença de que a verdade (a realidade) é algo revelado pela lógica rigorosa da palavra empregada nos estudos e escritos científicos, cabendo a imagem fotográfica se subordinar ao texto, tanto que ela é escolhida depois, via de regra, ou seja, ela está ali como uma espécie de apoio ou de ilustração ao que está escrito, pois o que está escrito é pensado desta forma, um conjunto de informações verdadeiras em si.

No caso da geografia, a maior parte dos livros didáticos é um arranjo de informações e palavras que não apresenta sua força conceitual, porque o conceitual está ali meio arruinado; o que está posto de maneira geral é um conjunto de informações. Diante da dinâmica e complexidade informativa e comunicativa do mundo atual, produzir um livro didático restrito ao privilégio do texto informativo é construir um documento para um mundo que não existe mais, que é um mundo que não circunscreve sua necessidade de sentido a essa base tecnológica de comunicação, porque a informação está muito franquida via internet e outras mídias eletrônicas e digitais. Isso significa que o que está pautado no livro didático é muito mais um percurso de configuração de uma maneira de aprender do que propriamente um acesso a aquilo que é pensar geograficamente o mundo.

O livro didático está voltado para um percurso já estabelecido como uma espécie de vulgata da geografia escolar, ou seja, é um processo de constituição de identidades; podemos exemplificar a isso com o fato dos livros voltados para o 7º ano escolar terem o Brasil como centro; todo percurso é pensado a partir do Brasil, deixando nítido que esse é um processo de constituição de identidade nacional. Não faz sentido, num mundo globalizado, eu salientar um país para entender um espaço que é todo atravessado por outras dinâmicas a não ser que eu conheça tanto, tanto melhor um determinado país a ponto de me identificar com ele e me sentir parte dele. Portanto, politicamente os livros didáticos fazem isso, eles inserem as pessoas num conjunto de conhecimentos que é mais importante prioritariamente para os geógrafos do que para o conjunto da sociedade melhor se orientar espacialmente - no caso do Brasil é uma identificação com o Estado; mas essa identificação territorial a ser exercitada no contexto da sala de aula tem como objetivo justificar a pertinência da geografia como conhecimento, ou seja, é uma identificação dos objetos do território (os alunos e demais cidadãos do país) com o sujeito do conhecimento, a geografia. No meu entendimento, essa forma de se empregar o livro didático é restritiva, pois ao exercitar a identificação com um percurso de pensamento no interior de uma área de conhecimento, acaba-se por se distanciar daquilo que o próprio mundo propõe como forma de entendimento possível, que se dá nos entroncamentos, nas conexões, nas misturas, muito mais do que nos processos de segmentação que as disciplinas nos oferecem como forma de interpretar/entender o mundo.

Nesse ponto vai uma crítica ao livro didático: por que ele é um clichê? Porque ele está tão localizado na cultura, dentro de um determinado lugar, que se torna óbvio em sua função e forma de organização. Tal obviedade impede ou nega a possibilidade e a necessidade de

se pensar a ele com outro sentido e estrutura, como uma mídia ou recurso possibilitador de criar outras formas de se pensar o mundo. E quando os autores de livros didáticos são criativos e propõem outras maneiras de organizar este percurso, que continua sendo de identificação com a geografia, os próprios professores não topam produzir pensamento a partir dos limites e possibilidades criativas ali colocadas. Por isso os livros mais inovadores são os que vendem menos, muitas vezes acabam sendo reprovados pelos especialistas que os avaliam, mas essa rejeição se dá em grande parte pelo fato desses livros tenderem a propor percursos que não são tranquilos para os professores e pesquisadores acomodados em seus nichos de competência e poder. Professores que não foram acostumados a exercer a possibilidade de relacionar o mundo, no qual eles vivem, com a capacidade de criar e produzir pensamentos limitam-se a reproduzir clichês e opiniões já estabelecidas como únicas verdades. Aí os livros didáticos se restringem a propor um percurso que cerceia a todos: autores, pesquisadores, professores e alunos.

Uma observação torna-se aqui necessária, aquela feita ao professor pelo fato deste não ter qualidade para fazer leituras mais criativas do livro e demais recursos didáticos disponíveis. Temos de ter cuidado com essa simplificação, generalização e uniformização de entendimento a partir das condições quantificáveis que atualmente condicionam os processos de formação desse profissional, pois isso não significa que sua potencialidade qualitativa seja eliminada. Vou sempre apostar que o professor tem qualidade.. Ou seja, de alguma forma estou dizendo o seguinte: qualquer política que parta do princípio que o professor não sabe e tem que ser educado para fazer aquilo que ele deve reproduzir acaba inviabilizando as forças criativas que possibilitam o professor pensar e elaborar conhecimento no contexto do lugar em que atua. Por exemplo, o apostilamento do sistema público de ensino do Estado de São Paulo³ é uma política desastrosa, pois desincentiva ou mesmo retira a possibilidade do trabalho do pensamento na profissão docente e, ao mesmo tempo, favorece que os especialistas, sejam os avaliadores dos livros, sejam os autores dos livros didáticos, se tornem mais poderosos ainda, mais importantes ainda; isso faz com que essa realidade multifacetada, que caberia muito bem em percursos diferenciados da geografia escolar, seja engessada dentro de um determinado percurso, o qual não caminha na direção da multiplicidade das condições espaciais da vida, mas da uniformização e controle dos resultados.

E-L: Entrando um pouco mais nas especificidades do seu trabalho, do elemento que é o gancho para a questão das imagens, a imagem cinematográfica. Gostaríamos que falasse um pouco sobre a força da imagem cinematográfica para instigar novas formas de sensibilidades e pensamentos. Será que o professor está preparado para entrar em contato com filmes que escapem do padrão usual de cinema como entretenimento?

³ A adoção de apostilas, ou de sistemas de ensino apostilados, pela rede de ensino público no Estado de São Paulo tem duas características complementares. Desde a reforma educacional colocada pelo governador Mário Covas, em 1997, as parcerias público-privada permitiram que os municípios usassem dinheiro público para comprar sistemas particulares de ensino apostilados e adotassem os mesmos em suas redes municipais de ensino. Atualmente quase metade dos municípios paulistas adota esse sistema. Outra característica foi que a Secretaria Estadual de Educação adotou, a partir de 2008, apostilas para os alunos terem o mesmo material e conteúdo a ser trabalhado em todas as escolas públicas do estado, distribuindo outro conjunto de apostilas destinadas a auxiliar os professores a trabalharem esses conteúdos. A proposta visa diminuir os custos com material didático, uniformizar os conteúdos para o conjunto das escolas, agilizar e padronizar os processos de avaliação do sistema educacional.

Oliveira Jr.: A primeira dúvida que tenho é se o professor recusa os filmes como pessoa integralmente ou se ele recusa só quando ele vai estar na condição de professor. O que eu quero dizer com isso é que a escola tem uma espécie de grande discurso escolar, que quando captura as obras da cultura, as captura como uma tentativa, eu vou usar uma palavra péssima, de didatização, como facilitadora e simplificadora do pensar visando atender um fim, de utilidade; mas a cultura não é algo que caiba em um rigor utilitarista, ela é pura fluidez e criação. Então, quando vejo muitos professores que adoram, por exemplo, filmes do David Lynch, mas nem cogitam a proposta de levar um filme deste diretor pra uma aula é porque eles estão tomando a escola como um lugar quase em oposição ao cinema, ou seja, a cultura como o “fora” da escola. Mas é esse “fora” que tem a força de rasurar, de colocar em deriva essa visão enrijecida e cindida de escola e cultura.

Que se propõe então? Propõe que o professor entre em contato com o cinema enquanto um conjunto de coisas que inclui tudo, sensação, informação, pensamentos, não necessariamente de prazer e satisfação, mas que mobiliza o corpo, mobiliza o conjunto daquilo que é afetado por esse entre-lugar que se cria entre o filme e a pessoa que está assistindo. Ao sair do filme é que este se faz na pessoa como conhecimento, como possibilidade de pensamento. Acho que é essa a grande diferença, talvez, entre um filme mais linear e de entretenimento e outro que escapa e foge dessas narrativas mais sequenciais e fáceis. O professor precisa assumir esse desafio para si próprio, entender o filme não como ilustração de um conteúdo, facilitador didático, mas como instigador para outras sensibilidades e pensamentos sobre e com o mundo. Para continuar com o mesmo exemplo, para aprender sobre as cidades, um filme como *Cidade dos Sonhos*, de David Lynch⁴, não necessariamente apresenta o urbano a partir do que se consolidou na geografia como conteúdo essencial de se ler a cidade (tudo aquilo que fugir desse referencial tende a ser negado) e justamente nesse aspecto este filme instiga a ir além desse urbano já dado, pois lida como uma cidade pode ser pensada por outras vivências e imagens, ou como as cidades são para além do óbvio, do clichê.

Mas instigar a possibilidade desse pensar não se dá a partir de um determinado conjunto de conhecimentos racionalizáveis, passíveis de serem avaliados e compreendidos no limite exclusivista da razão instituída como a única possível. Temos que enfrentar o filme a partir de uma razão aberta, mas não oposta, ao plano da sensação, algo que é atravessado radicalmente por uma dimensão da singularidade. Nesse aspecto, o filme aqui destacado de David Lynch, mas nem só esse filme e nem só esse criador, não é passível de ser usado em sala de aula com a mesma finalidade com que se passam filmes com meio de ilustrar determinado conteúdo, porque ele vai fazer com que a cidade chegue pra nós como um lugar muito mais além do que é a informação acerca do que se tem, ou de como são os processos urbanos, ou de como as pessoas vivem ali. Além disso, ele vai provocar enormes conexões com coisas que

⁴ David Lynch, cineasta, roteirista e produtor norteamericano. Desenvolveu uma linguagem própria em sua obra cinematográfica, pela qual elementos surrealistas, anormais e sonoros adentram as narrativas imagéticas, fugindo da linearidade sequencial e orgânica usual dos filmes. *Cidade dos Sonhos* (Mulholland Drive, 2001, 147 min.) é um claro exemplo disso. A relação complexa entre memória e esquecimento, ficção e realidade, insanidade e consciência, normalidade e desvio sexual etc. se sobrepõe com paradoxos do roteiro, diálogos, sons e imagens distorcidas. Tudo isso em meio a busca dos personagens, ou dos espectadores, por um sentido na cidade das ilusões (Los Angeles).

são da vida de cada pessoa, criando singularidades em cada um desses alunos; ao criar singularidades ele cria linhas de fuga, cria o não sentido, ele cria exatamente a conexão que vai forçar a pessoa a pensar, ou seja, o filme está no início do pensamento: a educação estaria na condição de forçar o pensamento acontecer. Portanto, o filme deve ser experimentado como força capaz de proliferar pensamentos, isso que deveria ser inerente ao processo educativo, mas tal exercício acaba sendo negado pela tradição da prática escolar que toma o filme como a conclusão de um pensamento já dado como certo, o filme usado para você pensar até aqui e pronto. Minha proposta é que possamos, com o cinema, com a imagem cinematográfica, irmos além desse até aqui, fugir desse final e construir outros pensares e possibilidades.

Mas para onde isso iria? Realmente pra não se sabe onde, e quanto mais o sem sentido se faz no início mais o pensamento é forçado a pensar. Estou sendo radicalmente deleuziano, só se pensa com violência, e isso é necessidade de se produzir deriva naquilo que está parado, instituído, delimitado em seus usos e fins. Mas pra onde? Se é deriva não se sabe pra onde se vai... Não tem utopia, não tem onde eu quero chegar, não é agenciar coisas para levar em uma determinada direção. É estabelecer outro plano político para o ensino, para a ciência; a ação política é descobrir onde o pensamento está asfixiado. Doreen Massey coloca isso em relação ao espaço quando fala que espaço está aprisionado em grandes categorias que impedem a imaginação acerca do espaço, que este ganhe aquilo que ela vai chamar, genericamente, de eventualidade, numa aproximação da ideia de acontecimento. Cada situação deve ser pensada a partir do momento em que espacialmente acontece, nunca como algo preexistente em que basta aplicar os modelos entendidos como corretos para a disciplina e a normalidade voltarem aos mesmos trilhos; a eventualidade dos acontecimentos espaciais não se fixa em sistemas delimitados, a multiplicidade das forças em tensão estabelece a contingencialidade das trajetórias que configuram o lugar, como por exemplo a sala de aula. Um cinema que instiga a esse sentido de localização se faz necessário de ser abordado, já que o professor, boa parte das vezes, não está preparado para as situações que se espacializam no interior da escola.

E-L: A tradição da academia é de especializar e classificar as linhas de pesquisa. Nesse sentido, muitos entendem que os estudos sobre imagem e cinema devam ser enquadrados como uma subárea da geografia, tipo geografia cultural, geografia do cinema, geografia do audiovisual. Como você entende essas classificações no contexto político de seus referenciais teóricos?

Oliveira Jr.: Entendo nessa tradição, que se amalgamou na estrutura administrativa dos centros de pesquisas e de ensino, a necessidade em especializar e classificar as áreas e subáreas do conhecimento, uma resposta visando objetivos outros, diferentes do plano do pensar. Por exemplo, pegar os experimentos e ideias feitas com o cinema na condição de se tentar colocar rasuras nessa uniformização e fixação classificatória e, em nome dos processos administrativos ou de disciplinarização do conhecimento, usar a expressão “geografias de cinema” e querer lidar com ela como se fosse uma constituição de uma área é um equívoco completo. Porque quando eu falo ou escrevo “geografias de cinema” estou propondo que de alguma forma se olhe para o cinema e veja nele pensamentos espaciais, tomando a ideia de

geografia como uma forma de pensar, não como uma área do conhecimento. Consequentemente, criar uma área que faça isso é um desmonte exatamente dessa potência criativa. Tenho muita dificuldade de pensar a partir desta forma de segmentação, disciplinarização, para o melhor entendimento que a modernidade pautou. Mas quem está pensando a partir de um pensamento moderno, digamos assim, irá pensar assim. É melhor criar uma área, porque ela arregimenta gente e, se ela tiver de preferência um fundamento metodológico, epistemológico, melhor, porque aí todo mundo vai falar a mesma língua. Bom, é tudo o que eu não quero.

Estou sendo de novo radicalmente deleuziano e por isso propor esta ideia de cinema como geografias menores, que é tudo aquilo que arrasta as margens da geografia maior para contatos e conexões com outros tipos de coisas, muitas das quais que já existem enquanto singularidades marginais ou não percebidas. Isto significa uma postura política enquanto linhas de fuga ou novas singularidades para a própria geografia. Não viso delimitar e consolidar uma área de especialização, estou mais preocupado com a expansão de sentidos outros do que dizer o que é geografia, ou um tipo de geografia. Acho que quanto mais ela deixa de dizer o que ela é, mais ela ganha. Ou seja, estou preocupado é com onde ela toca, que extremidades ela entra em contato e ganha pensamento ao estabelecer intercessores com outros temas, linguagens, fenômenos, pensamentos e sensibilidades.

E-L: Como você entende essa questão da fronteira para pensar o ensino de geografia, se isso leva a uma diferenciação, uma singularidade específica do discurso do ensino de geografia, a partir da realidade local, como é o caso aqui de Dourados, ou se é apenas mais uma área a ser delimitada e classificada dentro da tradição normativa do discurso científico tradicional?

Oliveira Jr.: Acho que acreditar que Dourados é mais fronteira que a cidade de São Paulo é um equívoco. São Paulo está muito mais esgarçada como cidade e a questão das várias fronteiras que ocorrem no contexto de sua espacialidade é fundamental para isso. Vamos pegar o exemplo das comunidades identitárias que são postas lá e nos trazem possibilidades de conexões, portanto distinções, estiramentos puxados em identidades pré-estabelecidas que lá são muito mais marcadas e tensionadas. Se eu pensar, por exemplo, que tem muito mais bolivianos lá em São Paulo do que aqui em Dourados, eu diria que a Bolívia está mais lá do que aqui. Aí, as buscas, no território da cidade, de formas de sobrevivência demarcam, frente ao poder controlador e ordenador do território representado pelo Estado, as diferenças culturais como referencial de identidades e pertencimentos, que são, ao mesmo tempo, fluidos e conservadores. É o mesmo que se dá, no caso de Dourados, dessa proximidade de distinções entre Paraguai e Brasil, isso faz com que de fato haja uma fronteira cultural marcada porque os Estados nacionais marcam essas diferenças, sobretudo nas estruturas escolares. Se não tivessem estruturas escolares diferenciadas a tendência era provavelmente uma transformação da linha de fronteira em uma grande zona de fronteira cultural cada vez mais dispersiva. Mas é necessário observar algo fundamental para se pensar a questão da fronteira atualmente, principalmente para os estudos geográficos, é que não se pode restringir pensar a fronteira apenas a partir do Estado-Nação, pois isso significa negar toda a multiplicidade

da dinâmica espacial e restringir o sentido de limites territoriais aos aspectos físicos e matematizáveis em que o poder da ordem administrativa estatal se exerce. O desafio é entender a complexidade de fenômenos e forças que acontecem enquanto lugar, entre-lugar, e não se limitar a uniformidade explicativa; é necessário geografizar a leitura da fronteira ao invés de abafá-la em nome de certa comodidade teórica e de benefícios institucionais.

Agora, voltando para as singularidades próprias da questão da fronteira em Dourados e em São Paulo; podemos perceber que apontam para um conjunto de fenômenos que, apesar de distintos, se articulam entre o aproximar e o separar, entre o mudar e o conservar, entre o liso e o estriado. Estou pensando a fronteira como o lugar onde você é forçado cotidianamente a se deslocar de você próprio, a pensar a partir de algum tipo de exterioridade que é mobilizada por algo que é o seu movimento de estar no mundo. Porque em Dourados o que vocês tem de maneira muito radicalmente forte em relação a fronteira, se comparado a São Paulo, é a presença indígena, porque ela é uma marca da cultura tensionada, sempre tensionada. Ela é tanto forma de negação, ou seja, eixo de identidade por negação, busca de identidade por um Estado que primeiro existiu como território administrativo para depois se configurar como território cultural, ou eixo de identidade por sonho, por remeter a questões da vida guarani trazidas para pensar essa identidade como deslocamento no tempo, como sonhos que se projetam para o futuro, que não se circunscrevem ao hoje. Hoje os guarani são colocados em reservas indígenas, reservas de cultura, literalmente, ou seja, essas reservas não são tomadas como mobilizadoras da cultura, mas como conservadoras de algo que já não é. Isso aponta para a grande potência da fronteira que é a da mistura, a da existência de um povo sempre porvir.

Outra coisa que me chama atenção na situação de fronteira é a tensão na busca de configurar a identidade. Isso mantém a fronteira como um fator de diferenciação e de manutenção, mas não de intercruzamento, de conexões e proliferações de pensamentos e de, sobretudo, singularidades no processo de subjetivação. Para usar uma expressão meio problemática, a região de fronteira tem maior potencialidade para gerar processos de conexão e variações contínuas, mas quando ela é pensada a partir do Estado ocorre o inverso, pois a preocupação é com delimitar identidades culturais em territórios fixos. Ao valorizar isso corre-se o risco de, ao invés de salientar o lado, digamos assim, potente do pensamento, de singularização e da vida que a fronteira faz, salientar o negativo, ou seja, participar da criação de um processo de identidade, ou seja, de redução e cerceamento de qualquer coisa que atravessa. Esse é o dilema e a inconstância do pensamento na fronteira, ser capturado em sua força afirmativa de vida para restringir-se a negar e classificar. Temos que geografizar esse pensar a fronteira de forma fronteiriça.