

**ENTRE GEOGRAFIAS MAIORES E MENORES**  
*A IMAGEM NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA*

**Gilberto de Carvalho Soares**  
Gilberto.carvalho@uol.com.br<sup>1</sup>

**Resumo**

*O artigo compartilha reflexão realizada a partir das experiências do professor-pesquisador em ensino de geografia e audiovisual na metrópole paulistana. Apropriando-se da expressão “literatura menor” de Deleuze e Guattari (2003), Wenceslao Jr (2014) propõe um caminho de investigação das geografias menores expressas em imagens e que “operam rupturas, fraturas e esburacamentos, oscilações, dúvidas e incorporações novas naquilo que antes já era geografia.”. Seguindo este caminho, nos debruçamos sobre o trabalho do fotógrafo Tuca Vieira para propor didáticas que permitam emergir geografias menores e, a partir delas, construir com os educandos proposições acerca das geografias maiores as quais estão sujeitos. O trabalho de Tuca Vieira tornou-se mundialmente famoso pela foto do bairro de Paraisópolis, em que varandas de um apartamento de luxo debruçam-se sobre os barracos da favela que encosta em seu muro. Em um pensar o espaço na escola marcado pelo pensamento positivo-estruturalista, a imagem tornou-se validadora do discurso da desigualdade, desconectando a mesma de seu autor e sua paisagem e tornando-se facilmente questionável, por apresentar o particular como geral, que não se reproduzirá em outras paisagens, impedindo a discussão e percepção dos processos formadores e reprodutores das desigualdades sociais em outros bairros da metrópole paulistana, cuja paisagem pode ser mais homogênea. Em trabalho recente (2015), Tuca Vieira utiliza o guia de ruas da cidade como norteador de um trabalho de descoberta da metrópole em que, nas palavras de Guilherme Wisnick, “o fotógrafo opta por registrar a cidade não através de máquinas leves e portáteis, e sim com uma câmera artesanal de grande formato com chapas individuais, montada cuidadosamente sobre um tripé, o que torna cada foto um ritual cênico claramente anacrônico.”. O resultado é uma cartografia da cidade que se abre para as inúmeras possibilidades da fotografia, que são tantas quantos são os desejos dos indivíduos que se propõe a fazê-la. E é neste deslocamento do fotógrafo-jornalista para o fotógrafo-artista que propomos deslocar os alunos e professor da imagem-verdade para a imagem-linguagem, permitindo emergir geografias menores que tragam o novo do lugar e permitam compreendê-las em articulação com as geografias maiores impostas pelo currículo. Embora distantes em seu conjunto, propomos a aproximação entre as reflexões de Doreen Massey (2005) e Milton Santos (1996) que, ao pensarem a indissociabilidade do tempo-espaço, encontraram em Latour (2009) e Laclau (1990) os conceitos de evento e eventualidade para articular a relação entre os processos mais amplos da geografia e as particularidades do lugar que permitem a emergência do futuro no presente. No caso do atlas de Tuca Vieira, o processo de captação da imagem torna-se parte da imagem que registra o tempo, as cores e esquinas da paisagem urbana, que abre a reflexão para as esquinas, cores e tempos dos educandos.*

**Palavras-chave:** Geografia escolar, Geografias menores, Lugar, Paisagem, Fotografia, Evento.

---

<sup>1</sup> Licenciado (2003) e Bacharel (2004) em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas e professor de educação básica no Colégio Santa Maria, São Paulo, SP.

## Considerações iniciais

A tradição moderna nos apresenta e nos convence de que as crises são como portais em direção a um novo mundo. Um desequilíbrio das condições pré-existentes instala a crise que deve ser analisada pelos atentos e sensíveis como a possibilidade do novo, de criação de uma nova estabilidade que possa nos colocar em um patamar diferenciado de desenvolvimento. Porém, o discurso da crise que justifica desde as revoluções burguesas do séc. XVII a alternância de poder entre progressistas e conservadores e o aperfeiçoamento de suas instituições de controle rapidamente desfaz-se, como percebido por Milton Santos que em 2001 escreveu que *“o período atual [...] é, ao mesmo tempo, um período e uma crise, isto é, a presente fração do tempo histórico constitui uma verdadeira superposição entre período e crise, revelando características de ambas essas situações.”* (pág. 33).

As crises financeiras aceleram e aprofundam-se, ao mesmo tempo em que o terrorismo assume formas das mais diferentes, alimentando-se de intervenções por vezes inócuas pelas potências militares. Soma-se a esse processo uma escalada nas possibilidades de consumo que crescem proporcionalmente às oscilações no mercado de *commodities* e em desastres ambientais de proporções gigantescas. Ao mesmo tempo, indivíduos se veem desesperados em busca de soluções medicamentosas para a felicidade ou sucesso nunca alcançados, os casos de suicídio se multiplicam e a ansiedade torna-se uma epidemia. A lista estende-se ao infinito, bem como a expansão dos presídios, escolas, hospitais e outras instituições de controle da modernidade.

A utopia da modernidade desfaz-se em curtos períodos. O socialismo planejado e o liberalismo econômico rapidamente converteram-se em totalitarismos e desmancham-se no ar como possibilidades do novo, conforme nos alertou Laclau (1990) e Latour (1991). Os movimentos de resistência e alternativas multiplicam-se nos interstícios das redes de poder político e econômico, surpreendendo suas instituições.

A escola é parte desta crise. Da forma como a conhecemos, constitui-se como um dos sistemas de objetos que possibilitam sistemas de ações que justificam a reprodução da modernidade. Cabe à escola a integração de suas crianças e jovens a essa sociedade. Parâmetros e bases curriculares, apostilas e índices de qualidade buscam normatizar o trabalho do professor a fim de legitimar o discurso racional e homogeneizador da modernidade, ao mesmo tempo em que é exigido ao mesmo considerar as subjetividades e particularidades que invadem a sala de aula como se fossem estrangeiras, mas que resistem ao lugar agora atravessado por um discurso externo. Assim, a escola apresentada a todos como o espaço do saber e possibilidade de superação, coloca o professor no centro deste conflito entre o saber “verdadeiro” e os saberes banais que no discurso da modernidade são postos como um não-saber que Holloway (2003) apresenta como revolucionário e que Joseph Jacotot (apud Rancière, J., 1987) percebera nos primórdios da era moderna, no séc. XIX.

Assim, neste período que é crise, a escola é chamada a pronunciar-se, a reorganizar-se, a limitar-se. Ela é ao mesmo tempo esperança e desesperança. Nela se encontram todas as normas e diretrizes gerais para a consolidação da utopia moderna, através das diretrizes do sistema educacional, ao mesmo tempo em que os alunos e suas famílias buscam nela a prometida ascensão e estranham este saber imposto. Os professores e professoras, em geral

dissociados deste espaço e dos interesses daqueles que estabeleceram as diretrizes a serem por eles seguidas veem-se aflitos em meio a necessidade de garantir seu sustento, as demandas superiores e o desafio de relacionar-se com crianças e adolescentes cujo saber desconhecem.

Doreen Massey (2015) nos chama a atenção para o aspecto político do lugar como um espaço único em que trajetórias se cruzam e deixam o futuro em aberto. Ao professor é atribuída a moderna tarefa iluminar as mentes ignorantes de seus alunos e alunas deste lugar no qual é estrangeiro. Sendo cooptados como soldados para a conquista de mentes e corações, o professor e a professora veem-se entre utilizarem-se dos meios autoritários e de força ou dos meios progressistas para iluminar as mentes ignorantes para o caminho único do desenvolvimento. Porém, como nos alerta Ranciére (2015)<sup>2</sup>:

*“ O Velho sabe o que quer, o embrutecimento; e age em consequência. Os progressistas, quanto a eles, gostariam de liberar os espíritos e promover as capacidades populares. Mas o que propõem é aperfeiçoar o empobrecimento, ao aperfeiçoar as explicações”* (pág. 127)

O resultado é a indisciplina. Os corpos e espíritos desobedientes que dotados da inteligência universal, reagem ao seu embrutecimento, até darem-se conta de que não lhes é dada escolha. Só serão alguém a partir do momento em que aceitarem e naturalizarem a desigualdade. Porém, os corpos e espíritos resistem, escapam pelos interstícios das redes, expressam sensibilidades que denunciam seu algoz, que tocam naquilo que ele ou ela deixaram para trás ao conquistarem de forma tão árdua o status de *embrutecedores*<sup>3</sup>.

Se a escola não é a solução, mas as causas de seus próprios problemas, tampouco nega-la ou marginaliza-la o é. Sobre isso, Bruno Latour (1991) nos lembra que:

*“A defesa da marginalidade supõe a existência de um centro totalitário. Mas se este centro e sua totalidade são ilusões, o elogio das margens é bastante ridículo. É muito louvável querer defender as reivindicações do corpo que sofre e do calor humano contra a fria universalidade das leis científicas. Mas se esta universalidade advém de diversos lugares nos quais sofrem corpos que são feitos de carne e calor, esta defesa não se torna grotesca? Proteger o homem da dominação das máquinas e dos tecnocratas é uma tarefa digna de elogios, mas se as máquinas estão cercadas por homens que as saúdam, tal proteção é absurda”* (pág. 122)

E defende como método o trabalho de mediação, considerando que:

---

<sup>2</sup> Jacques Jacotot foi um participante ativo na revolução francesa, tendo sido exilado na Bélgica sob domínio holandês, em 1818. Professor, se viu obrigado a ensinar em uma língua da qual era analfabeto e cujos alunos tampouco sabiam francês. Ao estimular a aprendizagem em conjunto, obteve ótimos resultados. John Holloway é um sociólogo americano, professor no México, preocupado com os processos e movimentos sociais que se fortalecem às margens do Estado e do mercado e na conclusão de seu livro “Mudar o mundo sem tomar o poder”, afirma que “nosso não-saber é também o não-saber daqueles que compreendem que não-saber é parte do processo revolucionário. Perdemos toda a certeza, mas a abertura da incerteza é fundamental para a revolução” (pág. 315).

<sup>3</sup> O termo embrutecer é utilizado a partir das referências de Ranciére, Jacques, 2015.

*“No meio, onde supostamente nada acontece, quase tudo está presente. E nas extremidades, onde reside, segundo os modernos, a origem de todas as forças, a natureza e a sociedade, a universidade e a localidade, não há nada além de instâncias purificadas que servem de garantias constitucionais para o conjunto”* (pág. 121)

A arte do professor é a construção de discursos sobre a natureza purificada, a sociedade embrutecedora, o global abstrato ou o local concreto. Aos tradicionais, lhes é dada a honestidade do saber superior, aos progressistas, a sutileza das perguntas que levam os ignóbeis seres à luz da sabedoria. Mas esta arte não é suficiente para conter as crises. Seus muros não resistem e os debates se eternizam entre estes polos e se faz prevalecer na escola a razão dos loucos alienistas que ora acusam e ora internam-se em hospitais. Como (re) existir?

Jacques Rancière (2015), nos dá pistas para este caminhar quando afirma que o monopólio da violência foi o melhor meio para limitar a violência, legitimando sua desrazão através da institucionalização da loucura nos hospitais. Ali, a razão é livre. E parte deste pressuposto para afirmar que

*“o homem razoável jamais se considera acima das leis. A superioridade que, em caso contrário, ele se atribuiria o faria cair no destino comum desses superiores inferiores que constituem a espécie humana e entretêm sua desrazão. [...] Ele se submeterá, na qualidade de cidadão, ao que a desrazão dos governantes exige, evitando apenas adotar as razões que ela proclama”* (págs. 130 e 131)

E mais a frente nos lembra que o homem razoável tem clareza dos limites da linha permitida pela sociedade desigual e por aí deve caminhar, pois se segue a linha, violenta a si mesmo na mesma medida em que embrutece seus alunos. Se vai além dos limites, torna-se perigoso e as instituições cuidarão de eliminá-lo. Assim, manter a razão significa compreender os limites impostos pela sociedade e, a partir deles, distendê-los, buscar o novo. Explicar reproduz o velho. Dialogar para se chegar a uma verdade pré-estabelecida também.

Novamente, Rancière nos dá a dica, ao propor-nos o caminho dos poetas, cujo único interesse é se fazer expressar – enquadrar no arbítrio da língua a liberdade da emoção (pág. 101). O desafio do mestre é buscar com que seus alunos reflitam e expressem suas sensações. A expressão é a única materialidade válida. A verdade não está nem no aluno e tampouco no mestre – ambos compartilham da mesma ignorância, pelo simples fato de serem indivíduos.

Mas como não escorregar para o relativismo absoluto que paralisa a aprendizagem ao descrever as particularidades e esgota-se aí, dada a inviabilidade de encontrar uma conexão com esse diferente. Novamente, Rancière e Latour trazem-nos respostas. O primeiro ao lembrar-nos que *“Tudo está em tudo”* (págs. 67-70) e que a expressão das relações em um discurso coeso e coerente é o principal exercício de aprendizagem. O segundo ao propor que busquemos o caminho do meio, dos quase-objetos que não são absolutos nem como sociedade nem como natureza e cujo trabalho de conhecimento, montagem, desmontagem, prática e controvérsia, conquista e dominação permite *relacionar*. (págs. 91 a 128)

As expressões são estes quase-objetos que se proliferam de forma acelerada em nosso mundo. Os livros, os vídeos, as músicas... Enquanto as instituições apropriam-se e multiplicam as formas e os volumes daquilo que é expresso de forma massiva e absoluta, objetos se espalham através de redes e abrem possibilidades novas de expressão. Deleuze e Guattari (1975) nomeiam estas novas expressões como menores, e identificam nelas três características - *“a desterritorialização da língua, a ligação do individual no imediato-político, o agenciamento coletivo de enunciação.”* Assim como os dois autores citados anteriormente, eles lembram em seu manifesto que deve-se *“escrever como um cachorro que faz seu buraco, um rato que faz sua toca. E, para isso, achar seu próprio subdesenvolvimento, seu próprio dialeto, seu próprio terceiro-mundo, seu próprio deserto.”*

A crise da geografia, a crise da escola, a crise da geografia escolar... Não estariam as crises vinculadas a origem do paradigma da modernidade que separou natureza e sociedade? Nos mitos criados para legitimar esta nova ordem? Na incapacidade das instituições em se fazerem onipresentes? Na insuficiência da linguagem cartográfica e textual para expressarmos muitas das experiências atuais<sup>4</sup>?

Foi esta última questão que levou Oliveira Jr. (2014) a trazer para a pesquisa em geografia o conceito de literatura menor de Deleuze e Guattari, deslocado como geografias menores, que

*“são forças minoritárias que se agitam no interior da Geografia maior. Não existem como formas acabadas, mas como potência de devir naquilo que está já está estabelecido. Seriam, portanto, todas aquelas forças (conceituais, formais, temáticas, metodológicas, etc) que operam rupturas, fraturas, e esburacamentos, oscilações, dúvidas e incorporações novas naquilo que antes já era Geografia. São antes aquilo que promove outras conexões e possibilidades, não necessariamente rompimentos ou negações; ampliam as margens em que o pensamento geográfico se dá, abrindo nele novos possíveis.”*

Portanto, as geografias menores serão sempre expressões feitas a partir das maiores. Não se propõem revolucionárias, mas novidades. Não se trata de uma resistência que busca ocupar os instrumentos de dominação da modernidade – o Estado, mas de ampliar caminhos, desestabilizar, abrir fraturas que permitam ao humano embrutecido respirar, reexistir.

A ciência geográfica surge com a função de embrutecer. As primeiras escolas de geografia da França e Inglaterra tinham a função de munir o exército do reino de informações acerca dos lugares e suas paisagens. Eram ferramentas para o controle de um espaço que podia ser atravessado e dominado. Daí as concepções de região natural e espaço vital. Com o desastre do fascismo e sua relação com os institutos de geografia alemães, o discurso geográfico aperfeiçoa-se e torna-se progressista. O espaço continua sendo algo a ser atravessado e dominado para a libertação dos povos. Esta geografia progressista (Nova ou Crítica) incorre no mesmo equívoco apontado por J. Jacotot – coloca a igualdade e a liberdade como um fim e não como um princípio, adiando-as eternamente ao alimentar a esperança dos

---

<sup>4</sup> Oliveira Jr, W.; 2014

povos, enquanto utiliza de todos os meios para desenvolver a subjetividade da desigualdade – O pobre, a criança, o escravo, a mulher dependem do mestre-sábio-conhecedor-da-verdade para libertarem-se. O mestre em Geografia utiliza o discurso da igualdade para legitimar sua desigualdade em relação aos demais.

Esta é a Geografia maior a partir da qual podem emergir as geografias menores, a possibilidade do novo romper os circuitos fechados de poder. Na escola, esta Geografia maior prevalece através das diretrizes educacionais, currículos, materiais didáticos e orientações pedagógicas. Os pais, a direção e os alunos cobram do mestre esta Geografia maior – “Controle! Ensine! Domine!”. Como encontrar, então, a poesia do professor?

Ora, a concepção de espaço do professor não precisa ser a do dominador. Consciente de suas limitações institucionais, o professor pode ensinar esta Geografia maior a partir do que ela possui de mais concreto, que é sua narrativa. Seu foco não deve ser a verdade do espaço, mas a do texto, estes híbridos de natureza e sociedade. O único espaço real é o da escola. Abre-se a sala de aula, espacializando-a no sentido que Doreen Massey (2005) propõe:

*“um espaço como o produto de inter-relações, como sendo constituído através de interações, desde a imensidão do global até o infinitamente pequeno [...] a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade, no sentido da pluralidade contemporânea, como a esfera na qual distintas trajetórias coexistem; [...] estando sempre em construção[...]. Talvez pudéssemos imaginar o espaço como uma simultaneidade de histórias-até-agora”* (pág. 29)

A poesia do professor está na arte ensinar os conceitos não como verdades, mas como narrativas. Permitir aos alunos que usem suas inteligências para questionar estas verdades e procurar (ou não) relações entre estas e o abismo de suas emoções e seus desejos manifestos. Tornar a sala de aula o que ela é – um ponto de encontro de trajetórias-até-agora e não um espaço a ser ocupado e dominado. Ter clareza das redes que ali se cruzam e que a articulam com o global que ali se torna real. Compreender os muros e carteiras como uma imposição naturalizada de uma determinada história e cuja existência nos abre para novas histórias.

Assim, o espaço tomado como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, acrescidos de seus híbridos – as técnicas, como proposto por Milton Santos (1996) não se opõe a um espaço aberto, múltiplo, de coexistência e fluido, como propõe Doreen Massey (2005). Ambos são histórias-até-agora e que por isso mesmo relacionam-se através da inteligência humana universal na busca por compreenderem-se no mundo. Ambas definições de espaço se relacionam tanto para o saber-fazer das experiências do espaço primordial da geografia escolar – a sala de aula – quanto para a articulação entre as Geografias maiores e as geografias menores que se ali cruzam.

É verdade que os estudos sobre o lugar foram negligenciados na maior parte da obra de Milton Santos e muito aprofundados por Massey. Ambos autores derivam dos estudos de Geografia Regional e se enquadram nas perspectivas da Geografia Crítica, que pretende denunciar as relações de exploração e reprodução das desigualdades através do espaço. O primeiro encontra no território do Estado Nacional a escala primordial de análise, enquanto a

segunda entende que o lugar é a escala de análise primordial dos estudos geográficos. Porém, ambos concordam que são dos conflitos estabelecidos no lugar que o novo se manifesta e têm no conceito de evento<sup>5</sup> seu elemento de contato.

Assim, as geografias menores são constituintes da eventualidade do lugar ao buscar representar espacialidades negadas pela Geografia maior. Não se tratam de representações que se sobrepõem, mas que se complementam no curso da história, que permitem ao interlocutor alcançar sensações até então a ele negadas ao longo do processo mítico de homogeneização pelo consumo desenfreado, conforme destacado por Laclau (1990), que sobre esta irrepresentabilidade objetiva, destaca que

*“La irrepresentabilidad en la última instancia de la historia es la condición de nuestra radical historicidad. Es en nuestra pura condición de evento, que se muestra en los bordes de toda representación, en las huellas de temporalidad que corrompen todo espacio, donde encontramos nuestro ser más propio, que se confunde con nuestra contingencia y con la dignidad inherente a nuestra índole perecedera”*(pág. 99)

O entendimento do lugar como eventualidade e do caráter embrutecedor de uma representação objetiva do espaço, permite ao professor colocar-se como mediador entre as Geografias maiores e Geografias menores. Se as primeiras são um dever de ofício, abrir espaço para as segundas são um dever ético. Nesta proposta, não é a representação (ou representações) do espaço que ocupam a centralidade da sala de aula, mas os sujeitos que por *eventualidade*, ali se encontraram. As imagens, desta forma, tornam-se os quase-objetos que Latour destaca em sua obra. São as fraturas que permitem aos sujeitos desnaturalizarem-se e abrirem o horizonte para a efetiva liberdade.

---

<sup>5</sup> A análise bibliográfica destes autores nos levou aos estudos de Ernesto Laclau e Bruno Latour. Ambos discutem a política no contexto pós-Guerra Fria e foram utilizados por Milton Santos e Doreen Massey nas discussões sobre lugar. O primeiro autor é muito mais utilizado por Massey do que por Santos, que, embora critique sua ideia de espaço estático, valoriza a eventualidade como elemento transformador que possa fazer ruir as estruturas desiguais de poder, rumo a uma democracia radical. Santos utiliza suas ideias para explicar como os objetos ganham e mudam seus significados através dos eventos, entendidos como um híbrido entre verticalidades que buscam se impor no lugar e as resistências geradas a partir de suas rugosidades. Já Bruno Latour é utilizado por Massey para criticar a naturalização do desenvolvimento e justificar o lugar como o espaço que promove o futuro, mesma ideia aproveitada por Milton Santos que vê no lugar a possibilidade da surpresa nas redes de poder que se expandem globalmente, mas que não perdem seu caráter local. Como nos exemplos abaixo: **Em Santos:** “O lugar é a oportunidade do evento. E este ao tornar-se espaço, ainda que não perca suas marcas de origem, ganha características locais. É como se a flecha do tempo se entortasse no contato com o lugar. O evento é ao mesmo tempo deformante e deformado. Por isso, fala-se da imprevisibilidade, a que Ricoeur chama de autonomia, a possibilidade, no lugar, de construir uma história das ações que seja diferente do projeto dos atores hegemônicos. É esse o grande papel do lugar na produção da história, e apontá-lo é a grande tarefa dos geógrafos deste fim de século.” (1994, pág. 163) **E em Massey:** “Isto é a eventualidade do lugar, em parte, no simples sentido de reunir o que previamente não estava relacionado, uma constelação de processo, em vez de uma coisa. Este é o lugar enquanto aberto e enquanto internamente múltiplo, não capturável como um recorte através do tempo no sentido de um corte essencial. Não intrinsecamente coerente.” (Massey, 2015, pág. 203).

## O mestre sábio e o mestre ignorante – o professor entre geografias maiores e menores

Anteriormente, havíamos destacado o trabalho de Jacques Rancière (1991), que ao analisar a experiência de Joseph Jacotot na passagem dos séculos XVIII e XIX, defende uma educação feita por ignorantes, ou seja, uma educação feita por sujeitos que tem como elemento em comum a vontade de aprender algo que não está no professor, mas no aluno. Tal atitude docente desloca o professor do mito do mestre sábio.

Laclau (1991), ao analisar os processos de reprodução da sociedade capitalista, destaca que os mitos preenchem o vazio das estruturas de poder, ao garantir um imaginário estável aos sujeitos, naturalizando os objetos e conseqüentemente, suas contradições. No entanto, destaca Laclau, a necessidade incessante do Capital em ampliar suas fronteiras fez com que os agentes da modernidade deslocassem os mitos, transformando-os em horizontes imaginários, ou seja, gerando uma estabilidade instável que tende a dissolver-se tão logo os elementos materiais do cotidiano mostrem-se incapazes de atender aos desejos dos sujeitos. E isto vale para todos os espectros ideológicos da modernidade:

*“Cuando esto último ocurre [quando o mito agrega todos os anseios de superar a desigualdades] el mito se transforma en un imaginario. El imaginario es un horizonte, no es un objeto entre otros objetos, sino un límite absoluto que estructura un campo de inteligibilidad y que es, en tal sentido, la condición de posibilidad de la emergencia de todo objeto. El milenio cristiano, la concepción iluminista/positivista del progreso, la sociedad comunista, son en tal sentido imaginarios: en tanto que modos de representación de la forma misma de la plenitud, se ubican más allá de la precariedad y las dislocaciones propias del mundo de los objetos. Esto podría aun formularse de otro modo: es porque solamente hay objetos ‘fallidos’, cuasí-objetos, que la forma misma de la objetividad debe emanciparse de toda entidad concreta y asumir el carácter de un horizonte”<sup>6</sup> (pág. 79-80)*

Assim, podemos entender a escola como este objeto falido, o quase-objeto cuja existência se faz pelo imaginário de um horizonte promissor, seja pela possibilidade de libertação via consumo e emprego, seja pela conquista de corações e mentes para a luta pela utopia socialista. Em ambos discursos, a desigualdade é tomada a priori. O professor é o mestre sábio que iluminará as inteligências inferiores dos seus alunos para o sucesso no mercado de trabalho ou na revolução, ou seja, o professor é o condutor deste ser que deve ser subjugado para que possa ser conduzido a um futuro que lhe é incerto.

Rancière (1987) propõe que o professor se desloque deste imaginário e assumo o livro como único contato entre dois indivíduos dotados da mesma inteligência:

*“Trata-se enfim de um livro clássico, um desses em que uma língua apresenta o essencial de suas formas e poderes. Um livro que é um todo; um centro ao qual se pode associar tudo o que se aprender de novo; um círculo no interior do qual é possível compreender cada uma dessas novas coisas, encontrar os meios de dizer o que se vê, o que se pensa disso, o que se faz com isso. Este é*

---

<sup>6</sup> Grifos do autor



*o primeiro princípio do Ensino Universal: é preciso aprender qualquer coisa e relacionar com o resto” (pág. 41)*

O que foi o livro para Jacotot, no século XIX, hoje expande-se em outras formas que se multiplicam de forma acelerada no contexto atual. São representações de mundo, quase-objetos cujas linguagens permitem novas formas e poderes. São fotografias, vídeos, charges, revistas, mapas, enfim, materialidades que a serviço do imaginário dominante, expandem-se e localizam-se, mas cuja incompletude significativa permite a emergência de outras representações – as geografias menores - pelos sujeitos que experienciam a eventualidade do lugar.

Oliveira Jr (2010) alerta sobre a materialidade da obra ao destacar que:

*“A realidade da obra é sobretudo a realidade da imagem como produto humano e de suas linguagens, não a do conteúdo impresso ou descrito na obra (mapa, filme, vídeo, texto escrito...).*

*Além disto, toda obra elaborada numa dada linguagem é também a fala daquela linguagem (uma poesia é a fala da literatura, da língua escrita; um mapa é a fala da linguagem cartográfica; um filme é a fala da linguagem audiovisual), uma vez que as linguagens têm histórias próprias que lhes dão certa autonomia em relação aos seus “usuários”, os quais são submetidos a elas – aos seus códigos, aos seus lugares culturais de entendimento e de valorização. Por isto é que podemos dizer com Arthur Omar (1997), que ao escolher uma linguagem para dar existência a uma obra qualquer – seja um artigo científico, seja um mapa, seja um filme ou uma história em quadrinhos -, estamos escolhendo aquela linguagem que tem maior potência de agir na parte da cultura e da sociedade onde visamos atuar, onde visamos que nossa obra seja acolhida e referendada.*

*Mas para realizar esta obra podemos nos submeter aos cânones desta linguagem ou podemos altera-los na medida mesma que forçamos esta linguagem a dizer aquilo que ela se nega a dizer”*

O trecho acima chama-nos a atenção como professores para o caráter de resistência das geografias menores. Apropriar-se de um discurso crítico a partir apenas de obras já canonizadas (ou seja, mitificadas) restringe o aluno a referências construídas e legitimadas pelos centros de poder já estabelecidos, nega-lhes a possibilidade de descobrir os limites das linguagens que lhe são ensinadas, naturalizando as formas de ser apenas ao que já “está aí”. Educar a partir de geografias menores é:

*“fazer emergir histórias ficcionais em estreita conexão com o vivido nos lugares, extraindo desse vivido não propriamente aquilo que ele é – o que faria o filme ser uma obra sobre o lugar -, mas aquilo que esse vivido pode vir a ser, fazendo-se filme uma obra com e pelo lugar, onde devires antes não sensíveis podem vir a tornar-se sensíveis” (OLIVEIRA JR. 2016, págs, 69-70).*

Nesta perspectiva, forma e conteúdo se (re)encontram. Ao optar por levar para a sala de aula uma determinada linguagem (texto, fotografia, filme, vídeo, teatro, pintura, etc...), o

mestre ignorante não vai cumprir o papel do sábio ao explicar a obra, mas sentará com seu aluno para desvendar e expressar as sensações que partem de seu contato com ela. Neste caminho, o fazer expressar-se é fundamental. Apropriar-se das técnicas da linguagem, buscando através dela construir novos objetos que só se tornam possíveis naquele lugar, a partir daquela eventualidade e, neste processo, questionar as conexões que permitem a ambos, mestre e aluno, compreenderem seus desejos (impostos ou não) e as ações tomadas a partir deles.

Em artigo publicado em 2016, Oliveira Jr. nos provoca a *“ampliar as margens do próprio cinema nas conexões que este fizer emergir nas escolas e lugares onde vier a efetivar outros modos de habitar o mundo em meio aos seus acasos, encontros e experimentações em imagens e sons.”* (pág. 83). Dialogando com a concepção de espaço de Massey, que propõe *“o espaço como uma constelação de trajetórias heterogêneas – humanas e inumanas que inevitavelmente se encontram e negociam devires, outras possibilidades de vida”* (pág. 71) Oliveira Jr incentiva o professor a buscar no cinema o que está entre o visto e o ouvido, ou seja nas sensações provocadas no espectador a partir de uma dada narrativa. O cinema torna-se tanto um meio de expressão sobre o território vivido, quanto um meio de resistência do ser.

## **As experiências de Tuca Vieira na metrópole paulistana e as (im)possibilidades de trabalho com imagens no Ensino Fundamental II**

Qualquer professor brasileiro de geografia e quiçá de outros territórios conhecem a fotografia em que a direita está um prédio com apartamentos que desfrutam de uma piscina individual na varanda e a esquerda um amontoado de barracos. Na transição entre estas duas identidades, um morro com a área de lazer coletiva dos respectivos condomínios, um muro e uma rua composta de meandros que se misturam às cotas do relevo e escorre o esgoto da favela, num audacioso plano geral em plongée.

O uso social desta imagem pela escola e fora dela nos denuncia como a Geografia crítica torna-se ela também um elemento reprodutor das desigualdades e autoritarismos que permeiam a sociedade, visto que foi amplamente divulgada pela mídia e pelos professores como símbolo da desigualdade social. Com esta verdade, perdeu-se a imagem como objeto e venceu o mito. A ação que levou à foto foi esquecida e sua verdade multiplicada. Ou seja, a foto foi deslocada de seu autor e contexto e se tornou expressão de uma verdade, dentro das lutas travadas no espectro da democracia representativa. A foto em si foi calada para legitimar outras falas, em outros contextos. Seu autor, o fotógrafo Tuca Vieira, exprime assim seu incômodo:

*“E veja que, a rigor, a-foto-da-favela-de-Paraisópolis (isso soa como um mantra incessante, um verso alexandrino em busca de uma rima que lhe dê repouso) não mostra exatamente como são as coisas. Nesse prédio com as piscinas não estão os mais ricos, que, por sua vez, não moram colados aos mais pobres, que, por sua vez, não são os moradores de Paraisópolis. O poder simbólico e didático da imagem prevalece, com sua gramática visual simples e direta. Há quem diga que é Photoshop, o que parece mais uma descrença*

*no que a cena mostra do que na foto em si. O absurdo da imagem nos impõe uma sensação de derrota inaceitável: como deixamos que as coisas chegassem a esse ponto? Às vezes essa foto me enche o saco. Tenho projetos novos para mostrar mas a cena de Paraisópolis com frequência ofusca outros trabalhos. Para alguém jovem como eu, é difícil falar em legado. Mas é um tema que me vem involuntariamente quando surge essa foto. Será que é isso que quero deixar para o futuro? Será que tudo mais que eu fizer nunca vai ter a importância dessa única foto?”*

No entanto, no mesmo texto, seu autor expressa a contradição deste “sequestro” da foto:

*“Criada no ambiente do jornalismo, essa foto talvez me faça atingir o que deveria ser o grande objetivo de um artista: provocar uma reflexão sobre o mundo e não sobre a obra e seu autor. Talvez esse seja o grande mérito da foto. Ela se libertou do autor e do contexto original para enriquecer um debate sobre o Brasil, sobre a América Latina, sobre a desigualdade.”*

Aqui, o dilema do fotógrafo é também o dilema do professor de geografia – a derrota inaceitável sobre as condições de desumanidade e de sofrimento da sociedade e de nós mesmos. Porém, enquanto o ofício do primeiro é a expressão, o do segundo é a mediação entre o aluno e as expressões deste mundo. Mas como encaminhar esta mediação?

Para o mestre sábio e conservador, a imagem ilustra uma série de dados e números sobre as condições de saúde, moradia e educação da população brasileiro. Para o mestre sábio e progressista, a imagem permitirá que o mesmo faça as perguntas certas para que os alunos cheguem à conclusão de que a sociedade brasileira é desigual e, talvez, acompanha-lo em sua indignação perante esta realidade. Para o mestre ignorante, a imagem é o que ela é, uma imagem e deve ser explorada como tal, permitindo ao aluno expressar suas percepções sobre ela, estabelecer relações a partir da pesquisa e apropriar-se da linguagem utilizada por seu autor para expressar-se.

A foto adquiriu notoriedade tanto no meio jornalístico, quanto no escolar exatamente por ter cumprido o seu papel, que é o papel institucional da imprensa liberal – legitimar significantes vazios que possam articular a maioria dos sujeitos em torno uma determinada ordem. Assim, por mais que a foto nomeada por seu autor como “*A-foto-da-favela-de-Paraisópolis*” seja uma crítica a ordem estabelecida, seu uso sugere uma dissociação daquilo que se mostra como alternativa política através dos lugares.

Sua publicação se deu em destaque, na primeira página do jornal Folha de São Paulo, de 24 de janeiro de 2004, na véspera das comemorações do aniversário da cidade, em meio a uma série de indicadores econômicos que indicavam aumento do desemprego e queda da renda e um dia depois da primeira reforma ministerial do primeiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva que acolheu no governo o até então adversário político do partido governista – o PMDB. Assim, o PT, partido que emerge dos movimentos sociais surgidos nos interstícios da ditadura militar, se alia à oposição permitida pela antiga ordem da ditadura militar, sob os aplausos dos editores do jornal. Nos anos que se seguiram, a desigualdade social foi o elemento discursivo utilizado pelo governo para enfrentar seus adversários políticos,

associando-o a resultados concretos na geração de emprego, renda e consumo e levando seu partido a perpetuar-se no poder por mais de uma década. Porém, as estruturas de poder não foram abaladas, ao contrário, os deslocamentos sociais surgidos nos limites da antiga ordem foram sendo alijados do poder e os antigos representantes da velha ordem foram reassumindo seus postos, até que em 2016, com mais da metade dos cargos executivos na mão do PMDB, a presidenta eleita pelo voto popular é apeada do cargo em nome de torturadores e familiares de deputados, em meio ao crescimento do desemprego e queda da renda decorrentes da inabilidade política do governo em lidar com uma mudança nos ciclos econômicos das commodities de exportação brasileiras. O mote popular deste processo foi outro significativo vazio – a corrupção.

Portanto, a mesma foto que ajuda a legitimar um discurso progressista baseado na desigualdade social é o mesmo utilizado para legitimar um processo conservador de troca de governo que afronta, inclusive os princípios da democracia liberal. Laclau (1991), procura explicar esta dissociação entre as eventualidades que constituem deslocamentos e os discursos que legitimam as estruturas de poder usando como referência a ascensão nazista na década de 1920:

*“Pensemos, por ejemplo en la crisis económica alemana de los años 20 y en sus efectos devastadores sobre las clases medias. Todas las expectativas y prácticas habituales, e incluso el sentido de la propia identidad, se estaban disolviendo. Se asistía, por consiguiente, a una dislocación generalizada de los modos de vida tradicionales. Que en tal situación fuera el discurso nacional-socialista el que se presentara como dando una respuesta a la crisis y proponiendo un principio de inteligibilidad de la nueva situación que no es algo que se derivara necesariamente de la propia crisis. Lo que ocurrió fue algo distinto: fue que el discurso nazi fue el único que en estas circunstancias se dirigió a los problemas enfrentados por el conjunto de clases medias y propuso un principio de lectura de los mismos. Su victoria fue el resultado de su disponibilidad en un terreno y en una situación en que ningún otro discurso se presentaba como una alternativa hegemónica real. De nuestro análisis anterior se desprende claramente por qué la mera disponibilidad es en numerosas ocasiones suficiente para asegurar la victoria de un cierto discurso [...] En muchas ocasiones el discurso de un `nuevo orden´ es aceptado por numerosos sectores, no porque ellos se sienten particularmente atraídos por su contenido concreto, sino porque es el discurso de un orden de algo que se presenta como alternativa creíble frente a la crisis y a la dislocación generalizadas” (págs. 81 e 82)*

Arte é expressão e como tal, descola-se do artista no momento em que se espacializa, torna-se objeto ou, nos dizeres de Latour, um quase-objeto, visto que sua característica é um híbrido entre natureza e sociedade. Torna-se paisagem a ser codificada, transformada, apropriada e reproduzida. Ao ser deslocada para outros contextos, gera impacto e transforma-se. A fotografia deslocada não é mais o que era em seu contexto de criação e, ao mesmo tempo, permite novas sensações e devires na relação com os sujeitos que a receberam em seu novo lugar.

“A-foto-da-favela-de-Paraisópolis” não pode ser entendida como uma geografia menor. Ela atua na Geografia escolar como legitimadora dos clichês geográficos, validando-os. Ao analisar o vídeo “Cartografando Gaza”<sup>7</sup>, Oliveira Jr. (2010) destaca como elementos das expressões menores da geografia aqueles:

*“pensamentos e imagens acerca de um lugar e de um conflito eminentemente territorial e os coloca em movimento, fazendo-os proliferar em direções múltiplas, em encontros inusitados com os variados modos com que a vida se faz no espaço, com que a vida ganha existência ao criar territórios onde ela, vida, continue a proliferar em imaginações e ações espaciais.*

*Este vídeo se estabelece como uma geografia menor também porque é uma obra de arte e política que atua no pensamento geográfico sem ter sido criado na comunidade de geógrafos e, por isto, se colocar como marca do uso que uma minoria faz de um conhecimento maior, neste caso, aquele tributário da ciência geográfica, É menor, além disto, por que se utiliza de uma linguagem – audiovisual – que não se encontra certificada como uma daquelas com as quais se produz e se diz da geografia maior e por isto faz expandir as fronteiras desta última, ao ter alguma de suas premissas colocadas sob tensão, como é o caso do conceito de mapa, que nesta obra resiste a ser tomado apenas como uma forma tributária da cartografia clássica, mas ao mesmo tempo faz as formas clássicas de mapa convergirem e serem mais uma das formas que geraram o rizoma-mapa-vídeo acerca de Gaza. Também o modo – método?- de se aproximar de um lugar, de conhecê-lo, pode ser tomado como uma marca de minoridade deste vídeo, uma vez que ele – método indiretamente proposto para se conhecer Gaza – destoa das formas habituais de se conhecer um lugar indicadas pelos cânones da geografia maior, já que o vídeo aposta num conhecer mediado fortemente pelas estruturas ficcionais audiovisuais, desfazendo-se, portanto, da prerrogativa do documento crível, sem marcas de qualquer ficcionalização” (págs. 171 e 172)*

Portanto, a “A-foto-da-favela-de-Paraisópolis” não é uma geografia menor menos por representar um conflito ou por tratar de geografias fora do âmbito da comunidade de geógrafos e mais por seu descolamento do lugar, o que permitiu seu uso extensivo pelas empresas de mídia de massa, bem como pela geografia escolar centrada exclusivamente nos cânones da geografia. O mito da desigualdade<sup>8</sup> se impôs, eliminando a possibilidade de ação política pelos sujeitos do lugar, terceirizando-a.

---

<sup>7</sup> <https://vimeo.com/7196063>

<sup>8</sup> A ideia de mito aqui é uma referência aos estudos de Laclau, quando propõe que as estruturas de poder se reproduzem através da criação de horizontes imaginários que se consolidam a partir de um espaço mítico. Não negamos a desigualdade sócio-espacial do Capitalismo, mas partimos do pressuposto de que esta desigualdade constitui um elemento discursivo que legitima ações que a tomam a priori, e por isso o outro é colocado sempre como inferior ou desigual e cuja libertação se dará após a superação desta desigualdade. Entendemos com Rancière, que a igualdade e a liberdade são pressupostos e não horizontes, assim, nossa pesquisa busca práticas e expressões (eventos?) que tenham estes princípios a priori.

Em 2009, Tuca Vieira desvincula-se da empresa Folha de São Paulo e segue como fotógrafo independente, realizando percursos em São Paulo e outras grandes metrópoles do mundo, criando expressões a partir de diferentes tecnologias de captação de imagens – desde a câmera profissional, passando pelo aparelho celular em Minsk ou câmeras tradicionais com chapas individuais.

Em 2016, Tuca Vieira apresenta seu projeto “*Atlas fotográfico da cidade de São Paulo e seus arredores*”. A partir do atlas de ruas da cidade de São Paulo, o artista busca uma expressão completa da cidade ao fotografar cada uma das páginas georeferenciadas pelo guia de ruas. São 203 fotografias obtidas a partir das páginas desta forma de expressão típica do conhecimento geográfico tradicional – o atlas. A consciência do artista sobre infinitude deste trabalho, bem como da obsolescência do guia de ruas em um contexto de ferramentas digitais de georeferenciamento e seus aplicativos derivados levaram-no a buscar essa realidade através de uma câmera tradicional de tripé. Se olharmos cada uma das fotos, a sensação de estranhamento é imediata, seja por alguns clichês como lixo, trânsito e favelas, seja pela pouca presença de pessoas ou fachadas de grandes redes varejistas. Porém, o passear pela obra muda esta dimensão de estranhamento e nos permite surpresas sobre o viver na metrópole. Dos limites e esquinas que se repetem pela cidade (09; 10; 34 e 91), ou da infância distante no rio (167 e 188), no circo e no carnaval (52, 76 e 78), ou das expressões de religiosidade, cujos templos se confundem com uma caixa d’água (137), ou no trânsito e seus cemitérios de automóveis (47, 97, 119) ou até pela favela de Osasco que no fundo de vale, segue a forma de um rio, cidade adentro (15).

A riqueza do Atlas fotográfico de São Paulo é exatamente a sua simplicidade. Tuca Vieira utiliza instrumentos da linguagem cartográfica e fotográfica que se tornam obsoletos para expressar os (des)encontros da metrópole que é o principal nó da rede urbana brasileira e da América do Sul. Os espaços de reprodução das estruturas hegemônicas na metrópole foram captados pela lente do artista, assim como aquilo que foge e se desloca desta estrutura, como a natureza, a cultura popular, a opção a cada esquina. Não há expressão de lutas ou resistências, a vida está nos objetos que se multiplicam incessantemente. A resistência desta obra esta em sua incompletude. Seguindo seu método, seria possível construir tantos atlas quantos sujeitos se proporem a fazê-lo, constituindo um mosaico de fotografias que nunca se esgotará, afinal, sempre haverá um ângulo e enquadramento novos e objetos que não existiam ou que deixaram de existir. A expressão de incompletude pode ser percebida, por exemplo, na foto de uma casa rachada ao meio e despencando em uma ribanceira (167), que se contrapõe a outras de prédios espelhados (85 e 86) e paliteiros de estruturas de grandes obras como a do rodoanel (26 e 195). No Atlas, a cidade é uma possibilidade aberta às pessoas. As paisagens estão a disposição para serem capturadas e transformadas. O vazio de pessoas é suprido pelo espectador.

O Atlas de Tuca Vieira, se compreendido como geografia menor, abre ao professor inúmeras possibilidades de investigação e expressão do espaço. A obra concilia forma e conteúdo. Processo e resultado tornam-se interdependentes. Sendo colocado como objeto central de exploração, o álbum-atlas demanda dos sujeitos do ato pedagógico o contato com a linguagem da fotografia, da cartografia e da Geografia maior, negando qualquer possibilidade de finitude ou naturalização do lugar, visto que as possibilidades de escolha de equipamentos, ângulos, enquadramentos e locais oferecidos pela cartografia tradicional

tornam-se infinitos. Não há verdades a serem aprendidas, mas olhares a serem expressos e compartilhados.

### Referências bibliográficas

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **Kafka: Por uma literatura menor**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2015.

GALLO, Silvio. Deleuze e Educação. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008.

HOLLOWAY, John. **Mudar o mundo sem tomar o poder**. São Paulo: Editora Viramundo, 2003.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas Reflexiones sobre la Revolución de Nuestro Tiempo**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2000.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. São Paulo: Editora 34, 3 edição, 2013.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

MORAES, Antonio C. R. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: Hucitec, 1991.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de Oliveira. **Vídeos, resistências e geografias menores – linguagens e maneiras contemporâneas de resisitir**. Terra Livre, São Paulo, SP. Ano 26, V.1, n. 34. Jan-Jun, 2010.

\_\_\_\_\_. **As geografias menores nas obras em vídeo de artistas contemporâneos**. XIV Colóquio Ibérico de Geografia, Departamento de Geografia, Universidade do Minho. Nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Outros espaços no cinema contemporâneo: campo de experimentações escolares?**. Quaestio, Sorocaba, SP, v. 18, n.1, p. 67-84, maio 2016. Disponível em <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio> Acesso em 29 jun. 2016.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. Campinas: Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_. **Da Totalidade ao Lugar**. São Paulo: EDUSP, 2005.

\_\_\_\_\_. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

VIEIRA, Tuca. A-foto-da-favela-de-Paraisopolis. <http://www.tucavieira.com.br/A-foto-da-favela-de-Paraisopolis>. Acessado em 29/01/2017.

\_\_\_\_\_. **Atlas fotográfico de São Paulo** (exposição). Casa da Imagem, São Paulo, 2016. Imagens disponíveis em <http://www.tucavieira.com.br/bio-contato-1>. Acessado em 29/01/2017.

**FOLHA DE SÃO PAULO**. Primeira página. 24 jan. 2004. Disponível em: <http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/2004/01/24/2/>. Acessado em 29/01/2017.