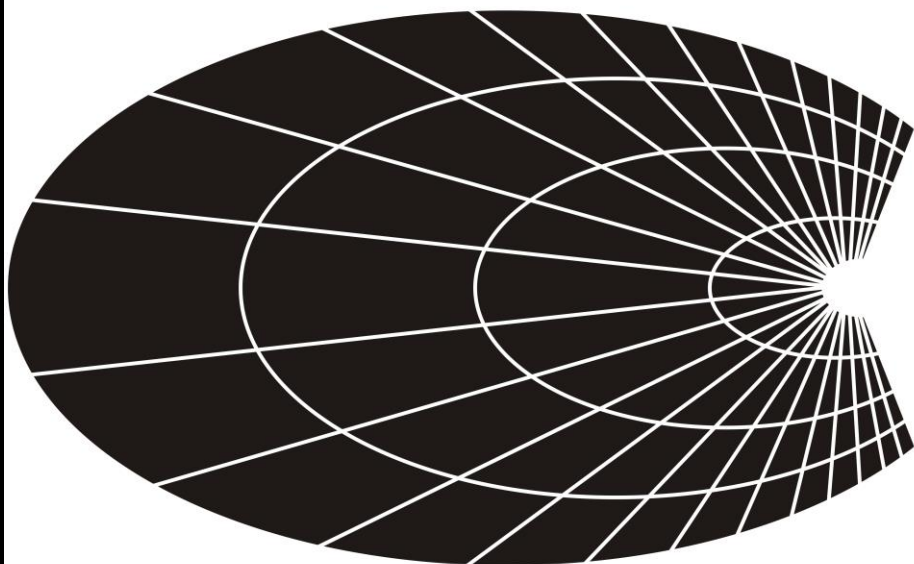


# Revista Cosmos

**2018 – 2 – Maio-Agosto**

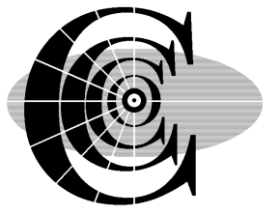
ISSN – 1679-0650



REVISTA

# COSMOS

Revista 2 de 2018 – Maio a Setembro



**Revista Cosmos fundada em 2003**

### **Editores**

Elias Coimbra da Silva  
José Roberto Nunes de Azevedo  
Tulio Barbosa

### **Coeditoras(es)**

Angelica Staffuzza Voltareli Barbosa  
Carlos Rodrigues Brandão  
Eliane Soares  
Gilson Silva Santos  
Júlio César de Oliveira  
Wilson Alves dos Santos Júnior

### **Conselho Editorial**

Ariovaldo Umbelino de Oliveira - USP  
Amanda Regina Gonçalves - UFTM  
Aires José Pereira – UFMT  
Airton Sieben – UFT  
Alyson Bueno Francisco – UNESP  
Ana Maria Falsarella - UNIARA  
Ana Maria R. Monteiro Sousa -  
Universidade do Porto  
António José Bento Gonçalves -  
Universidade do Minho  
Antônio Marcos M.de Oliveira – UFU  
Antônio Vieira - Universidade do Minho  
Carlos Augusto Machado – UFT  
Edson Rosa de Almeida – SEE–SP  
Evandro Correia Pedro – ANA-SP  
Fernando Manuel da Silva Rebelo -  
Universidade de Coimbra  
Francisco Carlos de Francisco – UFRRJ  
Francisco da Silva Costa - Universidade do  
Minho

Gláucia Carvalho Gomes – UFU  
João Osvaldo Rodrigues Nunes - UNESP  
João Manoel de Vasconcelos Filho –  
UFRN  
José Roberto Fernandes Castilho – UNESP  
Kleber José da Silveira - Faculdade Sumaré  
Laura Maria Pinheiro de Machado Soares -  
Universidade do Porto  
Leda Correia Pedro – UFU  
Lourenço Magnoni Júnior - FATEC – SP/  
AGB-Bauru  
Luciano Lourenço - Universidade de  
Coimbra  
Maisa de Alcântara Zakir - UNESP  
Maria Beatriz Junqueira Bernardes - UFU  
Marcelo Cervo Chelotti – UFU  
Mirlei Fachini Vicente Pereira – UFU  
Paula Remoaldo - Universidade do Minho  
Paulo Roberto de Almeida – UFU  
Rafael Montanhini S de Oliveira – UFTPR  
Rubens Germano – ANA-SP  
Ruy Moreira - UFF  
Vanessa Carvalho de Mello da Cunha  
Pereira (FTSA)  
Vitor Koiti Miyazaki – UFU  
Wellington dos Santos Figueiredo –  
CEETEPS – SP/AGB-Bauru

### **Homenagem Perpétua**

**Antônio de Sousa Pedrosa (nas  
nossas memórias e corações)**

**REVISTA**

# **COSMOS**

**Cultura – Pesquisa – Educação – Planejamento**

**A Revista Cosmos é um veículo científico independente.**

**A Revista Cosmos, periódico científico independente, com periodicidade quadrimestral, fundado em 2003, publica trabalhos sobre temas de cultura humanística, científica e tecnológica. Plural defende a liberdade de expressão e o debate livre, crítico e democrático. Promove a construção múltipla de todas as áreas do conhecimento geográfico e áreas afins das ciências humanas. Estimula o debate político, filosófico e científico. Fomenta a divulgação de ideias e ações que permitam a constituição de um mundo mais democrático, fraterno, solidário, igual e plural.**

A Revista Cosmos não se responsabiliza pelas opiniões dos autores, pois a mesma é apenas espaço para divulgação de ideias.

Imagem da capa: Elias Coimbra da Silva  
Revisão: Lígia Mendes de Oliveira Azevedo

## **EDITORIAL**

São tempos nebulosos para a educação. Muitas mensagens de WhatsApp nesse ano de 2018 com conteúdos que desqualificam e criminalizam as professoras e os professores, vídeos que são compartilhados acusando docentes de serem cúmplices de crimes, de indecências morais e até mesmo acusando criminalmente, enfim, são tempos em que docentes são acusados de serem a causa dos males do Brasil.

Muitas mensagens de WhatsApp afirmando que docentes são doutrinadores e de uma doutrina terrível, pois quando falam em sala de aula manipulam discentes para que esses não sejam mais moralmente aceitos. Acusam docentes de serem doutrinadores e de serem responsáveis até mesmo pela questão da “escolha” sexual das crianças e jovens.

Enfim, essas mensagens que antecedem as eleições são provas de que existe um projeto de poder que deseja tirar a legitimidade da crítica, da reflexão e da autonomia intelectual para formar pessoas como gado, como gado que pastam na vida e que serão levados para o matadouro.

A REVISTA COSMOS se posiciona sempre pela crítica, pela reflexão e pela autonomia intelectual. Somos contra essas mensagens canalhas, essas mensagens de gente que tenta desgraçar a missão histórica docente de tornar o mundo um lugar melhor para viver.

Esse número da Cosmos trata, justamente, de artigos com temas ligados a educação. Esse número representa nossa resistência aos que desvalorizam, desqualificam e criminalizam professores e professoras por simplesmente ensinarem a pensarem.

**Os Editores**  
**Maio-Setembro de 2018**

## **SUMÁRIO**

### **LITERATURA E GEOGRAFIA PARA FALAR SOBRE A NATUREZA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Tulio Barbosa & Maria Beatriz Junqueira Bernardes..... 09

### **O PODER SIMBÓLICO NA ESCOLA PÚBLICA, O COTIDIANO ESCOLAR E AS POSSIBILIDADES PARA UM AMBIENTE DEMOCRÁTICO DE FORMAÇÃO**

Edson Rosa de Almeida & José Roberto Nunes de Azevedo.....31

### **PONTO DE VISTA DOS ESTUDANTES: A QUESTÃO DAS TÁTICAS ANTIDISCIPLINARES EM ESCOLAS PÚBLICAS.**

Elias Coimbra da Silva.....45

### **ESPAÇO CÓSMICO.....62 (espaço de cultura)**

**Teoria do Medalhão** – conto de Joaquim Maria Machado de Assis

# Literatura e Geografia para Falar Sobre a Natureza na Educação Ambiental

**Tulio Barbosa**

Doutor em Geografia pela UNESP e Doutor em História pela UFU.

Docente do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia

[tuliobarbosa@ufu.br](mailto:tuliobarbosa@ufu.br)

**Maria Beatriz Junqueira Bernardes**

Docente do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia

[mariabeatrizjunqueira@gmail.com](mailto:mariabeatrizjunqueira@gmail.com)

## Resumo

Este artigo tem como objetivo destacar a natureza como um elemento social e, portanto, é a principal categoria de geografia para explicar as múltiplas relações espaciais em várias escalas. A educação ambiental é responsável pela apresentação de conteúdos científicos e valores éticos sempre de forma associada, desta forma, a natureza torna-se, de fato, o centro da educação geográfica. A importância desse trabalho encontra-se na discussão epistemológica do consórcio entre ciência e literatura, pois por essa associação ampliamos a capacidade de compreensão da própria relação objetividade e subjetividade. A literatura e a natureza são pensadas como processos históricos e geográficos unidos por questões culturais materializadas na política, na economia e na própria organização espacial.

**Palavras-chave:** Epistemologia; Ensino de Geografia; Educação Ambiental; Literatura; Natureza



## Introdução

O presente trabalho tem como objetivo destacar a natureza como elemento também social e, deste modo, tê-la como o principal componente categórico da Geografia para explicar as múltiplas relações espaciais nas mais diversas articulações escalares (MOREIRA, 2010). Para a efetivação da explicação partimos da Educação Ambiental por entendê-la como promotora de conhecimentos específicos com os quais a natureza é tomada como centralidade, para isso trazemos contribuições epistemológicas para ensinar sobre a natureza tanto na formação de professores de Geografia como na Geografia Escolar, o caminho metodológico escolhido foi a relação da Geografia com a Educação Ambiental pela literatura e essa como resultado dos processos históricos, geográficos, sociais e culturais.

O consórcio natureza, literatura e Geografia direcionado para a Educação Ambiental tem amplo sentido para a formação de sujeitos críticos responsáveis por refletirem as condições dos seus cotidianos a partir de seus modos de vida, isso implica no testemunho de uma condição para pensar a própria relação sujeito-natureza-sociedade num movimento dialético permanente. Ensinar Geografia pela Educação Ambiental tendo como metodologia didática a literatura é fundamental para a promoção da reflexão da espacialidade na sua totalidade, pois a linguagem literária empreendida faz com que alguns pontos não percebidos pela ciência geográfica com suas especificidades sejam subtraídos e com isso transformem o entendimento sobre o mundo nas suas múltiplas escalas sem abandonar o próprio cotidiano dos sujeitos que estão no processo ensino-aprendizagem.

Wood (2012, p. 63) salientou a importância da literatura para compreender a realidade ao afirmar que os detalhes da obra emendam uma condição de transposição e articulação de escalas, assim, os detalhes passam para a concretude da subjetivação dos fatos narrados: “Essa lição é dialética. A literatura nos ensina a

notar melhor a vida; praticamos isso na vida, o que nos faz, por sua vez, ler melhor o detalhe na literatura, o que por sua vez, nos faz ler melhor a vida”. Deste modo, ao trazermos para a Geografia obras literárias que nos permitam maiores reflexões sobre a natureza na sua condição social espacializada temos a oportunidade de aprendermos a realidade para além do imediato com o tecer das provocações do texto literário e das exigências da ciência geográfica.

A Educação Ambiental sinaliza importante papel pedagógico na formação de estudantes em todos os níveis escolares, bem como na própria formação de professores de Geografia, com isso a partir de Reigota (2010) entendemos que essa educação oportuniza a crítica quanto a conceituação da natureza. Segundo Barbosa (2008) o conceito de natureza atrela-se ao significado político, social, econômico e cultural revelando a ordem dominante e a inserção dessa no pensamento geográfico. A natureza, portanto, precisa ser pensada como unidade na constituição dos elementos cotidianos que afetam diretamente os modos de vida (MOREIRA, 2010), tal unidade parte da realidade objetiva que segundo Gomes (1991, p. 99) é a existência objetiva no processo dialético de interdependência natureza e sociedade os quais nessa interação resultam no conhecimento do espaço geográfico: “[...] o conhecimento objetivo e concreto, passa a ser a imagem reflexa subjetiva (sujeito) do mundo objetivo (natureza e sociedade como sujeito histórico)”.

O ensino de Geografia pela Educação Ambiental, portanto, centra-se na necessidade de pensar o papel da natureza como categoria que é conceituada e essa preocupação tem que ser ampla para todas os anos escolares e também nos cursos de licenciatura de Geografia em todo país. Ensinar Geografia pela Educação Ambiental e essa centrada na natureza pela compreensão literária estimula a reorganização das condições e dos modos de vida daqueles que estão sendo provocados em pensar a natureza por meio da leitura de obras literárias imbricada

à científica. Neste sentido, Freire (1997, p. 11) trata a leitura numa concepção dialética:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

A contextualização dos temas, problemas e eventos narrados nas obras literárias ao serem trabalhados geograficamente trazem uma compreensão de mundo dinamizada pela palavra com a qual o leitor terá a constituição de novos horizontes críticos para pensar sua própria espacialização existencial. Neste ritmo, a natureza pela Educação Ambiental na literatura traça novas condições reflexivas e assume outra dimensão para além do idílico e da funcionalidade da mesma como recurso natural para ser explorada. A natureza passa a ser pensada não em termos deterministas e diretivos, mas como a mesma tem suas representações sinalizadas para objetivos que as vezes a tomam como definitiva e com isso impedem o entendimento da natureza como natural, na essência de sus funções biológicas, e cultural na delimitação antropológica.

Apresentamos nesse trabalho um caminho metodológico para a Educação Ambiental ser realizada na formação do licenciando em Geografia, mas também salientamos que a edificação dessa metodologia pode ser usada, com outros autores e outras obras literárias, desde o ensino fundamental, desde que os objetivos colaborem para as exigências próprias de cada ano escolar em associação com o currículo sem limitar-se ao mesmo.

## **Natureza, Literatura e Geografia: Tríade para a Educação Ambiental**

A Educação Ambiental é no Brasil pensada e organizada estruturalmente pelo Estado, desde a sua definição conceitual até os seus direcionamentos políticos regidos pela Constituição Federal de 1988 no artigo 225, bem como a lei nº 9.795, do dia 27 de abril de 1999 regulamentado pelo Decreto nº 4.281 de 25 de junho de 2002, soma-se às publicações institucionais diretivas dos governos federais, estaduais e municipais, à lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB - Lei de Diretrizes e Bases), os Parâmetros Curriculares Nacionais (Meio-Ambiente) e a Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, desta maneira, o Estado exerce amplo poder sobre os temas, conceitos, categorias, problemas, dilemas e conteúdos referente à Educação Ambiental.

Neste sentido, as reflexões aqui tratadas objetivam identificar o ensino de Geografia como possibilidade crítica aos temas políticos e culturais por meio da literatura sublinhada na conceituação da natureza. Para isso, partimos das análises do próprio papel diretivo do ensino de Geografia para pensar a necessidade da educação ambiental para além das imposições do próprio Estado, ao contrário entendemos a mesma como condição crítica para o questionamento da relação sociedade e natureza, desta forma, a natureza também é compreendida como um elemento cultural e político.

Desta forma, ao pensarmos o papel da educação ambiental no ensino de Geografia nos remetemos às condições da relação sociedade-natureza num movimento dialético de organização da própria ruptura com o estabelecido.

Conforme Reigota (2012) os temas e os conteúdos da educação ambiental se originam das necessidades locais dos estudantes, isto é, por meio dos problemas vivenciados pelos mesmos devem os professores fomentarem críticas à realidade

vivida pelos estudantes, isso implica pensar articulações de problemas nas mais variadas escalas, portanto, ao contrário da simplicidade que aparenta o caminho metodológico o mesmo empreende uma complexa rede de situações, informações, conceitos e categorias imbricadas à partir do cotidiano do estudante. A realidade, portanto, oferece a oportunidade de ser pensada pelo estudante, tal realidade costura-se ao significado de suas ações como condição existencial, na relação dos processos dinâmicos da formação de sua consciência; assim, ao elencarmos a preocupação com a natureza nas obras literárias para a prática social dos sujeitos permitimos a reflexão sobre pontos que muitas vezes não são pensados cotidianamente e, desta forma, implementaremos novas possibilidades teóricas para serem praticadas.

O sentido de educar ambientalmente passa pela interferência crítica para pensar a natureza nas suas múltiplas dimensões. A Geografia como ciência do espaço concretiza suas perquirições na compreensão das relações de produção das espacialidades, isto é, como os sujeitos estão inseridos material e espiritualmente no mundo, essa questão – entendemos – deve principiar pela estrutura básica do ser humano: a natureza. Desta maneira, pensar o espaço pela natureza direciona os sujeitos para a crítica das formas de dominação das estruturas biológicas e não biológicas que antecedem a própria sociedade.

A preocupação com a natureza demonstrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais e em vários livros didáticos como Barbosa (2008) apresentou tem como centralidade a mesma enquanto recurso natural e pensa-la implica em apropriar de discursos sustentáveis sem questionar o próprio modo de produção capitalista que é regulado, sobretudo, pela ampliação permanente das taxas de lucros e com isso estender o ritmo e velocidade para a exploração da natureza. Santos (2006, p. 241) sinalizou que: “[...] a técnica e a ciência presentearam o homem com a capacidade de acompanhar o movimento da natureza [...]”, mas o próprio autor sublinha que esse monitoramento apenas é realizado quando se têm interesses nas áreas naturais

para serem transformadas em recursos; assim, a natureza passa a ser um “objeto” de dominação.

A natureza, predominantemente, é constituída ideologicamente como conjunto de elementos para dominação, vinculado sempre à produção, e/ou como contemplação, na qual a mesma tem a função de demonstrar o belo como salientou Schneider (2011) se referindo aos jardins europeus. São duas estéticas representadas com funções específicas as quais movimentam a atitude do observador e do protagonista nessa relação, nesse sentido, a natureza passa a ser extremamente funcional e diretiva pela maneira como a mesma é compreendida. Nessa dupla interpretação a educação ambiental seria apenas uma maneira de fortalecer a necessidade de preservação/conservação da natureza para produzir mais ou para deixar o mundo mais bonito, nossa ironia sinaliza a natureza pensada para servir e com isso essa dupla visão distancia os seres humanos da própria condição de natureza. Essas questões são importantes para o ensino de Geografia em todos os níveis, pois as mesmas criam condições de análises para superarem a espacialidade da produção, segundo Santos (2006, p. 55): “O espaço é formado de objetos técnicos”, essa definição nos apresenta a tecnificação de nossa racionalidade e isso instrumentaliza a reprodução ideológica da realidade, tendo como resultado imediato a subtração da liberdade para refletirmos o mundo para além da razão industrial e produtiva.

A racionalidade, segundo Barros (1993), é metódica e sistemática, porém crítica, neste sentido, ao trazermos a natureza como submissa às técnicas empreendemos um caminho de dogmatização dessa racionalidade a transformando em razão e o problema está em não conseguir sair do projeto racional de mundo empreendido pelas questões, sobretudo, econômicas. George (2005, p. 14) apresenta a força dessa razão ao tratar da industrialização em diversas partes do globo terrestre e essa como condicionante: “As estruturas sociais, as [...] paisagens urbanas [...] constituem o novel meio ambiente de uma economia e de uma

sociedade em movimento”. Santos (2006) clareia a questão ao trazer os conceitos de tecnosfera e psicosfera como condicionantes do pensamento humano; assim, as técnicas empreendem no local ações que particularizam a espacialidade ao mesmo tempo que essas interferem na racionalidade evocando um sentido até mesmo existencial.

Com tudo isso o pensamento sobre a natureza passa a ser também incorporado à tecnificação do mundo numa fórmula da razão dogmática e hierarquizante da sociedade. A natureza, neste limite, não tem outro sentido a não ser o de servir ao ser humano e, assim, pensar sobre a mesma implica em concordar com a dupla interpretação (produção e contemplação). Essas condições são dadas pelo caminho racional diretivo no consórcio tecnosfera e psicosfera, deste modo, entendemos que a apuração da razão e da racionalidade na compreensão lógica de mundo tem limites consideráveis com os quais tornam-se inapropriados conceitos, temas, categorias e visões de mundo que não compactuem com a razão. Destacamos que essa lógica conservadora sobre o mundo é ensinada e aprendida principalmente na escola.

A Geografia Escolar precisa ser antecedida por uma formação de professores que avancem sobre a razão e a lógica instrumentalizada pelos interesses do modo de produção ligado diretamente a manutenção do status quo. A Geografia, diante desse problema, tem a Educação Ambiental uma importante metodologia para pensar o mundo para além do estabelecido, principalmente a relação dialética sujeito-natureza, assim, ao fazer com que professores se formem questionando o papel do ser humano diante da natureza qualifica a desmobilização para o ordenamento lógico de uma razão instrumental. A natureza, portanto, precisa ser refletida para além dos cânones da razão, isso implica em complementar a cientificidade com a emoção, ponto que Santos (2006) destaca, porém não efetiva seu trabalho nesse caminho. A razão passa a ser antecedida pela racionalidade ao termos a emoção como condução equidistante, mas não traçamos

as linhas de sensibilidade como rompimento, pois as mesmas nos permitem compreender ainda mais nossa humanidade, nossa condição humana nas suas muitas relações processadas em variadas escalas.

Pensar a natureza pela sensibilidade implica em entender o significado do sensível no tempo presente espacializado, deste modo, a literatura tem papel decisivo na elaboração da relação dialética da racionalidade com a sensibilidade, o que torna a mesma suficiente para humanizar no sentido ético a relação dos sujeitos para com a natureza. Educar ambientalmente pela literatura com a ciência geográfica resulta na constituição de processos históricos que levam os sujeitos para a reflexão da realidade no compromisso de formulações críticas abordadas eticamente.

A Educação Ambiental pela literatura afasta o dogmatismo e a hierarquização do conhecimento na dupla interpretação ideológica da natureza como produção e/ou contemplação. Feyerabend (1977, p. 21) sintetizou o problema da educação científica, pois a mesma: “[...] Simplifica a ciência, simplificando seus elementos: antes de tudo, define-se um campo de pesquisa; esse campo é desligado do resto da História”. O “resto” não é o que sobra, mas a totalidade, ou seja, a educação científica, no nosso caso a educação geográfica, elenca temas, problemas, conceitos e categorias e esses definem dialeticamente essa ciência, porém muitos pontos e os conteúdos que deveriam ampliar a gnosiologia geográfica são atropelados pela delimitação do que é Geografia, com isso a natureza passa a ter uma limitação epistemológica, ela é interpretada a partir da racionalidade geográfica. Essa limitação deve desaparecer para que o movimento interdisciplinar e transdisciplinar das ciências e do conhecimento em geral produza uma racionalidade que leve em consideração também a sensibilidade, por tê-la emocionalmente capaz de revelar compreensões não diretas pela racionalidade.



A influência da Escola de Viena do início do século XX trouxe para a Geografia o empirismo lógico, segundo Hegenberg (1965, p. 67): “A experiência está configurada pela razão, ainda que assentada sobre fatos [...] a roupagem teórica veste os dados observáveis [...]”, com isso o Círculo de Viena trouxe para a Geografia considerações importantes na conservação do que seja ciência, desprezando a subjetividade e mais ainda a sensibilidade. Feyerabend (1977, p. 278) salienta a necessidade de superar as teorias e as observações como delimitadas para que a ampliação gnosiológica alcance a ontologia do sujeito, assim, destaca que os cientistas ao tentar “[...] torná-la mais ‘racional’ e mais precisa pode, [...] destruí-la”. Aqui destacamos a literatura como aquela que permite a ampliação dos problemas da ciência geográfica ao mesmo tempo que sinaliza uma metodologia para ensinar sobre a relação mais básica e ancestral do ser humano com a natureza, sem retirá-lo da condição de ser social e de ser natural.

Esses ‘desvios’, esses ‘erros’ são pré-condições de progresso. Permitem que o conhecimento sobreviva no complexo e difícil mundo que habitamos, permitem que nos mantenhamos como agentes livres e afortunados. Sem ‘caos’, não há conhecimento. Sem freqüente renúncia à razão, não há progresso. Idéias que hoje constituem a base da ciência só existem porque houve coisas como o preconceito, a vaidade, a paixão; porque essas coisas se opõem à razão; e porque foi permitido que tivessem trânsito. Temos, portanto, de concluir que, mesmo no campo da ciência, não se deve e não se pode permitir que a razão seja exclusiva, devendo ela, frequentes vezes, ser posta de parte ou eliminada em prol de outras entidades. Não há uma só regra que seja válida em todas as circunstâncias, nem uma instância a que se possa apelar em todas as situações. (FEYERABEND, 1977, p. 279).

Ao pensarmos na natureza pela Geografia e essa sistematizada pelas questões da Educação Ambiental evidenciamos os objetivos principais dessa tríade: a mudança de comportamento individual e social, a construção de valores éticos e a ampliação da criatividade para a edificação de um mundo melhor para

todos. Feyerabend (1977) anuncia a superação da razão pelo sentimento e ao afirmar tal condição para a ciência nos educa para a ampliação da das próprias preocupações geográficas.

Quaini (1992) enumera os agravamentos impeditivos para a constituirmos uma Geografia comprometida, de fato, com a transformação social, assim, o autor aponta a tradição e o fetiche dessa como condição para o enfeudamento da Geografia. Neste ritmo, propomos entender a natureza como conjunto de elementos permanentes na nossa vida associada à ciência e à sensibilidade, em outras palavras, avançamos para além do tradicionalismo impeditivo e nada plural que compõe a Geografia enquanto ciência e disciplina escolar.

Também não somos culturalistas e não compomos conhecimentos com a Geografia Cultural de base fenomenológica, uma vez que a mesma tem como prevalência o sujeito e a sensibilidade como estética e não o movimento dialético necessário para formar uma dinâmica científica e escolar, ou seja, abordamos nossos temas e problemas pela associação das condições materiais e imateriais manifestas culturalmente evidenciadas na política e na economia. Neste sentido, a sensibilidade como condição estética, no presente trabalho, é direcionada pela literatura, com isso as obras literárias nos seus mais diversos gêneros compõem um cabedal artístico e acima de tudo também científico, pois entendemos que as artes, de forma geral, fundamentam o conhecimento ao mesmo tempo em que são resultados desse processo.

A natureza que propomos pensar vai além da “naturalização” do seu uso como recurso produtivo e mais longe da pura contemplação romântica. Brügger (1994) destaca a inoperância da neutralidade para pensar a natureza, pois essa proposta unidimensional apenas colabora para a hegemonização de uma visão de mundo comprometida, em larga medida, pelos fundamentos capitalistas. A autora compreende que o realismo histórico assume a postura científica para as contradições inerentes a realidade atual e com isso afirma ainda que o conflito

como condição anti-hegemônica promove a compreensão ampla da relação do ser humano com a natureza, assim, concordamos com essas considerações, porém avançamos ao trazer a sensibilidade pela literatura como arma da crítica.

Ao trazermos a natureza para ser refletida evidenciamos a totalidade, pois nada existe sem ser parte da natureza, mesmo os novos elementos químicos criados em laboratórios, mas sabemos que a natureza tem dimensões sociais e são essas que trazemos pela Educação Ambiental para a Geografia. A relação natureza, Educação Ambiental, Geografia e literatura centra-se no fortalecimento da compreensão de mundo frente a propostas para que o mesmo venha a ser melhorado, neste sentido, objetivamos contribuir para uma metodologia de ensino e pesquisa que traga o conhecimento sobre a natureza para perto de professores e estudantes, tão perto que os grandes problemas que formam a humanidade passem a serem refletidos a partir do cotidiano. A literatura, neste sentido, é tida como processo geográfico, histórico e cultural, pois a mesma não é uma forma de ilustração para falarmos da natureza pela Educação Ambiental, mas como resultado direto dos processos econômicos, políticos e sociais.

A literatura é o simbólico efetivado pela linguagem sobre um dado local num tempo próprio com desafios singulares, mas nenhuma obra literária pode se afastar do humano, pois aquele que escreve deixa as marcas de “sua” geografia e de “sua” história. Deste modo, os personagens, os cenários, as paisagens, os lugares, os locais, os espaços, os poderes, as fraquezas, os sentimentos efetivam-se num processo de sinalização de um sentido pela composição e formação da linguagem. Segundo Hjelmslev (1978, p. 185): “[...] A linguagem é o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos [...]”.

A Educação, de forma geral, empreende nos sujeitos palavras já publicadas e existentes numa formação de símbolos que sem esforço compreendemos o sentido das palavras, mas o conjunto dessas é construído para um sentido, como

anteriormente apresentamos a crítica Feyerabend (1977) e esse sentido é diretivo e nunca propositivo. A Educação Ambiental trata da urgência em refletir sobre a natureza, deste modo, as palavras empregadas deverão dar um sentido para além do mecanicismo, do romantismo e do produtivismo e ao associarmos a metodologia dessa com a literatura temos novos sentidos para as palavras, visto que as mesmas não estarão apenas no efeito da cientificidade, mas, sobretudo, pela constituição estética da sensibilidade também como conhecimento.

Literatura é, indubitavelmente, conhecimento e, portanto, designadora também de fatos sociais. A linguagem segundo Hjelmslev (1978) modela o pensamento e as ações dos homens ao mesmo tempo em que define esse pensamento. Durkheim (1972) apresenta o fato social como um conjunto de formas exteriores coercitivas que levam o sujeito a agir, sentir e pensar por meio de representações e ações. A literatura como linguagem revela fatos sociais e são esses que nos interessam para pensar a coerção sobre a natureza no sentido que lhe aplicam, pois demonstram conduções sociais que levam às experiências de vida um significado.

Refletir sobre a natureza vai além das obrigações legais e institucionais dadas pelo Estado brasileiro para os professores de Geografia, neste sentido, a literatura versa a Geografia como capaz de instrumentalizar criticamente seus próprios conceitos e categorias, apontando até mesmo a dúvida sobre a necessidade dos mesmos. A Educação Ambiental promove, nesta composição metodológica, a natureza atrelada a uma nova visão de mundo por meio de práticas pedagógicas preocupadas com a totalidade do conhecimento que permita ao ser humano voltar-se cada vez mais para a ética em detrimento da técnica como encontramos em Brügger (1994).

A natureza nas obras literárias tem um sentido importante, não são apenas ilustrações ou mesmo cenários, são, antes de tudo, condições dadas de um mundo construído, delimitado por símbolos, linguagens, significados e fatos sociais. A

natureza revela a relação dos personagens com o mundo, ao transpormos para a realidade geográfica humanizamos a mesma ao ter as fragilidades e sentimentos como condição interpretativa crítica das múltiplas relações especializadas em cada obra literária. Neste sentido, a Geografia tem novas maneiras de ser pesquisada e ensinada, com as quais são ampliadas a condição humana como destacou Estébanez (1982, p. 137):

O que ocorre no momento presente as mudanças e as propostas foram muitas em pouco tempo. [...] essa floração de enfoques não deve ser considerada como algo negativo e decepcionante, sim como o ressurgir de uma ciência mais humana, uma geografia com rosto humano, porém em consonância com os problemas mutáveis que os homens precisam enfrenta-los hoje.

Esse rosto humano proposto por Estébanez (1982) é o encaminhamento que fazemos para uma ciência mais humana, portanto, mais sensível ao se reconhecer como produtora de conhecimento seja pela composição científica ou pela estética literária.

Com tudo isso, torna-se importante apresentarmos uma breve análise de uma obra literária com a qual possamos constituir a totalidade geográfica para a produção de conhecimentos. A obra que escolhemos não foi por acaso, visto que a mesma tem a natureza não como centralidade, mas, sobretudo, como paisagem responsável pelo deslocamento dos personagens, como o próprio sentido do movimento. Assim, escolhemos Artur Schnitzler em “O Caminho para a Liberdade” o qual trouxe a natureza para ser pensada numa condição de classe, num volume de significados atestados até mesmo pela política.

## **A natureza em uma obra de Schnitzler: Indicativos para a Educação Ambiental**

A reflexão sobre a natureza pela Geografia urge do primado gnosiológico dessa ciência e leva, invariavelmente, à construção de uma teoria do conhecimento. A literatura, entendemos, que também é conhecimento, mas um conhecimento livre, sem dono, sem engessamentos, desta forma, ao analisarmos uma obra literária efetivamos a ampliação epistemológica e com isso a teoria do conhecimento geográfica promove a contra-hegemonia das formas de pensar o mundo.

Ao trazermos o livro “O Caminho para a Liberdade” de Artur Schnitzler (1862-1931) propomos pensar uma natureza evidenciada pelo seu significado efetivamente cultural, isso quer dizer que a mesma existe na obra para demonstrar os diferentes níveis sociais e os objetivos das diferentes classes. Schnitzler revela nessa obra a centralidade da força política, econômica e, acima de tudo, cultural do Império Austro-Húngaro, em outras palavras, a natureza romanceada, na referida obra, tem ampla influência sobre parte considerável do Ocidente, como escreveu Steiner citado por Vilas-Boas (2011, n.p):

Num relato pessoal para a *New Yorker*, George Steiner escreveu: “O século 20, tal como o vivemos no Ocidente, é, em suas linhas essenciais, um produto austro-húngaro. (...) Viena foi a capital da era da ansiedade, eixo do gênio judaico, filtro do holocausto”. Na literatura, o escritor e médico vienense Arthur Schnitzler, cultuado, mulhengo e neurótico, eclipsou as dualidades fin-de-siècle da decadência moral da sede do império Habsburgo às portas da era moderna.

Artur Schnitzler nesse romance vienense de 1908 apresenta os primórdios do antissemitismo que se tornariam regra e até mesmo política de Estado com a

ascensão do nazismo ao poder na Alemanha. Esse romance austríaco tem como centralidade apresentar o retrato das transformações políticas, econômicas e culturais de Viena no período de 1898 a 1899, deste modo, temas como o papel do sujeito na política, a cultura como elevação social, bem como a cultura como obrigação para que o sujeito tenha reconhecimento social, enfim, existe toda uma estética da arte para fundamentar a existência do círculo burguês retratado pelo autor. Artur Schnitzler trouxe a arte vienense como obrigatoriedade de um padrão para ser discutido na obra e a exclusão de toda estética judaica, a seleção literária foi marcada pela realidade, pois tudo que era judeu tornava-se inoportuno e inadequado para a burguesia vienense, também, propositalmente, o autor não desenvolve os temas políticos a partir das lutas e problemas dos mais pobres, também não alega ignorância, pois compõe como personagem política atuante Therese Golowski, advogada e social democrata, que surge e morre no texto sem grandes considerações, mas destacamos o fato dela ser presa por fazer discurso na greve de mineiros de carvão e ofender a nobreza. O romance apresenta a cidade de Viena como uma explosão de tipos diferentes de pessoas em locais singulares, porém todos unidos por uma estética impositiva demonstrada nos passeios do personagem principal, Georg. Deste modo, Georg nos leva para uma Viena pungente economicamente, capaz de atrair os mais respeitados artistas, nos mostra toda a glória do novo urbanismo com sua arquitetura revolucionária e suas peças culturais, também nos impede de ver os problemas da periferia, dos trabalhadores, das precárias condições de vida daqueles que não fazem parte das famílias burguesas citadas no livro. O recorte do autor demonstra na paixão de Georg e Anna a hipocrisia do barão na sedução sem compromisso da moça “classe média” vienense que ao engravidá-la são obrigados a excursionarem pela Itália até culminar na morte da criança e no distanciamento do casal. Todo esse cenário vienense é precedido por uma composição paisagística que tem a natureza como

centralidade, como condição de contemplação, informado por uma obrigatoriedade estética em como olhar, pensar e sentir essa natureza.

Artur Schnitzler na composição de sua Viena apresenta a natureza como contemplação de uma elite econômica, política e intelectual, neste sentido, a natureza é também, tal como as artes, consumível, isso não implica em pensá-la como recurso natural para fornecer matéria-prima para a indústria, ao contrário, a preservação da natureza pelas praças, parques e bulevares num processo de jardinagem e embelezamento dos locais da cidade frequentados por uma elite. Deste modo, a natureza tem uma função estética e essa sinaliza uma condição social, pois a natureza enquanto recurso natural adequa-se aos bairros periféricos e industriais e esses distantes dos modos de vida da aristocracia, nobreza e burguesia vienense. A natureza constitui-se peça de arte nessa obra de Schnitzler, com isso o autor deixa uma demarcação importante para pensarmos a efetivação das práticas laborais nas zonas industriais como as mesmas sendo ausentes da necessidade do belo. Apenas os jardins de Viena frequentados pela elite podem ter a contemplação como objetividade.

Schneider (2011) apresenta o jardim, ao longo dos processos históricos explicados pelos filósofos, como uma tentativa de reconciliação do homem com a natureza, uma forma de não distanciarmos da nossa essência e nos apresentarmos como um elemento primordial para que a própria natureza passe a existir. Segundo Schneider (2011, p. 199) o jardim: “[...] significa a auto-presença do espírito humano”. A natureza controlável e instável, pelo menos dentro de alguns metros quadrados, ela não foge dos propósitos direcionados pelo ser humano. Porém, sabemos que não são todos os humanos que direcionam a natureza, apenas uma parte destes como demonstrou Schnitzler (2011) ao tecer as caminhadas e os passeios de bicicleta do personagem Georg e com isso elencou uma natureza de um espírito humano sem a preocupação em tê-la como sobrevivência, como é o caso dos mineiros que exploram o carvão na obra e são citados uma única vez.



O jardim está em todo o livro de Schnitzler (2011) seja nas conversas amigáveis ou nas discussões mais provocativas, interessante que o autor descreve poucos locais de Viena que não sublinham a estética da natureza contemplativa, esses locais são as moradias de artistas que tentam ainda algum sucesso, como é o caso do escritor Nürnbergger, cuja casa e vizinhança mereceu atenção por parte de Georg quando o mesmo foi visita-lo: “O olhar de Georg às vezes se desviava para fora, indo pela ruela estreita até a parede cinzenta de prédios ancestrais [...] no parapeito de uma janela, havia vasos de flores com plantas miseráveis [...]”. (SCHNITZLER, 2011, p. 301). A cor e o aspecto do espaço urbano são ainda mais desagradáveis quando até mesmo as flores são miseráveis, até mesmo a natureza naquele local não empreende grandes virtudes estéticas e o belo parece desnecessário. Também é importante destacar que Nürnbergger era judeu, com isso as questões, naquele momento histórico, efetivam-se desfavoráveis para pensar o judaísmo como prática religiosa, cultural e social, todavia o autor interessado no tema antecipou o perigo nazista ao apontar já no início do século XX o racismo e a xenofobia como identidade institucionalizada da Alemanha e, posteriormente, da Áustria.

O romance aponta para uma cidade marcada por uma cultura essencialmente burguesa, com isso até mesmo a organização da paisagem tem como centralidade o reflexo de um mundo controlável por uma forma de pensar, agir e delimitar as condições morais. Em todo romance a frustração dessa ideia de controle aparece nos diversos descontroles dos personagens nos aspectos profissionais, familiares e amorosos. Não se pode controlar tudo – é uma das mensagens desse romance, mas o que for possível foi (é). A natureza, mesmo não sendo totalmente controlável, nesse livro é representada como possível, assim, as áreas verdes são sempre delimitadas pela estética que é moralizada culturalmente pela burguesia.

A Educação Ambiental ao “olhar” para “O Caminho para a Liberdade” deve ter como centro a relação permanente da natureza com as instâncias culturais efetivadas na prática política e econômica, em outras palavras, a natureza é apropriada por valores liberais e esses são oriundos das relações de poder constituídas historicamente. A natureza, retratada no romance, antecede todo o século XX, já que a ascensão tecnológica logrou o uso da mesma como mercadoria. As paisagens no livro impõem não apenas uma forma de ver o mundo pelas belas áreas de jardins em contrastes com as moradias dos artistas falidos, mas uma forma de como pensar até mesmo o sujeito no urbano, com isso, entendemos que a Educação Ambiental, no romance, precisa trazer os personagens, a partir de Reigota (2012), para as relações políticas fundamentando a obrigatoriedade de uma natureza “usada”.

O grande mérito do romance de Schnitzler para a Educação Ambiental é que a natureza não é o centro do mesmo, ao contrário aparece sempre em segundo plano, porém o autor com muita maestria a identifica não como cenário simplesmente, sim como condição cultural empreendida para justificar os valores morais. Na prática tanto a formação de professores de Geografia como a Geografia Escolar têm na obra uma oportunidade para discutir as diferentes formas de conhecimento que revelam as condições sociais da natureza. Desta forma, a natureza tem seu sentido na confirmação dos postulados hedonistas, porém essa condição de prazer somente pode ser efetivada por pessoas com as prerrogativas sociais para tal, as classes trabalhadoras não terão o mesmo ponto de vista e muito menos o tempo necessário para o ócio contemplativo.

A liberdade é o grande mote do enredo que faz com que os personagens busquem um tipo de paz diante da possibilidade de avançarem para além de todo engessamento, mas ao mesmo tempo a claustrofobia empreende sobre os mesmos e as andanças em todo o livro contribuem para refletirmos que até mesmo a natureza padece de falta de liberdade. A natureza, nesse ínterim, precisa ser

direcionada pelo binômio liberdade e aprisionamento, a partir desse a compreensão do movimento da natureza seja por meio de suas leis, seja pela construção social da mesma faz com que se entenda a responsabilidade de todos em entender a natureza como base e como a totalidade da realidade.

A natureza em Schnitzler (2011) efetiva a necessidade da liberdade para pensar as questões ambientais ao mesmo tempo em que não nos permite deixá-la, já que também somos natureza e tentamos decifrar-nos, a partir da obra, pela independência ideológica de que não fazemos parte do meio-ambiente, de que as coisas são favorecidas socialmente. Toda a obra merece atenção particular em temas específicos, pois o autor salienta uma convulsão cultural na Viena do início do século X, mas todos os temas trazem sempre a natureza e ela tem papel decisivo na própria expectativa humana para a concretização da esperança. O final do livro apresenta o personagem principal Georg deixando o vale e com isso toda a natureza que sempre o acompanhou foi deixada, uma das últimas narrações é Georg olhando o muro do cemitério seguida de uma descrição pálida da natureza, toda a vida empreendida pela natureza produzida política e economicamente perde o sentido; assim, a Educação Ambiental pela literatura evoca a humanidade nos sujeitos, fazendo com que os mesmos passem a pensar a natureza não como instância distante, mas, sobretudo, com o sentido da própria existência revelada pelos sentimentos.

Schnitzler (2011) nos fez lembrar de nossa fragilidade enquanto humanos socializados e prontos para as mais terríveis divergências apenas pela incompreensão da natureza como totalidade, como é o caso do antissemitismo e a predominância do catolicismo conservador, pois tais ideias são naturalizadas, trazidas como realidades inquestionáveis. A natureza pela tríade (Geografia, Educação Ambiental e literatura) deve ser pensada nos termos científicos sem abdicar de nossa humanidade e é justamente essa junção que torna o caminho metodológico capaz de apresentar a realidade como questionável e realizável, pois

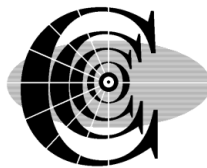
constituímos a natureza também ontologicamente e a sensibilidade de pensá-la nos leva também para sermos aquilo que imaginamos.

Neste sentido, concluímos que a tríade mencionada anteriormente objetiva ampliar a reflexão de professores em formação e estudantes da Geografia Escolar, pois o entendimento da mesma leva os sujeitos para um processo de ampliação da realidade feita pelos sujeitos cotidianamente, com isso o aumento das referências simbólicas significa aos sujeitos também a ampliação de suas considerações espaço-temporais ligadas à materialidade e a imaginação como motivadora.

## **Referências**

- BARBOSA, T. **O conceito de natureza e análises de livros didáticos de Geografia**. São Paulo: Blucher, 2008.
- BARROS, R. **Razão e racionalidade**. São Paulo: TAQ, 1993.
- BRÜGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?** Ilha de Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 1994.
- DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: CEN, 1972.
- ESTÉBANEZ, J. **Tendencias y problemática actual de la geografía**. Madrid: Cincel, 1982.
- Feyerabend, P. **Contra o método**. Rio de Janeiro, F. Alves, 1977.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GEORGE, P. **Geografia industrial do mundo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.
- GOMES, H. **Reflexões sobre a teoria crítica em Geografia**. Goiânia: UFG, 1991.
- HEGENBERG, L. **Introdução à Filosofia da Ciência**. São Paulo: Herder, 1965.
- HJELMSLEV, L. T. **Textos selecionados**. São Paulo: Abril, 1978.

- QUAINI, M. **A construção da Geografia Humana**. Rio de Janeiro, 1992.
- MOREIRA, R. **Pensar e ser em Geografia**. São Paulo: Contexto, 2010.
- REIGOTA, M. A Educação Ambiental frente aos desafios apresentados pelos discursos contemporâneos sobre a natureza. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.2, p. 539-553, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a08v36n2.pdf>
- REIGOTA, M. **O que é educação ambiental?** São Paulo: Brasiliense, 2012.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço**. São Paulo: Edusp, 2006.
- SCHNEIDER, J. H. J.. Os Homens e a Natureza. Algumas observações sobre a Filosofia do Jardim. **Brazilian Geographical Journal**, v. 02, p. 197-218, 2011.
- SCHNITZLER, Arthur. **O Caminho para a Liberdade**. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- VILLAS-BOAS, S. Os tempos de Schnitzler. **Rascunho**. Edição 132, 2011, n. p. Disponível em: <http://rascunho.com.br/os-tempos-de-schnitzler/>.
- WOOD, J. **Como funciona a ficção**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.



# **O PODER SIMBÓLICO NA ESCOLA PÚBLICA, O COTIDIANO ESCOLAR E AS POSSIBILIDADES PARA UM AMBIENTE DEMOCRÁTICO DE FORMAÇÃO**

**Edson Rosa de Almeida**

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da UNIARA. Docente da SEE-SP  
[ensino@com.br](mailto:ensino@com.br)

**José Roberto Nunes de Azevedo**

Doutor em Geografia pela UNESP. Docente da SEE-SP.  
[joserobertocosmos@yahoo.com.br](mailto:joserobertocosmos@yahoo.com.br)

## **Resumo**

O presente artigo objetiva compreender a relação dialética da escola pública quanto as questões estéticas relacionadas com o aparato institucional que lhe dá respaldo por meio das características que fundamentam condições simbólicas e marcas próprias legais, justificadas ou não, que envolvem o seu funcionamento e que são escamoteadas e/ou disfarçadas no âmbito escolar em meio a um cotidiano escolar denso. Assim, o presente artigo justifica-se pelo entendimento do poder simbólico na escola e como o mesmo é parte de um processo de violência que se perpetua entre o muro da escola e a rua, bem como esconde injustiças, problemas e modos de ver a realidade da qual a mesma encerra através de uma gestão que nem sempre está comprometida com a valorização das práticas democráticas.

**Palavras-chave:** Escola Pública; Poder Simbólico; Gestão Democrática.

## Introdução

A escola pública possui por traz da aparência física e do seu aparato institucional que lhe dá respaldo, características simbólicas e marcas próprias legais, justificadas ou não, que envolvem o seu funcionamento no cotidiano escolar e que são escamoteadas e/ou disfarçadas no âmbito escolar em meio a um cotidiano escolar denso. Algumas evidências do poder simbólico na escola são tão comuns que se tornam parte de um processo de violência inato que se perpetuam no entre muro escolar e esconde injustiças, problemas e modos de ver a realidade da qual a mesma encerra através de uma gestão que nem sempre está comprometida com o processo social, com a comunidade e com os alunos na qual representa.

Não obstante não podemos generalizar, pois não existe apenas um perfil de escola e de gestão escolar. São inúmeros os fatores que influenciam na administração de uma unidade escolar. A família tem papel essencial nesse percurso que marca a introdução do aluno no seio escolar até sua inserção no mercado de trabalho. A comunidade pode ser um ponto chave no processo de participação social e apoio aos projetos de uma escola, mas não são todas as unidades escolares que estão preparadas para recebê-las. Portanto, uma questão primeira é: O que é ser escola democrática? Por que algumas escolas permanecem com posturas enrijecidas e pouco abertas ao um diálogo? Que tipo de gestor está à frente das unidades escolares e por quais desafios e situações uma escola comum tem que enfrentar para ser realmente uma escola que acolhe?

Cremos que romper com uma escola que exclui é um passo necessário para extinguir e pelo menos minimizar a violência e o poder simbólico que envolve o núcleo escolar. No entanto, é preciso deixar claro que a escola está para a formação e desenvolvimento humano e envolve emoções, posturas, sonhos e não pode ser vista apenas como uma massa física tão logo, ao refletirmos sobre

práticas de gestão, tal como se propõem o presente texto, devemos estar atentos ao fato de que a escola pode ser um campo de conflito mas também pode ser um campo de aprendizagem e envolvimento social. Discutiremos no presente texto alguns elementos pertinentes à prática escolar atual que se enraíza nas muitas unidades escolares revestidas de modernidade mas que são marcas de posturas autoritárias presentes historicamente na educação pública. Deslindar esse processo de empoderamento na escola pública é um desafio já que coloca a necessidade de repensarmos a forma que a escola é conduzida e trazer à tona aspectos subjetivos e pouco quantitativos de uma realidade que envolve um público diverso, com objetivos múltiplos e situações espaço-culturais e socioeconômicas variadas.

### **A educação e a escola: faces de um processo**

Como já apontamos em Azevedo e Barbosa (2009) e Almeida (2013) ao considerando-se a educação enquanto um conjunto integral de ações e tipos de ensino torna-se necessário que se alcance os melhores processos de formação, de maneira que capacite os indivíduos para a vida, principalmente num momento quando a educação tem adquirido o significado de imprescindível e decisiva ação pública. Queremos esclarecer que a escola aparece como um poder de violência simbólica, isto é, que se utiliza de sistemas de representação e não de força física para assumir seu papel na manutenção da relação de forças sociais (“geralmente”).

A função técnica da transmissão dos conhecimentos é utilizada para garantir aos herdeiros da ordem social os acessos aos benefícios do poder, conferidos pelo sucesso escolar. A seleção social desempenhada dissimuladamente pela escola é efetiva e tornada aceitável aos excluídos por um processo de produção ideológica que culmina, ao fim da escolaridade, com a premiação do diploma, o qual é concedido aos indivíduos e representa os valores da classe dominante.



Essa função só pode ser eficazmente desempenhada pela ênfase numa falsa anatomia do sistema de ensino frente às relações de classes. Aliás, temos observado no Brasil, que historicamente, o ensino esteve voltado às elites, as classes administrativas e dirigentes. Devemos lembrar que especialmente partir da segunda metade do século XX ocorreu uma demanda crescente por profissionais qualificados e que apresentem um grau de instrução mínimo para ocupar cargos e funções no mercado de trabalho. Particularmente, em relação à formação docente verificamos a necessidade crescente de políticas públicas do governo federal consorciada à iniciativas estaduais para superar as dificuldades inerentes à formação inicial e continuada dos professores da educação básica e superior.

Devemos considerar nesse sentido que é justamente a partir dos anos de 1950 que o Brasil passa por um processo de transição demográfica do campo para a cidade, marcado pelo êxodo rural e conseqüente inchaço das cidades. De fato a concentração paulatina das pessoas no ambiente urbano não significou por si só um desenvolvimento educacional para todos e que contemplasse o conjunto da mão de obra.

Verificamos através de dados recentes que há um retrocesso da educação no Brasil tendo em vista que há mais de 15 milhões de pessoas sem instrução ou com menos de um ano de estudos de um total de habitantes que já ultrapassou a casa dos 204 milhões de habitantes segundos dados do próprio IBGE (2015).

A escola privilegia os já privilegiados que nasceram e cresceram dentro dos padrões de sua classe, sendo estes critérios geralmente baseados na desigualdade social. As crianças das classes populares vão sendo lembradas de sua inferioridade, sendo que os que resistem sofrem um processo de desculturação, ou seja, são levados a abandonar sua cultura de origem e viver na maioria das vezes as conseqüências desse dilaceramento. Bueno e Azevedo (2015) demonstraram que existe uma desigualdade de oportunidades em relação a educação formal quando considera-se a classe mais abastada da sociedade e a população menos privilegiada.

Vê-se a ocorrência desta forma que há necessidade de lutarmos por padrões de ensino e de aprendizagem de excelência em todos os ambientes escolares de tal forma que não haja espaços de exclusão no seio da escola pública atual. As crianças oriundas de classes populares, principalmente aquelas que têm sua matrícula efetuada na rede pública do Ensino Fundamental Ciclo II, imagina aquele momento como uma conquista de sua emancipação, a inserção ao novo formato de escola, pois as mudanças e transformações de um Ciclo para o outro representa a conquista da liberdade, ou seja, o relacionamento e a convivência podem ser considerados o estopim para os momentos de descontração e peripécias. Como bem observa Estevão (2007, p.222):

[...] a escola não pode ser vista meramente como locus reprodutor de definições oficiais estabelecidas por entidades externas a escola, que propenderiam a regula-la de acordo com referenciais mais consentâneos com os seus interesses (pretensamente) universalistas, omitindo, por exemplo, as gramáticas locais de bem comum e de justiça organizacional.

Atualmente, as instituições de ensino se relacionam com ambiente complexo tanto pedagógico quanto geracional. Observamos que, todo início de ano letivo é marcado pela pluralidade de pessoas que frequentam essas instituições, principalmente os alunos recém-chegados, que ao serem integrados ao novo espaço de aprendizagem, deparam-se com uma organização a priori estranha da qual estavam acostumados.

A liberdade no ambiente escolar funciona sob o signo de uma falsa aparência interior de normalidade, ou seja, onde tudo funciona bem e está organizado mas por traz das aparências há um ambiente bastante complexo. Para sua sobrevivência os estabelecimentos escolares buscam mecanismos que possam dar sustentação a sua sobrevivência como local onde relacionamento entre seus frequentadores sejam harmonioso e ausente de conflitos.

A diversidade relacionada aos hábitos e costumes que foram sendo cristalizado com o passar do tempo permanece como modo operandi de uma época em que a educação estava sistematizada ao interior da sala de aula, e a escola era vista como via de mão única para o desenvolvimento e a inclusão em uma sociedade de classe.

O poder simbólico gestado entre os muros educativos perpassa a capacidade de absorção de conteúdos, vistos como meios de integração em uma sociedade supostamente letrada. Não obstante como ressalta Enguita (2007, p.95):

[...] a mudança social acelera-se até o ponto de que uma instituição que antes foi seu principal mecanismo ameaça converter-se em um obstáculo, transbordada por seu ritmo intrageracional, que deixa obsoletos os velhos fins, as velhas estruturas organizacionais e a não menos a velha formação dos docentes.

Assim, é importante na atualidade atrelar à formação docente não apenas o conhecimento teórico da disciplina que é formado e em que atua, como também, esteja o docente amparado em um amplo leque de conhecimentos teóricos e pedagógicos que caracterizam o universo do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos, haja vista que, trata-se de uma clientela diversificada com interesses múltiplos. O relacionamento da instituição escolar com as famílias dos alunos que efetuam suas matrículas são constituídas de formalidades momentâneas, quase que relâmpago, sendo que depois de realizadas todos os protocolos necessários para frequentar aquele “local de ensino”, cada uma dessas instituições isolam-se em seus casulos e hibernam com a sensação de dever cumprido.

A esse respeito Almeida (2017) contribui sobremaneira para entendermos o quanto essencial é uma escola que agrega e que valoriza a participação de seus pares. O referido autor demonstra em sua dissertação, a relação da escola com a família em um momento marcante do ciclo escolar: o 6º ano. Assim evidencia que

é preciso contar com um corpo escolar integrado com ações definidas e claras para aglutinar os alunos em torno de objetivos escolares.

Dessa forma do ponto de vista do educador é preciso estar atento ao universo social dos alunos do qual está inserido, percebendo na comunidade aspectos e características históricas-sociais que caracterizem o público da escola na medida em que o aprendizado é social e o desenvolvimento humano é fruto da interação social e do próprio processo de intervenção social; tão logo, para que tenhamos aprendizagem significativa no ambiente escolar não podemos prescindir de que os conteúdos transmitam significados para suas vidas e deste modo que estejam motivados e se interessem por participar do processo escolar.

A seguir observamos alguns aspectos do cotidiano escolar e suas relações sociais, administrativas (políticas).

### **Cotidianos e rotinas sociais na escola**

O ano letivo em uma escola pública geralmente tem seu início no primeiro dia útil do mês de fevereiro. Nesse dia às crianças chegam e se alojam no pátio até que seja liberada sua entrada em sala de aula, sem nenhuma recepção de acolhimento os adolescentes circulam entre seus pares e buscam se situar em meio à diversidade de pessoas que ocupam o mesmo ambiente, entre esse vai e vem de transeuntes afere nas listas fixadas a um mural a localização da sala a qual se encontra inscrito. Por outro lado, a incorporação aos novos grupos sociais vai sendo constituído lentamente, pois a insegurança o acompanha, o temor ao novo formato de escola, a grade curricular lhe provoca angustia, o primeiro contato com os professores é caracterizado pela inquietação por não conhecer as características de cada um, nesse interim a individualidade permanece.

Em geral, durante as três primeiras semanas de aula são apresentados aos novos alunos, ou os recém-chegados, as normas e regimentos que regem o

funcionamento do estabelecimento, os docentes sistematicamente efetuam o levantamento dos conhecimentos prévios das crianças, enfim, fazem um mapeamento das competências, habilidades e dificuldades dos ingressantes.

Como toda instituição social, as normas e regulamentos no interior de uma escola não poderiam ser diferentes, ou seja, para manter o andamento das atividades, a “ordem” do estabelecimento de ensino são colocadas em práticas além de ações regimentais algumas regras estabelecidas internamente, dentre elas destacamos: horário de entrada e saída, para ir ao banheiro e tomar água, geralmente o horário de entrada e saídas dos alunos na escola são formalizados em dois períodos, vespertino e matutino, ou seja, no período da manhã das sete às doze horas e vinte minutos, enquanto que, no turno da tarde das treze às dezoito horas e vinte minutos, em caso do aluno chegar atrasado a ambos os períodos terá que justificar o motivo do atraso, em caso reincidência a entrada será concebida na presença dos pais ou responsáveis.

Após o vigésimo primeiro dia do início das atividades pedagógicas, ocorre o elementar intervalo para a reunião entre o grupo de gestores, professores e comunidade escolar, ou seja, o planejamento pedagógico, durante dois dias consecutivos os membros que compõem a instituição escolar realizam diversas atividades voltadas ao ensino e aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, Alonso (2005, p.100), mostra que: “O trabalho coletivo é uma meta a ser perseguida pelos dirigentes escolares uma vez que a tarefa de educar, mais do que qualquer outra, é construída por uma ação conjunta de vários personagens que atuam nesse processo”. Nesse percurso, com base nos dados coletados pelos professores a partir dos resultados da avaliação diagnóstica são estabelecidos caminhos a serem seguidos no transcorrer do ano letivo, as informações obtidas junto a esse processo ajudam a identificar as dificuldades específicas de cada estudante, o material coletado contribui para nortear o trabalho docente.

Desenvolver o trabalho coletivo pode contribuir para a formação profissional dos docentes, atualmente os profissionais da educação, em qualquer situação que se considere envolvida necessita da atualização contínua. Portanto, em uma sociedade de classe, manter-se atualizado é condição necessária para o exercício de sua função.

### **Das perspectivas políticas e ambientes de aprendizagem à realidade local: necessidade de diálogos**

Apesar de a escola ser um espaço plural, o trabalho coletivo corre o risco de ser escamoteado pela individualidade de seus atores, que buscam no isolamento em sala de aula um mecanismo para a não aceitação do trabalho em equipe, essa “cultura do isolamento” contribui para o crescimento dos conflitos pessoais e profissionais, uma vez que seu trabalho não é avaliado, o que dificulta a sua melhoria. Arrebatado por esse contexto, sentimos na necessidade de nos reportarmos para uma reverberação sobre a importância e desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico. A construção do (PPP) é visto como o documento principal na organização do estabelecimento de ensino, pois a edificação desse material é resultado das especificidades dialógicas e das interações entre os objetivos e prioridades estabelecidas pela coletividade, que se estabelecem através das reflexões e das ações necessárias à construção de uma nova realidade.

Entendemos que o PPP exige de antemão uma reflexão sobre a concepção de homem na atualidade na medida em que este deve ser observado a partir da perspectiva sociopolítico e dos interesses da população que mais necessita de atenção, tão logo, verificamos que é fundamental pensar para além dos muros da escola e chegar ao seu entorno, junto à clientela que o forma, repensar quanto as finalidades da escola, e o nosso compromisso em formar cidadão conscientes e comprometidos com a realidade que o envolve.

Por sua vez, em relação a concepção de escola temos que atentar de um lado à estrutura administrativa que envolve desde a locação e gestão de recursos humanos, físicos e financeiros até a estrutura pedagógica marcada pelas interações políticas, questões de ensino-aprendizagem e de currículo.

Partindo do pressuposto, de que toda individualidade é composta pela subjetividade, a constituição de sua personalidade poderá ocorrer da sua socialização junto a grupos diversos. A integração e a reflexão pode lhe conferir autonomia para entender a representação de um aparelho preparado pela agilidade do ser humano que se centralizam em volta de uma “necessidade humana”.

Segundo Lenhard (1976, p. 51):

[...] educar é influir intencionalmente na socialização dos jovens e é a atividade dirigida pela sociedade como um todo, concretamente exercida por órgãos específicos dela. Para compreender sua estrutura e o seu funcionamento devemos vê-la sobre o fundo do processo mais geral da socialização, analisar as instituições que a servem e, finalmente, esclarecer os efeitos e as limitações da sua intencionalidade.

Nessa perspectiva, a Pedagogia é exercida por educadores de forma direta ou indireta, os profissionais que atuam na área da educação participam desse processo, e uma das mais prementes tarefas é a necessidade de garantir aos jovens estudantes uma ambiência agradável que contribua para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Em torno dessa discussão temos ainda o ponto de vista de Pérez Gómez (2001, p.11) que define: “A escola e o sistema educativo em seu conjunto [...] como uma instância de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular de novas gerações”.

Na visão de Pérez Gómez (2001), a escola se configura como cruzamento de culturas e, neste sentido, há a necessidade de se valorizar os intercâmbios, as transações em meio às quais se desenvolve a construção de significados uma vez que a cultura é resultado de uma construção social.

No entanto, as mudanças que foram ocorrendo nos sistemas educativos no final do último século, levou os aparelhos reguladores educacionais a voltar seu olhar para um novo modelo de formação de professores que atendesse a uma escola até então denominada e marcada pelas agruras tecnicista implantada no pós-guerra.

Tão logo, as transformações que ocorreram no século XX, ficaram conhecidas nos meios educativos como o período da formação continuada.

Para Estrela (2007, p.43):

[...] Constituindo um dos sinais de mundialização das políticas educativas impulsionadas por organismos internacionais, como a OCDE e a UNESCO, a preocupação pela formação continua de professores tem marcado o discurso e a agenda das políticas educativas dos últimos decênios, pelo menos nos países ditos desenvolvidos.

Segundo Estrela (2007), o reconhecimento atribuído à formação continuada de docentes deveria ser a prioridade das políticas nacionais de ensino, uma vez que se busca nela o caminho para as melhorias exigidas pela sociedade contemporânea. As políticas públicas relacionadas ao novo modelo de escola buscou romper como o modelo tradicional de transferir conhecimento ao aluno, ou seja, a instituição escolar sentiu-se na necessidade de inovar através de cursos de aperfeiçoamento para os profissionais que atuam diretamente com alunos em sala de aula. Nesse percurso, novos mecanismos foram implantados como ferramenta que visavam melhorar os diferentes modelos constituídos



anteriormente, os estabelecimentos de ensino careciam de ser visualizado como uma organização construída socialmente.

### **Considerações Finais**

Vimos que a escola reflete a sociedade da qual fazemos parte sendo um ambiente marcado por tensões que deve ser visto em suas contradições.

Em nossa perspectiva o caminho a ser trilhado pela escola pública deve ser guiado por atitudes democráticas e por ações de respeito aos pares que contemplam a equipe escolar e a própria sociedade da qual integra. Nesse espaço os alunos precisam entender seu papel de sujeitos ativos, autônomos mas com responsabilidades.

Não existe na atual conjuntura histórica a possibilidade de pensarmos uma escola pública que não tenha a ação engajada de um Estado participativo. Em meio ao circuito de desigualdades de renda e de oportunidades pela qual passamos e da crise criada e vivida para perpetuar o status quo não há possibilidades de avanço ao conjunto das crianças e adolescentes que não passem pela Educação.

A escola pública que devemos buscar construir precisa transpassar pela equidade de oportunidade e pela qualidade e eficácia de condições, afinal, em pleno limiar do século XXI não dá mais para acreditar que o simples acesso aos meios escolares suprem a necessidade de formação de nossos estudantes.

O direito à educação é condição básica para a formação e o desenvolvimento humano, sendo necessário garantir à todos as formas de acesso e permanência nas escolas e deste modo ampliar o contato dos alunos ao conhecimento sistematizado enriquecendo seu repertório cultural e ampliando suas perspectivas quanto à inserção no mercado de trabalho.

Entendemos que seja fundamental as crianças e adolescentes sejam encarados sob dupla perspectiva: primeiramente que seja considerado o fato das demandas trazidas pelos alunos nem sempre estar em consonância com os

interesses estipulados pelos sistemas de ensino, particularmente quanto aos conteúdos propostos e o currículo oficial implantado e, em segundo lugar, faz-se importante destacar especialmente para o ensino médio a dificuldade em reduzir a evasão escolar haja vista que percebemos no cotidiano escolar, pela prática docente, que o trabalho e a necessidade de remuneração pelos jovens adolescentes coloca-os como presa fácil para o mercado de trabalho sem, contudo, que os mesmos tenham tempo suficiente para sua formação. Por outro lado, devemos refletir sobre a diversidade desta clientela e possibilitar aos docentes formação ampla para lidar com uma realidade cada vez mais complexa. A gestão democrática é uma premissa para alcançarmos uma escola democrática que atenda a todos. De antemão é preciso apontarmos que não basta as unidades escolares direcionar suas atenções para os meios de ensinar se não possibilitar ao conjunto de professores e comunidade escolar participação efetiva nos processos de ensino aprendizagem. Por sua vez, em uma escola que valoriza a perspectiva democratizadora é valorizada o protagonismo juvenil nas ações escolares, rompe-se com o autoritarismos das ações pensadas em gabinete e abre-se franjas para atuação dos pais dos alunos nas mais diferentes situações de aprendizagem e convívio escolar. Dentre as contribuições fundamentais da valorização da gestão democrática está o envolvimento de todos os sujeitos sociais em torno de objetivos comuns de formação e desenvolvimento contínuo, com destaque para autonomia e solidariedade nas ações e projetos escolares.

## Referências

- ALONSO. M. (Org). O trabalho Coletivo na escola e o Exercício da Liderança: gestão educacional e tecnologia. São Paulo: Avercamp, 2003.
- BARBOSA, T.; AZEVEDO. J. R. N. Questões básicas sobre a pesquisa científica. Santa Cruz do Rio Pardo, SP: Viena, 2009.

BUENO, Diana da Cruz Fagundes; AZEVEDO, José Roberto Nunes de. Entre a teoria e a prática: os professores nas escolas públicas paulistas e seus desafios no século XXI. Fórum Ambiental da Alta Paulista, v. 11, n. 4, 2015, pp. 370-383.

ENGUITA. M. F. Organização escolar e modelo profissional. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.) A formação continuada e gestão da educação. São Paulo: Cortez, 2007.

ESTEVÃO. C. A. V. Organizações educativas, justiça e formação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.) A formação continuada e gestão da educação. São Paulo: Cortez, 2007.

ESTRELA, M.T. A formação continua entre a teoria e a pratica. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.) A formação continuada e gestão da educação. São Paulo: Cortez, 2007.

LENARD, R. Sociologia Educacional. São Paulo: Pioneira, 1976.

PÉREZ GOMÉZ, A. I. A Cultura Escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.11-19.



# PONTO DE VISTA DOS ESTUDANTES: A QUESTÃO DAS TÁTICAS ANTIDISCIPLINARES EM ESCOLAS PÚBLICAS.

**Elias Coimbra**

Doutor em História pela UFU. Doutorando em Geografia pela UFU.

[coimbraelias@gmail.com](mailto:coimbraelias@gmail.com)

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo refletir sobre os papéis dos estudantes na organização escolar em tempos de críticas, protestos e manifestações contra o Estado.

**Palavras-chave:** Papel Político dos Estudantes;

## **Articulações interdisciplinares**

Acompanhando de longe a mobilização que levou estudantes secundaristas a ocupar escolas públicas no Estado de São Paulo, no ano de 2015, busquei na memória, imediatamente, uma analogia com os eventos que eram notícia no Chile, em 2006, na chamada “Revolta dos Pinguins” . Posteriormente, eu seria informado de que os principais líderes (e estudantes) tiveram acesso a uma certa cartilha que fora escrita tendo por base a revolta ocorrida no Chile – fato esse que um jornal brasileiro de grande circulação atesta.

Como o meu interesse fora conduzido pelo tema, descobri um pequeno vídeo num sítio da internet conhecido de todos: o Youtube. Tratava-se de um audiovisual, com características “profissionais”, no qual é relatada uma das diversas ocupações (empreendidas pelos secundaristas), essa ocorrida no município de Itapira/SP, localizado a 75 km ao norte de Campinas, mais precisamente na Escola Estadual Elvira Santos de Oliveira; localmente conhecida apenas como “ESO”. O mesmo vídeo (DIÁRIO, 2015) parece ter sido produzido por um grupo independente (em relação aos secundaristas), mas que demonstra, de maneira óbvia, apoiar a causa dos alunos.

De qualquer modo, ao longo do vídeo que tem por objetivo “contar a história do agitado dia da desocupação dos alunos militantes” (Ibidem), a fala de um professor, entrevistado, chama a nossa atenção para uma problemática extremamente delicada e que nos tange todos – nós geógrafos e professores de geografia. Eis as palavras do Professor de História André Avancini (Ibidem, 01m:08s-31s):

A coragem que eles tiveram para entrar de madrugada numa escola, para se organizar, se mobilizar... Isso envolve uma série de conhecimentos que a escola não valoriza! Isso envolve uma série de articulações interdisciplinares e multidisciplinares que a escola não consegue enxergar porque não está sendo ensinado dentro da sala de aula.

De que “articulações” esse professor se refere? Talvez se o termo utilizado fosse táticas – ou mesmo estratégias – ficaria mais fácil o nosso entendimento. Todavia, o mais significativo na fala do professor André reside no fato de que, segundo diz: “a escola não valoriza esses conhecimentos”;

## SILVA, E. C. DO PONTO DE VISTA DOS ESTUDANTES: A QUESTÃO DAS TÁTICAS ANTIDISCIPLINARES EM ESCOLAS PÚBLICAS.

conhecimentos os quais, sendo “interdisciplinares” – para citar ainda o mesmo professor – poderiam nos interessarem, e muito, enquanto geógrafos.

Pois, no mesmo sentido em que se fala dos Currículos Ocultos, ora como um “conjunto de práticas educativas e processos pedagógicos que veiculam aprendizagens diferentes das explicitamente descritas pelos objetivos do programa”, ora como os “efeitos educativos que a escola parece promover, mas que não estão explícitos pelo programa” (RIBEIRO, 1993, p. 19); assim também aqueles conhecimentos que a escola não valoriza – conforme a afirmação do professor André – são ensinados (mesmo que indiretamente). Sendo ensinados são aprendidos ou, caso contrário, “inventados” – posto que nem todo o conhecimento existente é apenas difundido. Portanto, esses conhecimentos estão presentes na Cultura Escolar e seu componente espacial ou territorial é algo que deve ser considerado.

A nós geógrafos coloca-se o desafio de buscar, em meio a as tais “articulações interdisciplinares”, por aquilo que é geográfico e que, assim, o aluno aprende – na escola ou, no mínimo, durante o período escolar de sua vida – sem a anuência dos professores e coordenadores. Quer me parecer, porém, que a Geografia Escolar tem sido pensada – e mesmo pesquisada – a partir das expectativas de um “educador ideal”, muito próximo ao Sujeito Transcendental, e que, desse modo, pressupõe uma educação ideal. Sendo que, no outro polo da relação dialógica magistrocentrismo ↔ pedocentrismo, os sujeitos, ou seja, os alunos, frequentemente não são levados em consideração, a não ser como atores coadjuvantes dentro do teatro da sala de aula, interpretando a cena do famosíssimo Processo Ensino Aprendizagem – escrita por algum dramaturgo brilhante, como David Ausubel.

Desse modo, é preciso compreender quais são esses conhecimentos (que a escola não valoriza) e como eles guiam o agir dos sujeitos; mesmo

porque os filósofos vêm interpretando o mundo de diversas maneiras e o que urge agora é modificá-lo (MARX, 2016). Outrossim, devemos discernir, em meio à abstração: “alunos”, quem eram aqueles alunos, específicos, envolvidos na mobilizações e – utilizando a lição de GEERTZ (1998, p. 89) – o que eles “pensam que estão fazendo”.

Tal exercício além de oferecer uma contribuição ao ensino, pode também contribuir para a própria Ciência Geográfica como um todo, considerando a atualidade do debate sobre práticas sociais – em detrimento das estruturas (sociais). Além disso, não devemos descartar a hipótese segundo a qual esses pequenos grupos, com as suas pequenas ações microescalares, têm algo a dizer para a Geografia; não sendo apenas os alunos passivos daquela definição pedagógica tradicional:

[...] o educando é um ser incapaz de criar. Ele tem que reter e repetir os conhecimentos e não inventá-los. Apesar das reclamações constantes deque os alunos não são criativos, a ação pedagógica, na maior parte das vezes, está pautada pela idéia de que o aluno é incapaz de criar, é um inválido do ponto de vista intelectual. (LUCKESI, 1994, p. 99)

### **Por uma Geografia Moral**

Como dissemos acima, no ano de 2015 ocorreram diversas ocupações de Escolas Estaduais no estado de São Paulo, motivadas, sobretudo, pela chamada “reorganização” promovida pela Secretaria da Educação (SEESP). O esforço dos alunos acabaria resultando no recuo da mesma secretaria, com relação àquela reorganização; além da demissão do secretário da educação e outrora reitor da UNESP: Herman Voorwald.

Por mais óbvia que possa nos parecer essa pergunta, creio necessário buscarmos as razões dessa mobilização dos alunos. Uma busca, porém, que não

passe pelos caminhos ortodoxos da pesquisa; tal como a malfadada reconstrução histórica fundada em pressupostos positivistas. Mesmo porque, se pretendemos nos ater à mera superficialidade da explicação, a relação causal entre a ação do Governo do Estado – chamemos: “A” – e a reação dos estudantes – chamemos “a” – é tão facilmente demonstrável quanto a equação: consegue ilustrar.

Partindo desse ponto, a hipótese que procuro sugerir – tendo por base a bibliografia marxista – refere-se a uma possível “consciência de grupo”, compartilhada pelos estudantes secundaristas das organizações estudantis. Nosso “modelo teórico”, nesse caso, emerge em conserto com a proposição de que a Consciência de Classe é um resultado da prática política e sua roupagem é menos filosófica do que cultural: “There is a sense in which we may describe popular Radicalism in these years as an intellectual culture. The articulate consciousness of the self-taught was above all a political consciousness.” (THOMPSON, 1966, p. 711).

Nesse sentido, seria crucial compreendermos em que consiste tal consciência e qual sua relação com o contexto: por que ela manifestou-se quando manifestou-se?

Paralelamente, deveríamos também lançar uma luz sobre o modus operandi – da chamada “consciência”. O que implica dizer: depois do porquê, é necessário saber “como” (se deu essa manifestação etc). Por óbvio, esse “como” pressupõe uma teoria da ação e, nesse sentido, quer nos parecer que a Ciência Geográfica é um instrumento essencial; quer no planejamento da ação (pelo ativista), quer na análise acerca da ação (realizada, por exemplo, em projetos de pesquisa). Todavia, não raras vezes aos sujeitos, quer do plano, quer da análise, falta a clareza necessária acerca do papel que a Geografia desempenha (na ação). Aliás, os próprios geógrafos raramente costumam debruçar-se sobre a questão, trabalhada preferencialmente por sociólogos e



historiadores. Ora. Não se fala em geografia da ação, no sentido em que François Dubet, por exemplo, trabalha com a sua “sociologia da ação e do ator”. (WAUTIER, 2003, p. 181)

A ideia aqui, de uma Geografia Moral, busca debater esse papel (ou viés) da pesquisa geográfica. Posto que, segundo uma interpretação de Marx (HARVEY, 2005), toda ação (social) pressupõe o próprio Espaço como anteparo – Espaço esse, em si mesmo, constituído por um conjunto de objetos e de ações (SANTOS, 2002, p. 63). Restando-nos analisar em que consiste essa dimensão compósita (espaço-temporal) da ação, dimensão essa coletiva – ao contrário daquilo que a noção de “mapa mental” sugere. A propósito, é útil destacarmos a homologia entre as ações e os objetos (de Milton), com o trabalho vivo e o trabalho morto (marxianos).

Com relação a esse conceito, minha referência é o britânico Edward P. Thompson, com sua “história vista de baixo”. Por Economia Moral entende ele as normas, as tradições, os usos locais, ou ainda as expectativas de normas (1998, p. 205). É útil também destacar a comparação implícita, na obra desse autor (THOMPSON, 1998, p. 210), entre o direito consuetudinário (oral, local, tradicional) e a economia moral. Este par, uma oposição evidente ao outro, composto por um Direito Positivo e uma Economia Clássica (ambos: escritos, unitários e racionais).

Tal é o modo como esse conceito se me apresentou. De que forma – me pergunto – aquela oposição existente entre Economia Clássica e economia moral poderia nos oferecer um termo de comparação para a Geografia (Política, Econômica, Humana)? A princípio, a resposta para a pergunta nos parece ser positiva. Pois, conquanto a escala dos fenômenos, a ser adotada, seja ampliada o suficiente a ponto de podermos falar em Micropolítica, uma Geografia Moral é plausível – no sentido de que as espacialidades respondem às circunstâncias do Campo na qual elas são construídas.

O espaço (ou território), nesse caso, deixa de ser um dado a priori – uma Categoria da Realidade, para utilizarmos a expressão de Kant –, assim como (deixa de ser) um constructo do pesquisador – como frequentemente observamos na Geografia Humana – para ser o produto da experiência dos sujeitos e em circunstâncias específicas. Logicamente, para além da referência a essas circunstâncias o Território – sob o ponto de vista aqui proposto – deixaria de ter sentido, pois um construto teórico, por exemplo, imposto desde cima pelo pesquisador, funcionaria como alternativa e não como aproximação.

De certa forma, afirmar uma tal “geograficidade” nos remete ao pensamento de Milton Santos e a sua apologia do Lugar: “[...] é o lugar que existe, e não o mundo, de vez que as coisas e as relações do mundo se organizam no lugar, mundializando o lugar e não o mundo. É o lugar então o real agente sedimentador do processo da inclusão e da exclusão” (MOREIRA, 2007, p. 60). Muito embora, Milton Santos esteja entre os muitos teóricos que partem de conceitos (constructos) próprios para analisar a realidade.

Por outro lado – e imagino que possa haver, nesse ponto, alguma confusão – não pretendo abrir mão de conceitos, pois isso seria uma falácia. O que estou afirmando é a produção e utilização de conceitos ad hoc, sem a estrapolação do mesmo conceito (para “fora” do contexto em que ele deu-se a conhecer); paralelamente à agência dos sujeitos nos fatos e no discurso. Ou seja, cabe aos sujeitos (dos fatos) agir e descrever o sentido de suas ações e não ao sujeito (da pesquisa geográfica) o papel de observar – do verbo grego *theoreîn* – os fatos e lhes impor uma sequência causal e, portanto, um sentido. Isso enquadraria-se naquilo que Robert Merton chamou de *middle range theories*:

Estas últimas, graças às quais a antropologia conseguiu se consolidar como disciplina respeitável no reino das ciências sociais, são majoritariamente do tipo a que Merton chamou de teorias de médio alcance (*middle range theories*) e que não são outra coisa para nós do que

aquelas descrições analíticas, com pretensões explicativas, contidas nas monografias produzidas sobre tal ou qual sociedade ou cultura. (OLIVEIRA, 1995, p. 218)

Quer me parecer que a Geografia Moral, assim colocada, não possuiria uma natureza ôntica, mas simplesmente ética – para evitar dizer: instrumental. Mas, voltaremos a essa questão logo adiante.

### **A importância do conceito de território**

Naturalmente, aquela minha “desconfiança” com relação ao constructo teórico não implica numa justificativa (capciosa) para abandonar todos os referenciais teóricos que há muito vêm pautando as pesquisas na Geografia e outras nas ciências com as quais demonstra afinidade. Assim, entre os autores que julgo necessários para pautar essa linha de raciocínio, Michel de Certeau figura como um dos pilares centrais, ao considerarmos sua proposta transdisciplinar de uma Teoria das Práticas. A propósito, o termo Antidisciplinar – o qual está presente no título do presente texto – fora proposto por esse autor em “A Invenção do Cotidiano” (DE CERTEAU, 1996).

Sua proposta de pensar o consumo (de produtos, informações etc.) como uma forma de Recepção, lançando mão dos conceitos de Estratégia e Tática, exerceu (e exerce) muita influência nas últimas décadas, na medida em que as Ciências Humanas, atualmente, têm-se ocupado em compreender os sujeitos em detrimento dos objetos – já fartamente estudados. Assim é que, o autor:

Llama estrategia al cálculo (o a la manipulación) de las relaciones de fuerzas que se hace posible desde que un sujeto de voluntad y de poder

**SILVA, E. C. DO PONTO DE VISTA DOS ESTUDANTES: A QUESTÃO DAS TÁTICAS ANTIDISCIPLINARES EM ESCOLAS PÚBLICAS.**

[...] resulta aislable. La estrategia postula un lugar susceptible de ser circunscrito como algo propio y de ser la base donde administrar las relaciones con una exterioridad de metas o de amenazas. (DE CERTEAU, 1996, p. 42)

Notem que não se poderia falar em Estratégia na hipótese em que um recorte espacial (“un lugar susceptible de ser circunscrito”), com fins instrumentais, não fosse factível. Assim, a Estratégia é, antes de mais nada, um fenômeno espacial e actancial; porém o contrário não é válido – a Geografia não é, sobretudo, estratégica. Por outro lado, conforme Certeau:

Llamo táctica a la acción calculada que determina la ausencia de un lugar propio. Por tanto ninguna delimitación de la exterioridad le proporciona una condición de autonomía. La táctica no tiene más lugar que el del otro. Además, debe actuar con el terreno que le impone y organiza la ley de una fuerza extraña. [...] Aprovecha las “ocasiones” y depende de ellas, sin base donde acumular los beneficios, aumentar lo propio y prever las salidas. No guarda lo que gana. Este no lugar le permite, sin duda, la movilidad, pero con una docilidad respecto a los azares del tiempo, para tornar al vuelo las posibilidades que ofrece el instante. Necesita utilizar, vigilante, las fallas que las coyunturas particulares abren en la vigilancia del poder propietario. Caza furtivamente. Crea sorpresas. Le resulta posible estar allí donde no se le espera. Es astuta. (Ibidem, p. 43)

A Tática emerge no plano da re-ação, do contra-ataque, pois “necesita utilizar las fallas las conyunturas abren”. Em nosso estudo de caso, a mobilização dos estudantes assume, justamente, essa expressão tática; tal qual o MST quando ocupa o acostamento das rodovias porque aquele não é um espaço de assentamento e tampouco um espaço de circulação. Pois, o Estado,

soberano e centralizador dos poderes é incapaz de elaborar uma Estratégia impermeável (sem “furos”) ou ubíqua (aplicável ao conjunto de todas as situações).

Na esteira desse debate acerca dos atores sociais, Claude Raffestin (1993) – o qual tem me acompanhado desde o mestrado – oferece um robusto anteparo. Em sua definição, o Território é o fenômeno que manifesta o Poder, sendo que esse conceito-chave (o Poder), na visão de Raffestin não deveria ser reificado (descrito como “posse” de alguém) e nem confundido com o conceito de Força; aliás, em certo sentido, eles são conceitos opostos (a Força emerge da necessidade que um agente hegemônico tem de re-afirmar o seu Poder). De qualquer modo e de maneira simplificada, indiquemos algumas das proposições envolvidas na tese de Raffestin (1993, p. 53):

1. O poder não se adquire; é exercido a partir de inumeráveis pontos;
2. As relações de poder não estão em posição de exterioridade no que diz respeito a outros tipos de relações (econômicas, sociais etc), mas são imanentes a elas;
3. O poder vem de baixo; não há uma oposição binária e global entre dominador e dominados;
4. As relações de poder são, concomitantemente, intencionais e não subjetivas; [...].

Ao que, na transposição para o nosso recorte analítico, destaco a disputa (pelo Poder) que ocorre entre o “ator hegemônico” – articulador da Estratégia – e o “ator emergente” – responsável pela Tática. Disputa essa que se realiza no Território (ou o lugar, na terminologia de Certeau), mas que não se esgota nele.

Quero também destacar o fato de que as relações de poder são intencionais; portanto, estratégicas e táticas, além de não subjetivas. Nesse

ponto, reafirmo a nossa reserva acerca do Mapa Mental (“nota de rodapé 9”), para o qual a questão da subjetividade é fundante. Por óbvio, não estamos assumindo que as relações de poder são objetivas – numa reconciliação com a velha lição de Durkheim, segundo o qual o Fato Social é objetivo. Ao invés disso, estamos considerando sim ideias e valores, porém naquilo que têm de intersubjetividade.

Finalmente, retomando aqui Edward Thompson (1998), sublinho mais uma vez aquele insight sobre o conceito – do autor inglês – “Economia Moral”. Conceito esse que flete um aporte nomotético (fundamentado em leis gerais) sem recuar até o idiográfico, ou dito de outra forma: o particular não se reduz a uma das partes, cuja soma resulta no geral, mas possui valor heurístico próprio. Então, aquilo que consideramos uma Geografia Moral, nada mais é do que uma leitura geográfica que os atores realizam, sobre a realidade em questão; mesmo que eles próprios não apliquem o adjetivo “geográfica” a essa mesma leitura.

É oportuno, também, destacar que a presença de dois historiadores, ou seja: Certeau e Thompson, não se deve a questões metodológicas, mas, à contribuição, sobretudo teórica, que esses autores (reconhecidamente) trouxeram para as Ciências Sociais. Assim, quer me parecer que a Geografia tende a fortalecer-se em meio ao rol daquilo que a CAPES chama “Colégio das Humanidades”.

### **Work in progress**

Last but not least, é minha tarefa especificar a origem e a função deste texto: conquanto não lancei mão de um resumo explícito (antes da primeira parte) ou implícito nessa primeira parte do texto. Trata-se, então, de um “trabalho em andamento” ou work in progress – expressão comum na língua

inglesa, mas aplicada a um trabalho de cunho intelectual, de forma mais destacada, por James Joyce. Nesse sentido, o presente texto é uma exposição inicial, da qual se seguirão – desejo eu – sucessivos textos cuja função é aquela da Comunicação: conhecida por quem trabalha com a pesquisa.

Agora, para situar o leitor. Com respeito ao nosso recorte (de caráter metodológico), a pesquisa concentra-se nas mobilizações de estudantes ocorridas no Estado de São Paulo, no ano de 2015. A partir desse ponto, buscamos as origens do interesse (vontade) de mobilizar-se que aqueles jovens demonstraram. Assim, trabalhamos com o Currículo Oculto sob o ponto de vista daquela “articulação” – referida pelo professor André. Articulação essa, em referência a qual uma tática de resistência ao espaço disciplinar e escolar pode ser elaborada; tática, então, “antidisciplinar”.

Claro que ao dizermos “pode”, devemos ressaltar que essa é uma hipótese. Aliás, uma das hipóteses centrais da minha pesquisa. A propósito, a formulação da hipótese em questão, em linhas gerais, seria esta: se há o desenvolvimento de uma consciência de grupo (de estudantes secundaristas) em escolas públicas brasileiras, que se manifesta em “momentos de perigo” (BENJAMIM apud SAID, 2005, p.46), ela acompanha de perto os progressos das organizações estudantis (sobretudo universitárias).

A outra hipótese basilar reconhece nas filosofias da ação, das quais falamos brevemente em parágrafos anteriores, a chave para compreendermos os fatos transcorridos em São Paulo, no ano de 2015. Sim, porque o movimento dos estudantes secundaristas provocou impactos inegáveis. Mas, sobretudo, porque a chamada “articulação” que aqueles estudantes promoveram possui uma explicação geográfica – ora por seus elementos reticulares, ora pelos escalares, territoriais etc. Queremos identificar e também refletir sobre esse conhecimento geográfico que “a escola não valoriza”.

Finalmente, cabe lembrar que os atores envolvidos nessas táticas são dois grupos de pessoas: o primeiro concerne aos estudantes diretamente envolvidos nas mobilizações e já são, parcialmente, conhecidos; enquanto que o segundo grupo, é composto por ex-alunos que hoje estão da faixa dos 45/35 anos (nasceram entre 1970 e 80). De qualquer forma, a Evidência Oral – nossa fonte mais significativa de informações – é muito farta.

Ao final da pesquisa esperamos compreender as formas de ação social empreendidas por atores emergentes, tais quais os estudantes secundaristas, bem como de que maneira a Geografia auxilia nessa compreensão e, seguindo o caminho inverso, de que maneira essas formas de ação auxiliam a própria Geografia; enquanto ciência do espaço. Nesse sentido, buscamos descrever e interpretar os eventos citados, ou seja, a ocupação das escolas públicas, destacando as motivações, as ideias e as práticas antidisciplinares de seus agentes.

Para deixar a exposição mais simples, ponto a ponto, eu deverei:

> Delimitar intervalos de tempo em meios aos quais as ações (e seus agentes) podem ser identificadas;

> Descrever as ações dos sujeitos, ao longo dos eventos destacados, ou seja, as ocupações das escolas;

> Entender as chamadas “articulações” dos sujeitos que garantem o caráter tático (intencionalidade) dos eventos destacados, bem como o Campo (nesse caso a escola) o qual essas articulações pressupõem;

> Explicar, nos termos da Geografia Política, o caráter espacial das táticas em questão;

> Analisar a relação que se estabelece entre o Ensino de Geografia, a Geografia Política (na escala ampliada), as práticas dos estudantes secundaristas, bem como os prováveis processos de Autopoiesis (MATURANA, 1987) dos movimentos de contestação estudantil.



## **SILVA, E. C. DO PONTO DE VISTA DOS ESTUDANTES: A QUESTÃO DAS TÁTICAS ANTIDISCIPLINARES EM ESCOLAS PÚBLICAS.**

Em momento oportuno, apresentarei outro texto, no qual relato os acontecimentos do ponto de vista dos movimentos de ocupação, *pari passu* a perspectiva da grande mídia. Posto ser crucial cotejarmos as narrativas construídas então, sob pena de perder aquilo que é mais significativo para a existência/resistência de movimentos sociais: a disputa pela Memória.

### Referências

- BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Tradução de Fernando Tomaz. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- CARVALHO, Renato G. G. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. Revista Iberoamericana de Educación, Madrid, n.39, 2, p. 1-9, 2006.
- DE CERTEAU, Michel. La invención de lo cotidiano: el oficio de la Historia. Mexico: Ed. Iberoamericana, 1996. Vol. 1.
- DIÁRIO da ocupação. Direção de Luís Henrique Galaverna e João Vitor Ferian. Itapira-SP: Black Horse Filmes e Fixar Imagens, 2015.
- GEERTZ, Clifford. Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico. In: \_\_\_\_\_. O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992.
- GROHMANN, Rafael N. O receptor como produtor de sentido: estudos culturais, mediações e limitações. Revista Anagrama, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 1-16, Jun./Ago. 2009.

HABERMAS, Jurgen. Conhecimento e interesse. Tradução de José Heck. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.

HAMLIN, Cynthia L. Boudon: agência, estrutura e individualismo metodológico. Revista Lua Nova, São Paulo, n. 48, p. 63-92, 199.

HARVEY, David. O ajuste espacial: Hegel, Von Thünen e Marx. In: A produção capitalista do espaço. Tradução de Carlos Szlak. São Paulo: Annablume, 2005.

KOZEL, Salette. Mapas mentais – uma forma de linguagem: perspectivas metodológicas. In: KOZEL, S. [et al] (Orgs.). Da percepção e cognição à representação. São Paulo: Terceira Margem; Curitiba: NEER, 2007. p. 114-138.

LUCKESI, Cipriano C. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, Leandro. Inspirado no Chile, manual orientou ocupação de escolas por alunos em SP. Folha de São Paulo, 25 dez. 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/11/1710710-inspirado-no-chile-manual-orientou-ocupacao-de-escolas-por-alunos-em-sp.shtml>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. 1845. Domínio Público. Disponível em: < <http://www.dominionpublico.gov.br/download/texto/ma000081.pdf> >. Acesso em: 30 set. 2016.

MATURANA, Humberto (1987). Everything is said by an observer. In: THOMPSON, William Irwin. Gaia, a Way of Knowing: Political Implications of the New Biology. Great Barrington-MA: Lindisfarne Press, 1987. p. 65–82.

MOREIRA, Ruy. Da região à rede e ao lugar: a nova realidade e o novo olhar geográfico sobre o mundo. Etc... espaço, tempo e crítica, Rio de Janeiro, v. 1 n. 3, p. 55-70. Jun. 2007.

**SILVA, E. C. DO PONTO DE VISTA DOS ESTUDANTES: A QUESTÃO DAS TÁTICAS ANTIDISCIPLINARES EM ESCOLAS PÚBLICAS.**

O'CONNOR, Erin. Work in Progress. Disponível em: <<http://www.jamesjoyceencyclopedia.com/data/WorkInProgress/WorkInProgress.htm>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. Antropologia e a crise dos modelos explicativos. Estudos Avançados, São Paulo, v. 9, n. 25, p. 213-228, set./dez. 1995.

PAIVA, Vanilda. A instabilidade da instituição escolar. Educativa, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 39-57, jan./jun. 2011.

RAFFESTIN, Claude. Por uma geografia do poder. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RIBEIRO, Antonio C. Desenvolvimento curricular. 4. ed. Lisboa: Texto Editora, 1993.

ROSSI, Mariana. Caminho é investir na educação e não reorganizar para economizar – Para o professor, plano do governo Alckmin é entregar a gestão da escola pública para a iniciativa privada. Disponível em: <[http://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/25/politica/1448462632\\_049331.html?rel=mas](http://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/25/politica/1448462632_049331.html?rel=mas)>. Acesso em: 10 set. 2016.

SAID, Edward. W. Representações do intelectual: as Conferências Reith de 1933. Tradução de Milton Hatoum. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço. São Paulo: EDUSP, 2002.

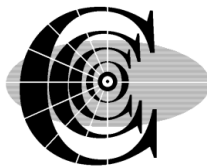
THOMPSON, Edward P. Economia moral revisitada. In: Costumes em comum. Tradução de Rosaura Eichemberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. The Working-Class presence In: The making of the English Working Class. New York: Vintage Books, 1966.

WAUTIER, Anne M. Para uma sociologia da experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. Sociologias, Porto Alegre, v. 5, n. 9, p. 174-214, jan./jun. 2003.

**SILVA, E. C. DO PONTO DE VISTA DOS ESTUDANTES: A QUESTÃO DAS TÁTICAS ANTIDISCIPLINARES EM ESCOLAS PÚBLICAS.**

ZIBAS, Dagmar M. L. A Revolta dos Pinguins e o novo pacto educacional chileno. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 199-220, maio/ago. 2008.



Espaço Cósmico – espaço de cultura

Teoria do Medalhão – publicado em 1881  
Conto de Joaquim Maria Machado de Assis – (1839-1908)

Nota: A leitura desse conto nos proporciona refletir a situação política do país e como os ataques contra professoras, professores e a educação em geral pelas mídias sociais é resultado direto de uma forma de pensar manipulável e manipulada. Machado de Assis nos brinda com as críticas em 1881 das diretrizes norteadoras do pensamento burguês, imperialista, colonizador, opressor e machista. Machado de Assis é um artista comprometido com o bem imorredouro da humanidade. Machado de Assis é um educador que pela arte ensina a crítica, a reflexão e autonomia intelectual.

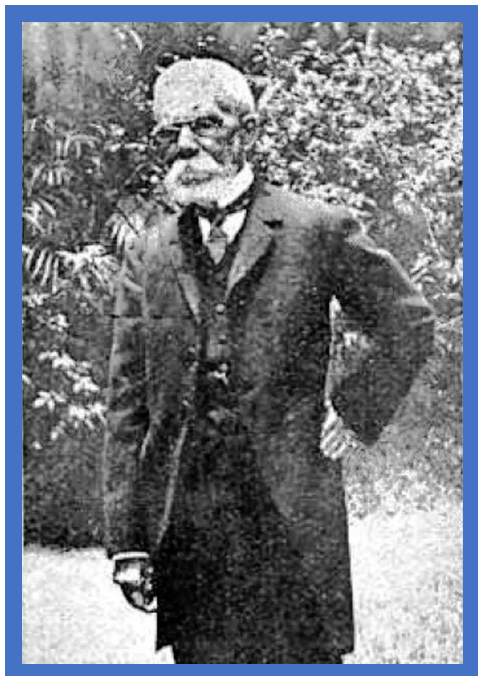


Foto de Machado de Assis em 1908.

## **Teoria do Medalhão**

### **Diálogo**

- Estás com sono?
- Não, senhor.
- Nem eu; conversemos um pouco. Abre a janela. Que horas são?
- Onze.

— Saiu o último conviva do nosso modesto jantar. Com que, meu peralta, chegaste aos teus vinte e um anos. Há vinte e um anos, no dia 5 de agosto de 1854, vinhas tu à luz, um pirralho de nada, e estás homem, longos bigodes, alguns namoros...

— Papai...

— Não te ponhas com denguiques, e falemos como dois amigos sérios. Fecha aquela porta; vou dizer-te coisas importantes. Senta-te e conversemos. Vinte e um anos, algumas apólices, um diploma, podes entrar no parlamento, na magistratura, na imprensa, na lavoura, na indústria, no comércio, nas letras ou nas artes. Há infinitas carreiras diante de ti. Vinte e um anos, meu rapaz, formam apenas a primeira sílaba do nosso destino. Os mesmos Pitt e Napoleão, apesar de precoces, não foram tudo aos vinte e um anos. Mas, qualquer que seja a profissão da tua escolha, o meu desejo é que te faças grande e ilustre, ou pelo menos notável, que te levantes acima da obscuridade comum. A vida, Janjão, é uma enorme loteria; os prêmios são poucos, os malogrados inúmeros, e com os suspiros de uma geração é que se amassam as esperanças de outra. Isto é a vida; não há planger, nem imprecar, mas aceitar as coisas integralmente, com seus ônus e percalços, glórias e desdouros, e ir por diante.

— Sim, senhor.

— Entretanto, assim como é de boa economia guardar um pão para a velhice, assim também é de boa prática social acautelar um ofício para a hipótese de que os outros falhem, ou não indenizem suficientemente o

esforço da nossa ambição. É isto o que te aconselho hoje, dia da tua maioridade.

— Creia que lhe agradeço; mas que ofício, não me dirá?

— Nenhum me parece mais útil e cabido que o de medalhão. Ser medalhão foi o sonho da minha mocidade; faltaram-me, porém, as instruções de um pai, e acabo como vês, sem outra consolação e relevo moral, além das esperanças que deposito em ti. Ouve-me bem, meu querido filho, ouve-me e entende. És moço, tens naturalmente o ardor, a exuberância, os improvisos da idade; não os rejeites, mas modera-os de modo que aos quarenta e cinco anos possas entrar francamente no regímen do aprumo e do compasso. O sábio que disse: “a gravidade é um mistério do corpo”, definiu a compostura do medalhão. Não confundas essa gravidade com aquela outra que, embora resida no aspecto, é um puro reflexo ou emanção do espírito; essa é do corpo, tão-somente do corpo, um sinal da natureza ou um jeito da vida. Quanto à idade de quarenta e cinco anos...

— É verdade, por que quarenta e cinco anos?

— Não é, como podes supor, um limite arbitrário, filho do puro capricho; é a data normal do fenómeno. Geralmente, o verdadeiro medalhão começa a manifestar-se entre os quarenta e cinco e cinqüenta anos, conquanto alguns exemplos se dêem entre os cinqüenta e cinco e os sessenta; mas estes são raros. Há-os também de quarenta anos, e outros mais precoces, de trinta e cinco e de trinta; não são, todavia, vulgares. Não falo dos de vinte e cinco anos: esse madrugar é privilégio do gênio.

— Entendo.



— Venhamos ao principal. Uma vez entrado na carreira, deves pôr todo o cuidado nas idéias que houveres de nutrir para uso alheio e próprio. O melhor será não as ter absolutamente; coisa que entenderás bem, imaginando, por exemplo, um ator defraudado do uso de um braço. Ele pode, por um milagre de artifício, dissimular o defeito aos olhos da platéia; mas era muito melhor dispor dos dois. O mesmo se dá com as idéias; pode-se, com violência, abafá-las, escondê-las até à morte; mas nem essa habilidade é comum, nem tão constante esforço conviria ao exercício da vida.

— Mas quem lhe diz que eu...

— Tu, meu filho, se me não engano, pareces dotado da perfeita inópia mental, conveniente ao uso deste nobre ofício. Não me refiro tanto à fidelidade com que repetes numa sala as opiniões ouvidas numa esquina, e vice-versa, porque esse fato, posto indique certa carência de idéias, ainda assim pode não passar de uma traição da memória. Não; refiro-me ao gesto correto e perfilado com que usas expender francamente as tuas simpatias ou antipatias acerca do corte de um colete, das dimensões de um chapéu, do ranger ou calar das botas novas. Eis aí um sintoma eloqüente, eis aí uma esperança. No entanto, podendo acontecer que, com a idade, venhas a ser afligido de algumas idéias próprias, urge aparelhar fortemente o espírito. As idéias são de sua natureza espontâneas e súbitas; por mais que as sofremos, elas irrompem e precipitam-se. Daí a certeza com que o vulgo, cujo faro é extremamente delicado, distingue o medalhão completo do medalhão incompleto.

— Creio que assim seja; mas um tal obstáculo é invencível.

— Não é; há um meio; é lançar mão de um regímen debilitante, ler compêndios de retórica, ouvir certos discursos, etc. O voltarete, o dominó e o whist são remédios aprovados. O whist tem até a rara vantagem de acostumar ao silêncio, que é a forma mais acentuada da circunspeção. Não digo o mesmo da natação, da equitação e da ginástica, embora elas façam repousar o cérebro; mas por isso mesmo que o fazem repousar, restituem-lhe as forças e a atividade perdidas. O bilhar é excelente.

— Como assim, se também é um exercício corporal?

— Não digo que não, mas há coisas em que a observação desmente a teoria. Se te aconselho excepcionalmente o bilhar é porque as estatísticas mais escrupulosas mostram que três quartas partes dos habituados do taco partilham as opiniões do mesmo taco. O passeio nas ruas, mormente nas de recreio e parada é utilíssimo, com a condição de não andares desacompanhado, porque a solidão é oficina de idéias, e o espírito deixado a si mesmo, embora no meio da multidão, pode adquirir uma tal ou qual atividade.

— Mas se eu não tiver à mão um amigo apto e disposto a ir comigo?

— Não faz mal; tens o valente recurso de mesclar-te aos pasmatórios, em que toda a poeira da solidão se dissipa. As livrarias, ou por causa da atmosfera do lugar, ou por qualquer outra razão que me escapa, não são propícias ao nosso fim; e, não obstante, há grande conveniência em entrar por elas, de quando em quando, não digo às ocultas, mas às escâncaras. Podes resolver a dificuldade de um modo simples: vai ali falar do boato do dia, da anedota da semana, de um contrabando, de

uma calúnia, de um cometa, de qualquer coisa, quando não prefiras interrogar diretamente os leitores habituais das belas crônicas de Mazade; 75 por cento desses estimáveis cavalheiros repetir-te-ão as mesmas opiniões, e uma tal monotonia é grandemente saudável. Com este regímen, durante oito, dez, dezoito meses — suponhamos dois anos, — reduces o intelecto, por mais pródigo que seja, à sobriedade, à disciplina, ao equilíbrio comum. Não trato do vocabulário, porque ele está subentendido no uso das idéias; há de ser naturalmente simples, tívio, apoucado, sem notas vermelhas, sem cores de clarim...

— Isto é o diabo! Não poder adornar o estilo, de quando em quando...

— Podes; podes empregar umas quantas figuras expressivas, a hidra de Lerna, por exemplo, a cabeça de Medusa, o tonel das Danaides, as asas de Ícaro, e outras, que românticos, clássicos e realistas empregam sem desar, quando precisam delas. Sentenças latinas, ditos históricos, versos célebres, brocardos jurídicos, máximas, é de bom aviso trazê-los contigo para os discursos de sobremesa, de felicitação, ou de agradecimento. Caveant, consules é um excelente fecho de artigo político; o mesmo direi do Si vis pacem para bellum. Alguns costumam renovar o sabor de uma citação intercalando-a numa frase nova, original e bela, mas não te aconselho esse artifício; seria desnaturar-lhe as graças vetustas. Melhor do que tudo isso, porém, que afinal não passa de mero adorno, são as frases feitas, as locuções convencionais, as fórmulas consagradas pelos anos, incrustadas na memória individual e pública. Essas fórmulas têm a vantagem de não obrigar os outros a um esforço inútil. Não as relaciono agora, mas fá-lo-ei por escrito. De resto, o mesmo ofício te irá ensinando os elementos dessa arte difícil de pensar o pensado. Quanto à utilidade de um tal sistema, basta figurar uma hipótese. Faz-se uma lei, executa-se, não produz efeito, subsiste o mal. Eis aí uma questão que pode

aguçar as curiosidades vadias, dar ensejo a um inquérito pedantesco, a uma coleta fastidiosa de documentos e observações, análise das causas prováveis, causas certas, causas possíveis, um estudo infinito das aptidões do sujeito reformado, da natureza do mal, da manipulação do remédio, das circunstâncias da aplicação; matéria, enfim, para todo um andaime de palavras, conceitos, e desvarios. Tu poupas aos teus semelhantes todo esse imenso aranzel, tu dizes simplesmente: Antes das leis, reformemos os costumes! — E esta frase sintética, transparente, límpida, tirada ao pecúlio comum, resolve mais depressa o problema, entra pelos espíritos como um jorro súbito de sol.

— Vejo por aí que vosmecê condena toda e qualquer aplicação de processos modernos.

— Entendamo-nos. Condeno a aplicação, louvo a denominação. O mesmo direi de toda a recente terminologia científica; deves decorá-la. Conquanto o rasgo peculiar do medalhão seja uma certa atitude de deus Término, e as ciências sejam obra do movimento humano, como tens de ser medalhão mais tarde, convém tomar as armas do teu tempo. E de duas uma: — ou elas estarão usadas e divulgadas daqui a trinta anos, ou conservar-se-ão novas: no primeiro caso, pertencem-te de foro próprio; no segundo, podes ter a coquetice de as trazer, para mostrar que também és pintor. De oitiva, com o tempo, irás sabendo a que leis, casos e fenômenos responde toda essa terminologia; porque o método de interrogar os próprios mestres e oficiais da ciência, nos seus livros, estudos e memórias, além de tedioso e cansativo, traz o perigo de inocular idéias novas, e é radicalmente falso. Acresce que no dia em que viesses a assenhorear-te do espírito daquelas leis e fórmulas, serias provavelmente levado a empregá-las com um tal ou qual comedimento,

como a costureira — esperta e afreguesada, — que, segundo um poeta clássico,

Quanto mais pano tem, mais poupa o corte,  
Menos monte alardeia de retalhos;

e este fenómeno, tratando-se de um medalhão, é que não seria científico.

— Upa! que a profissão é difícil.

— E ainda não chegamos ao cabo.

— Vamos a ele.

— Não te falei ainda dos benefícios da publicidade. A publicidade é uma dona loureira e senhoril, que tu deves requestar à força de pequenos mimos, confeitos, almofadinhas, coisas miúdas, que antes exprimem a constância do afeto do que o atrevimento e a ambição. Que D. Quixote solicite os favores dela mediante ações heróicas ou custosas é um sestro próprio desse ilustre lunático. O verdadeiro medalhão tem outra política. Longe de inventar um Tratado Científico da Criação dos Carneiros, compra um carneiro e dá-o aos amigos sob a forma de um jantar, cuja notícia não pode ser indiferente aos seus concidadãos. Uma notícia traz outra; cinco, dez, vinte vezes põe o teu nome ante os olhos do mundo. Comissões ou deputações para felicitar um agraciado, um benemérito, um forasteiro, têm singulares merecimentos, e assim as irmandades e associações diversas, sejam mitológicas, cinegéticas ou coreográficas. Os sucessos de certa ordem, embora de pouca monta, podem ser trazidos a lume, contanto que ponham em relevo a tua pessoa. Explico-me. Se caíres de um carro, sem outro dano, além do susto, é útil mandá-lo dizer

aos quatro ventos, não pelo fato em si, que é insignificante, mas pelo efeito de recordar um nome caro às afeições gerais. Percebeste?

— Percebi.

— Essa é publicidade constante, barata, fácil, de todos os dias; mas há outra. Qualquer que seja a teoria das artes, é fora de dúvida que o sentimento da família, a amizade pessoal e a estima pública instigam à reprodução das feições de um homem amado ou benemérito. Nada obsta a que sejas objeto de uma tal distinção, principalmente se a sagacidade dos amigos não achar em ti repugnância. Em semelhante caso, não só as regras da mais vulgar polidez mandam aceitar o retrato ou o busto, como seria desazado impedir que os amigos o expusessem em qualquer casa pública. Dessa maneira o nome fica ligado à pessoa; os que houverem lido o teu recente discurso (suponhamos) na sessão inaugural da União dos Cabeleireiros, reconhecerão na compostura das feições o autor dessa obra grave, em que a “alavanca do progresso” e o “suor do trabalho” vencem as “fauces hiantes” da miséria. No caso de que uma comissão te leve à casa o retrato, debes agradecer-lhe o obséquio com um discurso cheio de gratidão e um copo d’água: é uso antigo, razoável e honesto. Convidarás então os melhores amigos, os parentes, e, se for possível, uma ou duas pessoas de representação. Mais. Se esse dia é um dia de glória ou regozijo, não vejo que possas, decentemente, recusar um lugar à mesa aos reporters dos jornais. Em todo o caso, se as obrigações desses cidadãos os retiverem noutra parte, podes ajudá-los de certa maneira, redigindo tu mesmo a notícia da festa; e, dado que por um tal ou qual escrúpulo, aliás desculpável, não queiras com a própria mão anexar ao teu nome os qualificativos dignos dele, incumbe a notícia a algum amigo ou parente.

— Digo-lhe que o que vosmecê me ensina não é nada fácil.

— Nem eu te digo outra coisa. É difícil, come tempo, muito tempo, leva anos, paciência, trabalho, e felizes os que chegam a entrar na terra prometida! Os que lá não penetram, engole-os a obscuridade. Mas os que triunfam! E tu triunfarás, crê-me. Verás cair as muralhas de Jericó ao som das trompas sagradas. Só então poderás dizer que estás fixado. Começa nesse dia a tua fase de ornamento indispensável, de figura obrigada, de rótulo. Acabou-se a necessidade de farejar ocasiões, comissões, irmandades; elas virão ter contigo, com o seu ar pesadão e cru de substantivos desadjetivados, e tu serás o adjetivo dessas orações opacas, o odorífero das flores, o anilado dos céus, o prestimoso dos cidadãos, o noticioso e suculento dos relatórios. E ser isso é o principal, porque o adjetivo é a alma do idioma, a sua porção idealista e metafísica. O substantivo é a realidade nua e crua, é o naturalismo do vocabulário.

— E parece-lhe que todo esse ofício é apenas um sobressalente para os deficits da vida?

— Decerto; não fica excluída nenhuma outra atividade.

— Nem política?

— Nem política. Toda a questão é não infringir as regras e obrigações capitais. Podes pertencer a qualquer partido, liberal ou conservador, republicano ou ultramontano, com a cláusula única de não ligar nenhuma idéia especial a esses vocábulos, e reconhecer-lhe somente a utilidade do scibboleth bíblico.

— Se for ao parlamento, posso ocupar a tribuna?

— Podes e deves; é um modo de convocar a atenção pública. Quanto à matéria dos discursos, tens à escolha: — ou os negócios miúdos, ou a metafísica política, mas prefere a metafísica. Os negócios miúdos, força é confessá-lo, não desdizem daquela chateza de bom-tom, própria de um medalhão acabado; mas, se puderes, adota a metafísica; — é mais fácil e mais atraente. Supõe que deseja saber por que motivo a 7<sup>a</sup> companhia de infantaria foi transferida de Uruguaiana para Canguçu; serás ouvido tão-somente pelo Ministro da Guerra, que te explicará em dez minutos as razões desse ato. Não assim a metafísica. Um discurso de metafísica política apaixona naturalmente os partidos e o público, chama os apartes e as respostas. E depois não obriga a pensar e descobrir. Nesse ramo dos conhecimentos humanos tudo está achado, formulado, rotulado, encaixotado; é só prover os alforjes da memória. Em todo caso, não transcendas nunca os limites de uma invejável vulgaridade.

— Farei o que puder. Nenhuma imaginação?

— Nenhuma; antes fazes correr o boato de que um tal dom é ínfimo.

— Nenhuma filosofia?

— Entendamo-nos: no papel e na língua alguma, na realidade nada. “Filosofia da história”, por exemplo, é uma locução que deves empregar com frequência, mas proíbo-te que chegues a outras conclusões que não sejam as já achadas por outros. Foge a tudo que possa cheirar a reflexão, originalidade, etc., etc.

— Também ao riso?



— Como ao riso?

— Ficar sério, muito sério...

— Conforme. Tens um gênio folgazão, prazenteiro, não hás de sofreá-lo nem eliminá-lo; podes brincar e rir alguma vez. Medalhão não quer dizer melancólico. Um grave pode ter seus momentos de expansão alegre. Somente, — e este ponto é melindroso...

— Diga.

— Somente não debes empregar a ironia, esse movimento ao canto da boca, cheio de mistérios, inventado por algum grego da decadência, contraído por Luciano, transmitido a Swift e Voltaire, feição própria dos céticos e desabusados. Não. Usa antes a chalaça, a nossa boa chalaça amiga, gorducha, redonda, franca, sem biocos, nem véus, que se mete pela cara dos outros, estala como uma palmada, faz pular o sangue nas veias, e arrebentar de riso os suspensórios. Usa a chalaça. Que é isto?

— Meia-noite.

— Meia-noite? Entras nos teus vinte e dois anos, meu peralta; estás definitivamente maior. Vamos dormir, que é tarde. Rumina bem o que te disse, meu filho. Guardadas as proporções, a conversa desta noite vale o Príncipe de Machiavelli. Vamos dormir.



Capa do conto publicado em livro pela Editora Edusc de Bauru no ano de 2001.

ENVIEM  
ARTIGOS, RESENHAS, NOTAS, RELATOS...

[revistacosmos2003@gmail.com](mailto:revistacosmos2003@gmail.com)

