



A GEOGRAFIA DA SALA DE AULA E O SISTEMA DE ENSINO: UM ENSAIO LIBERTÁRIO INTRODUTÓRIO

Fábio Tavares

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO)

Resumo: O presente esforço visa explicitar a configuração da geografia da sala de aula, tomando como base a compreensão sobre seus elementos e objetos e a lógica responsável por dar início e modelar as suas relações, além de situar tais dinâmicas dentro de um contexto espacial, o espaço escolar, e esse, por sua vez, vinculado à ideia de um *espaço total*. A *teoria locacional* (GOMES, 2009), que aponta a localização como ponto de partida investigativo, e o *princípio da conexão* (BOTELHO, 1993), responsável por indicar as continuidades e elos entre os diferentes contextos estudados, atuaram como referenciais teórico-metodológicos gerais. A *escolarização* da sociedade, baseada no axioma de que a aprendizagem é resultado do ensino e nada mais (ILLICH, 1985), é a motivação primeira para o encontro entre o professor e o aluno, sob a forma de uma obrigatoriedade, a *lógica da obrigatoriedade*, que atuará como uma espécie de estruturação compulsória no centro do sistema de ensino, originário do axioma da aprendizagem e das constantes demandas por especialização do mercado, que tornou o ensino inevitável e interminável, o que levou a uma sistematização do próprio. A partir da definição do *local* inicial (a sala de aula), buscou-se investigar a estrutura desse ponto geográfico, as suas interconexões com o contexto imediato (espaço escolar e sua morfologia) e com o contexto geral (Verdadeiro Sistema), enquanto vínculos pertencentes a uma ideia de totalidade espacial, regida pelo modo de produção dominante (SANTOS, 2014a).

Palavras-chave: Lógica da obrigatoriedade. Sala de aula. Sistema de ensino.

The classroom's geography and the system of education: an introductory libertarian essay

Abstract: The present effort aims to explain the configuration of classroom's geography, based on the understanding of its elements and objects and the logic responsible for initiating and modeling their relations, besides situating such dynamics within a spatial context, the school space, this one, in its turn, linked to the idea of *total space*. The *locational theory* (GOMES, 2009), which points to location as a investigative starting point, and the *connection principle* (BOTELHO, 1993), responsible for indicating the continuities and links between the different contexts studied, acted as general theoretical-methodological references. The *schooling* of society, based on the axiom that learning is the result of been present and systematically taught in a classroom and nothing else (ILLICH, 1985), is the primary

motivation for the meeting between the teacher and the student, in the form of an obligation, the *logic of the obligatoriness*, which will work as a kind of compulsory structuring at the center of the education system, originating from the axiom of learning and the constant demands for specialization in the market, which made the instruction acquisition process inevitable and endless, which led to a systematization of its own. From the definition of the initial *location* (the classroom), it was started an investigation on the structure of this geographical point, its interconnections with the immediate context (school space and its morphology) and with the general context (True System), as links belonging to an idea of spatial totality, ruled by the dominant mode of production (SANTOS, 2014a).

Keywords: Logic of the obligatoriness. Classroom. System of education.

Introdução

Uma análise geográfica¹ da sala de aula implica, necessariamente, na explicitação dos elementos responsáveis por constituí-la. Qual seria, porém, a lógica² espacializada e espacializante primeira responsável por ligá-los e, uma vez alinhada a outros fatores, pô-los em alguma espécie de movimento?

A ideia de *trama locacional* rege a investigação traçada ao longo do artigo, baseada no entendimento de que “há um arranjo físico das coisas pessoas e fenômenos que é orientado seguindo um plano de dispersão sobre o espaço” (GOMES, 2009, p. 9). Além disso, “há coerência, lógicas, razões, que presidem essa distribuição” (GOMES, 2009, p. 10). Assim sendo, a localização, uma vez definida, é, *hierarquicamente*, o traço definidor de análise, responsável por explicitar configurações e conexões internas e externas. Busca-se, então, o palco principal do sistema de ensino, a lógica atuante, a configuração reinante e as conexões, internas e externas, existentes.

Para além dos discentes e docentes, diretores e coordenadores, carteiras e quadros, a *obrigatoriedade* envolvida nos sistemas de ensino é o ponto fundamental para iniciar um estudo sobre os níveis envolvidos nos processos educacionais. A partir de uma contextualização alicerçada na ideia de um sistema de ensino interconectado pela sala de aula,

¹ “Por que isso está onde está?” (GOMES, 2017, p. 145). A pergunta fundadora da Geografia, explicitada anteriormente, é, ou deveria ser, o mote de todo e qualquer estudo que se declare geográfico. Para tanto, o presente trabalho inicia-se a partir do questionamento locacional e dos arranjos inerentes a essa investigação. Afinal, *onde* está o sistema de ensino? O que é o *onde* do sistema? Por quê? Como esse *local* se organiza? Tais investigações demandam a conexão de “elementos muitos diversos que são necessariamente tomados juntos pelo fato de ali se apresentarem” (GOMES, 2017, p. 145).

² Para Milton Santos, os elementos espaciais não possuem apenas relações bilaterais, mas generalizadas, envolvendo qualidades e atributos. Tais dinâmicas relacionais adquirem caráter sistêmico. Além disso, é apontado pelo eminente geógrafo que existe uma organização no centro do sistema, responsável por uma espécie de estruturação compulsória (SANTOS, 2014a). Cf. “O Espaço e seus elementos: questões de método”, em *Espaço e Método* (SANTOS, 2014a, pp. 15-33).

buscar-se-á investigar a obrigatoriedade como lógica mediadora das relações sociais territorializadas no substrato material do espaço escolar.

No livro *Sociedade sem escolas*, é afirmado que “a maioria dos homens tem seu direito de aprender cortado pela obrigação de frequentar a escola” (ILLICH, 1985, p. 17). A obrigatoriedade configura-se como a lógica hierarquicamente superior do sistema de ensino, dado que a própria escola se baseia “no axioma de que a aprendizagem é o resultado do ensino” (ILLICH, 1985, p. 62). A constante necessidade de “aprimoramento” pessoal, especialização diplomada, fruto da expansão do nível superior do sistema de ensino, tornou a inserção do indivíduo no mercado de trabalho um *passo-a-passo*³ moldado pela suposta instrução ritualística dos níveis do sistema de ensino, afinal a entrada num nível depende da devida conclusão do anterior.

Sem a obrigatoriedade, o sistema desmorona pela própria ineficácia em atrair estudantes movidos pelo prazer de aprender. Latente ou manifesta, a dominância de tal lógica impele o professor a ser o responsável por camuflar a insatisfação estudantil, presente em diferentes esferas. Do comportamento ao desempenho, passando pelo psicológico, o docente lida com problemáticas que se manifestam na sala de aula devido ao aprisionamento causado pelo obrigatório.

A sala de aula é o núcleo definitivo do ensino por estar presente nos seus distintos níveis: do fundamental I ao pós-doutorado, a sala de aula (ainda) é o principal local onde as dinâmicas e as relações de ensino ganham contorno. O desenredamento de sua organização fornecerá suporte a teorizações sobre o funcionamento sistêmico. A centralização da figura do professor, associada à obrigatoriedade, são partes essenciais para o funcionamento e manutenção da burocracia do conhecimento formada, constituída pela ritualização e certificação das passagens de um nível a outro e pelas suas gradações (divisões internas em todos os níveis), pelo conteúdo que preenche a trajetória do estudante, englobando tanto a criação de conteúdo quanto as avaliações necessárias para mensuração do quanto foi absorvido, além da métrica que definirá o que pode ser considerado como uma absorção (aprendizado) razoável e as instâncias propriamente administrativas e normativas.

Como *onde*, a sala de aula só pode ser levada em conta dentro do contexto do qual faz parte, enquanto localização do sistema de ensino, pois “o que define um lugar é, exatamente,

³ O professor Monir Nasser afirmou na palestra de lançamento do livro *O Trivium*, da irmã Miriam Joseph, em São Paulo, proferida em novembro de 2008, em que o ensino atual, o que é considerado como ensino, não passa de uma rede de “distribuição de promoções sociais em forma de diplomas”. Dominado pelas exigências do mercado, o ensino é nada senão um braço importante do que é denominado capitalismo contemporaneamente.

uma teia de objetos e ações com causa e efeito, que formam um contexto e atingem todas as variáveis já existentes, internas; e as novas, que se vão internalizar” (SANTOS, 2014b, p. 106).

Os intelectocratas (TAVARES, 2019) são os autênticos representantes, em sala, da burocracia formada, erigidos por uma continuada presença de uma *audiência* sempre considerada inferior. O sistema de ensino é o detentor do monopólio sobre o conhecimento e responsável pela *titulação*. Fornecedor e autenticador, ele está além da crítica e do diálogo espontâneos. A estabilidade conseguinte, garantida pelo caráter obrigatório e as consequências supracitadas, gera reminiscências teórico-simbólicas. O sistema é estável por se organizar segundo uma lógica que perpassa os diferentes cenários e níveis de ensino, forjando relações, criando conteúdos, traçando objetivos e concedendo diplomas, ou seja, é “um sistema na medida em que não há independência entre as partes” (SANTOS, 2014b, p. 85).

Em suma, o sistema de ensino é analisado como resultado de partes que formam um todo complexo, inter-relacionado enquanto conjunto no qual as conexões, mediatizadas pela lógica, se estendem a todos os objetos, elementos, contextos e instantes (HURST; MCDANIEL, 1968 *apud* BOTELHO, 1993). Para que se possa dar contorno à análise é necessário reconstruir o sistema, e os caminhos existentes, através do retorno ao seu núcleo, a sala de aula e, a partir dela, traçar-se-á a configuração primeira, dos objetos e atores, com a devida contextualização no substrato material, que permeará as etapas da passagem do indivíduo pelo ensino. O princípio da conexão (BOTELHO, 1993), que aponta a necessidade de se olhar para um determinado local como conjunção de fatos, responsáveis por formar um todo, analisáveis apenas quando reunidos, em suas múltiplas conexões, dentro de uma unidade de ação, servirá como guia constante no trajeto investigativo geográfico.

Obrigatoriedade como lógica

O ensino organiza-se sistematicamente devido a sua existência ter adquirido status independente, uma vez que é baseada no axioma de que é o único caminho possível para a aquisição da indispensável aprendizagem (ILLICH, 1985), o que possibilita a solidificação do monopólio da instrução e da crítica sobre o processo de instrução, dado que não existe nada, relativo à aprendizagem e certificação, validado como tal, fora do próprio sistema de ensino. Como afirma Merquior, em *A Natureza do Processo* (1982), ao comentar a expansão do número de universitários,

A especialização, no caso, revelou-se disfuncional; a novidade pseudotécnica não representou progresso nenhum, e sim mais um passo no reforço de uma das maiores perversões ocupacionais contemporâneas: a emergência neocorporativista de verdadeiras guildas de incompetentes profissionais [...] (MERQUIOR, 1982, p. 26).

Apesar dos cenários de ensino serem passíveis de certa construção pelos elementos que o constituem, seus movimentos são gerados pela lógica. As construções particulares, quando conseguem galgar certo espaço, continuam pertencendo à sistematização processual. Por exemplo, aulas e atividades inovadoras em uma determinada matéria/disciplina se perdem no oceano de rituais e obrigações pré-definidas do ensino; apesar da importância focalizada em um específico momento, a inovação se perde na própria trajetória dos estudantes que a vivenciaram, uma vez que não é difícil encontrar casos de estudantes que, ao se tornarem professores, repetem os hábitos, métodos banais que tanto criticaram.

As inovações não passam de efemeridades⁴ frente ao caráter contínuo dos conteúdos, avaliações, exames etc. Para tanto, as ações de um professor em sala pouco valem para o sistema, que pode incorporá-las como suas, apesar de manter-se intangível organizacionalmente. Apesar da inovação dentro do sistema ser usualmente vista com maus olhos, não é impossível estabelecer métodos e práticas inovadoras em pontos isolados ou em grandes parcelas de uma determinada gradação dos níveis de ensino. Porém, a grande questão reside sobre os elementos contínuos já citados que não são extintos universalmente, gerados pelo motor inicial e lógica persistente da obrigação.

A organização da sala de aula e as dinâmicas relacionais existentes se dão como reflexo da obrigatoriedade, uma vez que essa atua como motor primeiro do encontro entre professor e aluno, de forma latente ou manifesta. Nos anos iniciais e no decorrer da juventude do estudante é explícita a obrigação do próprio estar matriculado em uma escola, tanto pela ação de seus responsáveis quanto pela força da lei, a lógica da obrigatoriedade, nesses casos, é manifesta. Porém, ninguém é obrigado dessa maneira a cursar o ensino superior. Todavia, quais perspectivas podem existir para um indivíduo não graduado

⁴ Trata-se de uma análise geral, obviamente existem relatos de estudantes que se tornaram professores e perseguiram a inovação contínua em suas carreiras, baseados em aulas que assistiram durante as suas trajetórias no sistema de ensino. Todavia, essa ridícula minoria simplesmente jamais será páreo para a maioria de estudantes que sucumbe ao processo de *aquisição de instrução sistematizada*. Num contexto histórico marcado pela enorme expansão do acesso ao ensino superior, repensar a educação significa repensar o sistema de ensino e alcançar os grandes números. Ressalta-se que tal debate se daria num plano teórico e a prática *per se*, cotidiana não deve ser esquecida. O esforço é enorme e os resultados ínfimos, mas possíveis discussões podem e devem nascer de indivíduos devidamente letrados e motivados pela ação continuada de professores isolados, e a partir delas poder-se-á pensar em soluções. O papel do mestre nunca foi tão importante.

hoje? Ou melhor, o quão prejudicado um indivíduo é por não possuir um diploma do ensino superior? Nesse sentido, fica claro que a lógica é latente.

Com a sistematização do ensino, a sala de aula torna-se uma arena, como o choque de diferentes reações. O estudante reage à obrigatoriedade de duas formas: naturalizando-a ou se opondo a ela. Enquanto o professor encontra-se em outra situação por ter de utilizar sua posição para manter o alunato minimamente controlado, ao mesmo tempo que tenta forjar uma relação agradável com seus estudantes ou, ao menos, tenta fazer com que eles se interessem pelo conteúdo que virá a ser dado, uma vez que o seu papel é centralizado e hierárquico, características diretamente associadas à aplicação da lógica sistêmica, afinal, é a autoridade em sala. Cabe ao professor ser capaz de *entreter* os estudantes, camuflando a indisposição gerada pela presença forçada.

A hostilidade presente em sala e as tentativas de contorná-la moldam a atmosfera da geografia dos cenários possíveis de uma sala de aula. Illich (1985) afirma existirem três tipos de professores: o guardião, responsável por transmitir normas; o moralista, que dita o certo e o errado; e o terapeuta, imbuído de tomar conhecimento sobre o íntimo dos estudantes; tais perfis são a representação da totalidade daquilo pelo qual o professor se faz representante: o sistema de ensino. Embora tipificados de forma abrangente, tais perfis pouco se relacionam com um verdadeiro processo educacional e caminham na direção de moldarem o máximo possível os estudantes nas formas admitidas sistemicamente. São sintomas da posição ambígua na qual o professor se encontra dentro do sistema de ensino, no qual se vê agraciado com um público que não se esvazia, apesar de não estar necessariamente satisfeito, o que torna a sua “função” como docente tão ampla e paradoxal quanto se pode imaginar.

Como expresso anteriormente, o sistema de ensino é regido pela obrigatoriedade, responsável por criar e dar continuidade ao seu núcleo definitivo, a sala de aula, a partir do qual se estabelece toda a sua estruturação em rede. Os elementos são moldados pela presença forçosa e o choque resultante de uns com os outros. O professor é produto direto de uma longa trajetória pela rede que, por fim, o faz retornar ao local de onde originalmente partiu, agora como autoridade: a sala de aula.

As ações em sala de aula de nada valem sem a elucidação do contexto do qual elas fazem parte, afinal,

A verdade é que, seja qual for a forma de ação, entre as variáveis ou dentro delas, não se pode perder de vista o conjunto, o contexto. As ações entre as diversas variáveis estão subordinadas ao todo e aos seus movimentos (SANTOS, 2014a, p. 27).

Uma vez que o presente esforço se direciona de modo a explicitar a sala de aula como o núcleo do sistema de ensino, esse se estabelece como contexto imediato e, dentro da teoria de um Verdadeiro Sistema (SANTOS, 2014a) é um subsistema ou subespaço, caracterizado por ser um sistema em si mesmo, todavia afetado pela *lógica* hierarquicamente superior do todo espacial do qual faz parte, definida pelo modo de produção dominante.

O que se coaduna com a noção do ensino tão somente como meio de promoção social, resultado direto da confusão entre obtenção de graus e educação, diploma e competência, processo e substância, serviço e valor (ILLICH, 1985); é a primazia do modo de produção sobre o (sub)espaço (sistema) de ensino, que por sua vez adquiriu funcionamento próprio (obrigatório/*obligatoriedade*), mas ainda sim voltado para a necessidade de atender os interesses do *espaço total* do qual faz parte.

A relação entre as lógicas espaciais e subespaciais é necessariamente baseada em um jogo de escalas e, para o encaixe pleno dessa teorização com a geografia da sala de aula, se faz necessário retornar a ideia propriamente dita de um espaço escolar. Existe uma “negociação epistemológica entre ‘escala de comando’ (políticas curriculares) e ‘escala de ação’ (currículo praticado)” que só ganha força quando associada à *dimensão criadora do lugar* (SILVA JUNIOR, 2019, p. 222). Os sujeitos presentes no espaço escolar ressignificam currículos de alcance espacial amplo, a partir de uma territorialização produzida pelo local de ensino e seus elementos quando confrontados.

A definição de uma sala de aula como núcleo subsistêmico do ensino se configura como o ponto principal da conceituação de uma *morfologia do espaço escolar*, pois é um importante componente do substrato material (SILVA JUNIOR, 2017). Isso se deve ao fato de que abriga o encontro do docente com o aluno, o que significa a prática daquilo que foi planejado como currículo e é início e fim das relações sociais que se territorializam na escola e das suas variantes, continuidades. Tal fenômeno ocorre tendo em vista que, como explicitado, é a dimensão prática conclusiva da “engenharia pedagógica”, termo cunhado pelo autor referenciado. Também representa o início do estabelecimento das relações entre o professor e o aluno e das reverberações dessa relação originária do encontro obrigatório, tornando-a uma “dimensão criadora”.

A ressignificação, produzida por meio de uma territorialização e conduzida pelos sujeitos do espaço escolar (SILVA JUNIOR, 2019), é o exemplo da força da *dimensão criadora* da sala de aula, que é o local primeiro, como ponto de partida e núcleo sistêmico, além de elo entre as diferentes partes. O poderio do *local* sala de aula e da *obligatoriedade* entranhada avança sobre os sujeitos do espaço escolar e os funcionaliza de acordo, definindo

as possibilidades da caracterologia de fundo geográfico (MOREIRA, 2012), ou seja, as condições ambientes pré-definidas se materializam como reflexão num *estado d'alma*. Apesar de não ser uma dinâmica irreversível, a sala de aula constrói uma linearidade processual, intra e interconectada (a rede⁵), de gigantesca influência sobre os sujeitos que a adentram, além de ser parte do espaço total e seu modo de produção, o que aumenta a sua credibilidade como caminho indicado.

O alunato

Intimados a comparecer desde a mais tenra idade a partes dos níveis de ensino, os estudantes veem-nas como algo necessariamente obrigatório e extenuante, além de enxergarem-nas como o todo, dado que, por sua própria natureza, a escola tende “a exigir o tempo integral e todas as energias de seus frequentadores” (ILLICH, 1985, p. 64).

O aluno é levado a crer, desde o princípio, que a sala de aula é o centro absoluto do processo educacional. Logo, o desinteresse pelo nível de ensino com o qual está imediatamente envolvido implica, para indivíduo em formação, num afastamento da educação como um todo. Devido a isso, “o aprender por si próprio é olhado com desconfiança; a organização comunitária, quando não é financiada por aqueles que estão no poder, é tida como forma de agressão ou subversão” (ILLICH, 1985, p. 23). Tal funcionamento é contraditório com o próprio processo de aprendizagem, como explica Piazzzi (2014), que se dá num ciclo circadiano e requisita esforços individuais (além-sala), dentro de um esquema dividido em três partes: entender (sala de aula), aprender (estudo individual pós-aula) e fixar (descanso).

Como consequência da situação explicada no parágrafo imediatamente anterior, todos os hábitos possivelmente associados ao ato de se educar ganham um peso negativo para aqueles que estão em processo de aprendizagem, por estarem associados ao ensino, peso que pode vir a se configurar como uma certeza para o indivíduo, mantendo-o distante da leitura, exercício e prática e reafirmando a totalidade da sala de aula no processo de aprendizagem. Os dados que apontam a diminuição da leitura, no Brasil, conforme a idade avança (SOMBINI, 2019); os resultados de exames internacionais (PISA...,2018); e o fato de a própria escola representar um grande empecilho para a aquisição do *hábito* de ler (PIAZZI, 2014) são comprovações de um funcionamento axiomático e independente.

⁵ Tudo faz sentido no sistema de ensino, uma vez que nele está enraizada a ideia de processo natural. A rede nada mais é que a eterna continuidade da aprendizagem axiomática, como explicado anteriormente através da obra de Illich (1985), trancafiada na sala de aula. Instrumento das infinitas exigências de especialização do mercado, o ensino é inevitável.

Devido à existência, em sala de aula, da tensão causada pelo obrigatório, a relação entre os alunos e entre alunos e professores é conflituosa, uma vez que os lados possuem interesses distintos: o professor é regente do sistema, enquanto o aluno é o público forçosamente presente.

As designações e caracterizações comumente dadas a estudantes que se localizam em específicos lugares na sala de aula, como ao fundo ou à frente, exploram teias de organização de laços tecidas pelos próprios estudantes, em contraposição ou absorção ao professor, e pela dinâmica de ensino simbolizada pelo docente. Nenhum estudante escolhe seu lugar em sala de aula aleatoriamente, pois,

A carteira que cada um ocupa diz algo sobre a personalidade e as expectativas daquele que ali senta. [...]. Para os alunos, a sala de aula é um espaço de vivências de territorialidade que levará em conta a arquitetura e as expectativas sobre o comportamento do professor dos demais colegas (ROCHA, 2017, p. 121).

Dispostos na sala de aula de acordo com a maneira como lidam com o sistema de ensino, “cada estudante quer ocupar o lugar que diz algo sobre ele, como se a sala de aula fosse também um território no qual as pequenas hierarquias devem ter uma efígie espacial” (ROCHA, 2017, p. 122).

Acrescenta-se que “se a sala de aula fosse comparada a um jogo de futebol, com os alunos de um lado e o professor do outro, seria um jogo muito estranho. Ele começaria sempre com o placar de um a zero a favor dos alunos” (ROCHA, 2017, p. 122), uma vez que os estudantes ocupam o espaço antes e escalam suas posições. Ainda segundo o autor (p. 122), “algumas poucas escolas, cientes dessas práticas de territorialidade, não permitem que os alunos se sentem onde querem”. Isso é produto da mediação, pela obrigatoriedade, das relações sociais territorializadas em sala, afinal o professor se vê em uma posição de confronto (como representante do sistema) com os estudantes que desejam fugir da sala de aula, desejo que não se materializa em uma fuga propriamente dita, mas na oposição ao sistema (professor-representante e suas ações). Para tanto, fica claro que a disposição espacial do aluno em sala de aula precisa ser controlada com o propósito de facilitar a administração do conteúdo curricular e que o atual formato de escola “não tem nada a ver com ‘*scholé*’ grega, lugar de ócio dignificante na qual os educandos se encontravam com a sabedoria e aprendiam, pelo diálogo, uns com os outros e todos com o filósofo” (ILLICH, 1975 *apud* MESQUIDA, 2007, p. 559, grifo nosso).

Da docência

Enquanto a sala de aula é o núcleo do sistema de ensino, o professor é o elemento responsável por movê-la como ente sistêmico. A sala é o *onde* do sistema e o docente é a representação material da lógica. O sistema atribui funções e o professor é tragado pela corrente de demandas pré-existentes à sua atuação/entrada.

A disposição dos objetos em sala coaduna-se com a mecanicidade de um dever pré-definido carregado pelo professor, o que significa que, em resumo, é muito mais fácil administrar o conteúdo por meio de uma *pedagogia enfileirada* (ROCHA, 2017), isso leva o sistema a organizar a sala de acordo com suas necessidades. Em outro ponto o autor afirma que

As salas de aula normalmente são retangulares, com janelas de um lado, para o pátio ou para a rua, com carteiras enfileiradas e a mesa do professor na frente. Cada lugar propicia condições mais ou menos favoráveis para o exercício dos muitos papéis possíveis naquela pequena comunidade: os candidatos a líderes pela força, a turma da maçã, o saco de pancadas, os capangas do alfa, o invisível e assim por diante (ROCHA, 2017, p. 121).

Com isso, pode-se dizer que o aluno ganha contorno individual apenas quando reage ao sistema, naturalizando-o ou opondo-se a ele, e escolhendo para si um lugar em sala que esteja de acordo com a sua reação, o que significa que aquele(s) que absorve(m) adequadamente as demandas passa(m) a ser visto(s) positivamente e o inverso também ocorre.

As subjetividades anteriores à entrada no ensino são desconsideradas, já que o que importa é o universo da sala de aula dominado pela figura do professor e o conteúdo por ele repassado, desse modo a geografia interior⁶ passa a ser modelada de acordo com os pressupostos admitidos pelo ensino. Devido a isso, os estudantes são padronizados dentro de uma métrica pré-definida e as diferenciações, individualizações nascem apenas quando o estudante lida com a lógica do sistema de ensino.

A transmissão suave e uniforme do conteúdo para todos os estudantes é o ponto de maior importância em sala, em razão de ser o instrumento necessário para a aprendizagem adequada. Os depósitos⁷ precisam ocorrer fluidamente, tendo os objetos, e sua disposição, importantes papéis por estarem intimamente conectados com a maneira como se dão as dinâmicas relacionais em uma sala de aula e facilitarem-na. O professor à frente, junto de sua

⁶ Para o geógrafo Eidorfe Moreira, “o espaço psicológico obedece a uma modelação geográfica”. A problematização feita no presente artigo reside na reconstrução feita por uma estrutura, o sistema de ensino, na geografia interior dos indivíduos que o adentram. Há um remodelamento da paisagem subjetiva. Cf. “Um Estado Mental”, em *Sertão: A Palavra e A Imagem* (MOREIRA, 2012, pp. 68-70).

⁷ Referência à ideia de educação bancária teorizada por Paulo Freire em seu clássico. Cf. “A concepção ‘bancária’ da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica”, em *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2018, pp. 79-85).

mesa e do quadro, contraposto ao aluno, coletivizado, disposto em cadeiras padronizadas e enfileiradas. Essa organização espacial é a epítome da passividade do aluno e da inquestionabilidade docente, estudante que é padronizado como forma de favorecer o fluxo sem interrupções do conteúdo ministrado pelo professor, como em uma narração (FREIRE, 2018).

O caráter hierárquico do professor em sala de aula, associado à abrangência de suas funções, tal como o(s) título(s) que lhe é(são) posse(s), o certifica como autoridade intelectual sem ressalvas. A inexistência do debate dialógico, porém, implica num vazio discursivo que é preenchido pelas obrigações ditadas por terceiros⁸ e/ou teorismos-simbólicos assegurados pela diplomação⁹ e sistema.

Os intelectocratas erigem-se a partir da estabilidade organizacional sistêmica reinante em sala de aula. A audiência estudantil cativa encontra no docente a certeza do conhecimento e esse professor, envolvido com outras obrigações, não é capaz de manter-se atualizado em todos os debates intelectuais nos quais sua disciplina está envolvida. Para tanto, passa a se apoiar em teorismos-simbólicos¹⁰ que se perpetuam na rede formada pelos níveis de ensino.

Da docência: as continuidades em rede

O sistema de ensino organiza-se em rede a partir das salas de aula como elo entre os diferentes níveis de ensino e suas graduações. A sala de aula é o meio e a obrigatoriedade a força motriz, ambos contínuos. O professor atuante, para sê-lo, precisou passar por diferentes etapas de formação no sistema e essa trajetória na rede o torna plenamente capaz de se fazer representante do próprio sistema.

De avaliado a avaliador, a lógica assenta-se naturalmente em sua rotina como estudante e, posteriormente, professor. Fica assim exposto que o sistema organiza-se *per se*, adequando os indivíduos, do aluno ao docente, às suas engrenagens, em uma trajetória conectada. As continuidades alimentam os pontos estáticos do sistema, além de possibilitarem o retorno ao meio, como elementos ativos (docentes), daqueles que eram passivos (estudantes) frente às dinâmicas pré-existentes no funcionamento do conjunto que dá forma

⁸ Materiais didáticos, provas específicas, vestibulares: a sala de aula é um mosaico composto, em sua maioria, por elementos e obrigações que fogem ao escopo dos diretamente envolvidos no suposto processo de aprendizagem.

⁹ José Guilherme Merquior, em *A Natureza do Processo*, explicita o surgimento da *sociedade do diploma*. A expansão dos universitários e o aumento dos títulos não elevou qualitativamente coisa alguma, apesar de os doutores considerarem uns aos outros doutos e isso bastar (MERQUIOR, 1982).

¹⁰ Quem lê Paulo Freire? Existe, no sistema de ensino, a perpetuação de fragmentos simbólicos das obras de autores consagrados. Cf. “*Paulo Freire, neurociência e intelectocratismo*” (TAVARES, 2019).

ao ensino. Nenhum professor é indiferente às práticas inerentes ao sistema de ensino, afinal, para alcançar essa posição precisou passar por uma longa formação nos moldes dos objetivos traçados pelo meio.

Latente, a obrigatoriedade de manter-se no sistema é expressa nas demandas, cada vez maiores, por titulação. Os títulos são gerados *ad infinitum* e a necessidade de adquiri-los é contínua, responsável por alimentar o *status* do professor, dado que o representante do sistema precisa ser digno da posição e inquestionável. Ressalta-se que tais títulos e as universidades em si não compactuam, necessariamente, com a real obtenção de conhecimento, no que é uma afirmação da confusão, exposta anteriormente por meio de uma citação de Illich (1982), entre serviço e valor, consequência do fato de o ensino ser regido pela obrigatoriedade, essa produto do axioma da aprendizagem, e dominado por exigências do *espaço total*. No Brasil,

A vida intelectual ainda está organizada em torno de clubes, de clãs, e do enturmamento, sendo às vezes mais útil passar as noites em reuniões sociais com os colegas que mandam, do que queimar as pestanas, como antigamente se dizia, em frente dos livros (SANTOS 1997, p. 20).

Os intelectocratas, que nascem da eterna audiência discente presente em sala, aglomerados em clubes, como expresso por Milton Santos, continuam a galgar espaço e influência dentro da estrutura hierárquica das universidades, o último dos níveis de ensino. O carreirismo, uma ameaça de dentro do meio universitário, como “busca permanente e frenética de publicar, comparecer e aparecer” (SANTOS, 1997, p. 19) é um dos símbolos da formação de uma burocracia do conhecimento (TAVARES, 2019), que confunde prestígio com poder (SANTOS, 1997).

Se o ensino se vê envolto em uma confusão eterna entre obtenção de graus, cada vez mais necessário devido às exigências de especialização, e educação, essa diretamente relacionada com obrigatoriedade, restou-lhe se apegar ao axioma de ser o único caminho para a aprendizagem e prestigiar cada vez mais seus processos ritualísticos, títulos e aqueles que os obtiveram, num processo totalmente validado e certificado dentro do próprio sistema. Afinal, segundo Barreto (1995¹¹, p. 123), a universidade, parte do ensino, é “um aparelho decorativo, suntuoso, naturalmente destinado a fornecer ao grande mundo festividades brilhantes de colação de grau e sessões solenes”.

Conclusão

¹¹ Originalmente publicado em 13/03/1920, como parte do livro *Feiras e mafuás*, pelo mesmo autor. A datação é representativa do quão longínqua é a problemática universitária e de ensino brasileira, que se tornou ainda maior com o advento da massificação do acesso ao ensino superior e a contemporaneidade.

Ressalta-se que a investigação realizada caracteriza-se como ponto de partida para o debate da temática, afinal o presente estudo possui teor ensaístico, apontando direções e alimentando tensões para que se possam antever possibilidades de pesquisa aprofundadas.

A partir da sala de aula como localização, são traçadas interconexões, organizadas em rede, que partem da sala e retornam a ela. Enquanto sistema, as construções relacionais alimentam umas as outras, com cada parte justificando a anterior e/ou a próxima. O poder de definir-se e justificar a definição apenas contando com as dinâmicas que lhe são interiores torna o sistema de ensino, além de qualquer crítica, funcional e prestigiado. Como produtos dessa organização, nota-se a estabilização de pensamento; a perpetuação de teorismos-simbólicos; e o surgimento de uma burocracia do conhecimento. Tudo precisa ser autenticado e estar de acordo com os pressupostos definidos pela continuidade do movimento do todo.

A obrigatoriedade, como lógica do subsistema de ensino e consequência da escolarização da sociedade, medeia as relações territorializadas no espaço escolar e, especificamente, na sala de aula, dinâmica essa ligada a ideia de um espaço total e ao sistema representado nele, no qual o modo de produção dominante no globo é a lógica preponderante.

Tentar compreender as potencialidades individuais, o que, por sua vez, esbarrará nas formas técnicas existentes no ensino, é o início de algo que dificilmente poderá ser realizado totalmente em sala, mas define os rumos para o início de uma educação integral individual e, para que isso ocorra, é necessário demolir o axioma da sala de aula como núcleo de aprendizagem e expandir os locais possíveis para obtenção de educação. A descentralização do processo de aprendizagem culminará no enfraquecimento da solidez sistêmica do ensino e propiciará a discentes e docentes a fuga de papéis pré-definidos, concedendo liberdade ativa a ambas as partes.

Referências

BARRETO, Lima. **Crônicas escolhidas**. São Paulo: Ática, 1995.

BOTELHO, Caio Lóssio. **A filosofia e o processo evolutivo da geografia**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2018.

GOMES, Paulo César da Costa. Um lugar para a Geografia: contra o simples, o banal e o doutrinário. In: MENDONÇA, Francisco *et al.* **Espaço e Tempo: complexidade e desafios do pensar e do fazer geográfico**. Curitiba: Associação de Defesa do Meio Ambiente e Desenvolvimento de Antonina (ADEMADAN), 2009. pp. 13-30.

GOMES, Paulo César da Costa. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 7 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

MERQUIOR, José Guilherme. **A Natureza do Processo**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1982.

MESQUIDA, Peri. O diálogo de Illich e Freire em torno da educação para uma nova sociedade. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 3, pp. 549-563, set/dez. 2007.

MOREIRA, Eidorfe. **Sertão: A Palavra e a Imagem**. Pará: Diário do Pará, 2012.

PIAZZI, Pierluigi. **Ensinando inteligência**. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2014.

Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil. **INEP**, 03 dez. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2AQOdR4>. Acesso em: 12 de jul. 2020.

ROCHA, Ronai. **Quando ninguém educa: questionando Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2017.

SANTOS, Milton. O intelectual e a universidade estagnada. **Revista da Adusp**, São Paulo, n. 11, pp. 16-20, out. 1997.

SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. 5 ed. São Paulo: Edusp, 2014a.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia**. 6 ed. São Paulo: Edusp, 2014b.

SILVA JUNIOR, Hilton Marcos Costa da. Geografia escolar: discussões sobre a identidade disciplinar e sobre a condição espacial da prática docente. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, pp. 53-65, jan./jun. 2017.

SILVA JUNIOR, Hilton Marcos Costa da. Mediação didática em Geografia: estratégias de construção do conhecimento escolar no CAp-UFRJ. **Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação**, Juiz de Fora, v. 21, n. 2, pp. 221-237, jul./dez. 2019.

SOMBINI, Eduardo. Jovens leem mais no Brasil, mas hábito de leitura diminui com a idade. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 28 set. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2019/09/jovens-leem-mais-no-brasil-mas-habito-de-leitura-diminui-com-a-idade.shtml>. Acesso em: 12 de jul. 2020.

TAVARES, Fábio. Paulo Freire, neurociência e intelectocratismo. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 19 out. 2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/paulo-freire-neurociencia-e-intelectocratismo/>. Acesso em: 15 de nov. 2019.

Recebido em: 01/08/2020 Aceito em: 10/08/2020