
PICHAR, PIXAR, GRAFITAR, COLAR: OS DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES SOBRE AS PICHAÇÕES NAS ESCOLAS ANALISADOS NA PERSPECTIVA AMBIENTAL E LIBERTÁRIA

Rodrigo Barchi*

RESUMO

A pichação é uma forma de escrita feita nas paredes e carteiras escolares, muitas vezes com caracteres indecifráveis e sempre mutáveis, causando, no mínimo, desconforto, por não serem passíveis de compreensão, assimilação ou aniquilação. Mas ela também pode ser considerada arte e intervenções políticas anônimas, cujos autores vêem a escola como um suporte. Este trabalho aborda e discute os discursos realizados nas conversas cotidianas sobre as pichações nas escolas, analisados sob a possibilidade de uma educação ambiental de enfoque libertário.

Palavras-chave: educação ambiental, educação libertária, pichações nas escolas, conversas no cotidiano, narrativas ficcionais.

Pixar é errado

Errar é humano

Somos humanos

Por isso pixamos

(Grafite em muros e escolas de Sorocaba)

PEDIDO DE SOCORRO

Comecei minha carreira profissional como professor em 2001, enquanto cursava o 3º ano – 5º período – do curso de Geografia da Universidade de Sorocaba. Tanto para suprir necessidades econômicas básicas – como, por exemplo, pagar a faculdade – como para adquirir experiência na área de educação. Havia entrado no curso de Geografia como forma de depois me encaminhar para a Ecologia e para a Educação Ambiental. Não havia imaginado que teria que trabalhar em escolas e ser professor.

Era uma escola de bairro periférico da Zona Norte da cidade de Sorocaba, e a minha função era professor eventual, ou seja, quando havia falta de um professor efetivo, em qualquer disciplina, eu, o eventual, deveria entrar e substituí-lo.

O conteúdo e as práticas pedagógicas que eu utilizaria seriam um problema meu, desde que os alunos não fizessem algazarra, não saíssem da sala e as carteiras e paredes não estivessem pichadas após minha aula.

Quando cheguei para trabalhar nesta escola, a pintura estava nova e as carteiras e cadeiras estavam limpas, devido à faxina geral feita no início do ano. Durante as primeiras semanas do ano,

*Mestre em Educação pela Universidade de Sorocaba. Especialista em Educação Ambiental pela USP/ São Carlos. Licenciado em Geografia, pela Universidade de Sorocaba. Professor contratado do Centro de Pesquisa Educacional e Colégio Vesper Ressurreição.

as classes mantiveram-se limpas, principalmente porque o diretor – considerado pelos alunos como rígido e bravo – e as inspetoras passavam avisando os alunos que haveria advertência, suspensão e até expulsão caso surgisse alguma pichação na escola.

O diretor, durante os intervalos, também ia até a sala dos professores para orientá-los sobre a vigilância e as providências que deveriam ser tomadas caso surgissem pichações nas salas. Ou fazia o aluno limpar o que havia escrito ou deveria encaminhá-lo para a direção para que as devidas medidas fossem exercidas – geralmente suspensão de um dia.

Mas a vigilância e a rigidez foram esmorecendo...

Os(as) professores(as) eventuais geralmente conversavam mais com as(os) inspetoras(es) do que com outros(as) professores(as) da casa, já que eram eles que diziam quem iria para qual sala em determinado momento.

Conforme ia passando o ano, começaram a surgir novas pichações. Primeiro, uma aqui e outra ali, que eram geralmente apagadas. Cerca de três meses após o início do ano, elas eram inúmeras e visíveis.

As inspetoras, com seus diversos afazeres – varrer salas, ver quais professores haviam faltado e quem iria substituí-los, tomar conta do portão de entrada, fiscalizar se não ficara nenhum aluno fora da sala, entre outros – já não estavam dando conta de ficar todos os dias indo para as salas, olhar carteira por carteira. Por isso reclamavam:

- Ninguém merece todo dia ficar olhando as salas... temos mais o que fazer. Que os professores cuidem disso também.

Indagados pelos inspetores em um dos intervalos para o café, os professores argumentavam que, durante a troca de aulas, tinham que sair de uma sala para outra; e diziam:

- Na sala de aula, nós ficamos de olho nos alunos, mas eles acabam pichando quando um professor sai e outro entra.

Por meados de agosto, uma das salas teve uma de suas paredes completamente pichadas por completo com spray – já que até então, as pequenas pichações eram feitas em carteiras e paredes com giz de cera, caneta esferográfica e lápis HB.

Na semana seguinte, o diretor convidou os professores para uma reunião, tendo dispensado todos os alunos para isso. Ele pediu que os professores se encaminhassem para a sala 12, que era justamente aquela onde havia sido feita a pichação com *spray* e que, dentre todas as salas, era a que tinha mais espaços escritos.

- Trouxe vocês professores a esta sala de propósito, pois é exatamente aqui que a escola menos funciona. Olhem para essas paredes. Essas pichações não são porque os alunos são maldosos ou têm péssimo caráter ou são bandidos. Elas são feitas porque, na verdade, são como um pedido de socorro, uma forma silenciosa de os alunos expressarem o quanto a escola não funciona direito; o quanto falta para os professores trabalharem em equipe entre eles e entre e a coordenação e a direção.

Após uns trinta minutos explicando sobre a situação de carência de recursos – humanos e financeiros – da escola, e de sugerir diversos trabalhos em conjunto a ser realizados pelos professores, ele fechou a reunião dizendo:

-
- Não vai haver, por ora, uma retaliação aos alunos responsáveis por aqueles escritos, pois isso foi feito por nossa incompetência e insuficiência de suprir o desejo de conhecimento do aluno, e não porque há um desvio de personalidade ou banditismo neles.

O diretor havia prometido aos professores que pintaria a escola novamente para o ano seguinte, mas que a deixaria pichada caso voltassem a aparecer os escritos nas paredes, pois elas eram causadas pela falta de trabalho em conjunto da equipe escolar.

O QUE É PICHANÇA?

O Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa define pichação como o ato ou efeito de pichar. O seu plural, pichações. E pichar?

Ora, pichar é o ato ou efeito de aplicar piche em alguma coisa. Na gíria, é criticar asperamente algo ou alguém. Ou ainda, escrever em muros ou paredes; grafitar.

A pichação é uma contravenção para a Lei nº. 9605/98, ou seja, a Lei de Crimes Ambientais brasileira:

Lei dos Crimes Ambientais. Lei nº. 9.605/98. Seção IV: Dos Crimes contra o Ordenamento Urbano e o Patrimônio Cultural. Art. 65. Pichar, grafitar, ou por outro meio conspurcar edificação ou monumento urbano. Pena – detenção, de três meses a um ano, e multa. Parágrafo único. Se o ato for realizado em monumento ou coisa tombada em virtude de seu valor artístico, arqueológico ou histórico, a pena é de seis meses a um ano de detenção, e multa.

Decreto nº. 3.179/99. Seção IV: Das Sanções Aplicáveis às Infrações Contra o Ordenamento Urbano e o Patrimônio Cultural. Art. 52. Pichar, grafitar ou por outro meio conspurcar edificação ou monumento urbano: Multa de R\$ 1.000,00 (mil reais) a R\$ 50.000,00 (cinquenta mil reais). Parágrafo único. Se o ato for realizado em monumento ou coisa tombada, em virtude de seu valor artístico, arqueológico ou histórico, a multa é aumentada em dobro. (BRASIL, 1999)

No caso da lei, não só a pichação, mas também o grafite, e qualquer outra conspurcação (como, por exemplo, colar qualquer tipo de documento, papel ou adesivo) contra monumentos e edifícios urbanos é também um crime ambiental. Deve ser combatido como forma de estabelecer a qualidade de vida urbana. Assim como devem ser combatidas a poluição dos rios, a devastação da Amazônia e da Mata Atlântica, a emissão de poluentes tóxicos na atmosfera, como o dióxido de carbono e o monóxido de carbono, o uso indiscriminado de produtos químicos na agricultura, os maus tratos aos animais, etc.

Através dos meios de comunicação diários, principalmente pela imprensa escrita, a concepção de crime para as pichações se legitima e a sociedade, em geral, as vê como um inimigo taciturno e obscuro a ser derrotado.

As pichações, evidentemente, mexem com o senso estético que prima por uma cultura e por uma ecologia de limpeza que pretenda que os muros, paredes e postes sejam plenamente lisos, sem nada que deturpe a cor original.

Mas, ao contrário do que sugerem os discursos oficiais e o senso comum, há também quem veja na pichação uma forma legítima de contestação, intervenção e arte.

É o caso do fotógrafo João Wainer, da Folha de S. Paulo, que, em artigo publicado na seção “Superpolêmica”, da Revista Superinteressante, de maio de 2005, mostra-nos uma concepção diferente sobre as pichações, defendendo-as e classificando-as como o que há de mais representati-

vo e genuinamente paulistano. O título do texto de Wainer já é bem claro quanto à sua opinião sobre o assunto: “Pichação é Arte”.

[...] Na verdade, a suposta feiúra da pichação até combinava com a paisagem acinzentada de São Paulo... Adoro ver no alto dos prédios aquelas pichações enormes, com as letras enfumaçadas... (WAINER, 2005).

Sem citar reportagens, editoriais, e artigos que combatem ferozmente a pichação, principalmente no que diz respeito à sua estética e aos motivos pelos quais os pichadores vão agir, Wainer consegue de maneira sucinta e rápida, responder às críticas que são feitas a elas.

Sobre os motivos, afirma que:

Além de bonito, o ato de pichar é um efeito colateral do sistema. É a devolução com ódio, de tudo de ruim que foi imposto ao jovem da periferia. Muitos garotos tratados como marginais nas delegacias, mesmo quando são vítimas, ridicularizados em escolas públicas ruins (grifo nosso) e obrigados a viajar num sistema de transporte de péssima qualidade devolvem essa raiva na forma de assaltos, seqüestros e crimes. O pichador faz isso de maneira pacífica. É o jeito de mostrar ao mundo que existe. (id.)

O fotógrafo considera artísticas as pichações de São Paulo principalmente pelo esforço que é feito pelos garotos, subindo e descendo de parapeitos com latas de *spray*, fugindo de moradores furiosos e da polícia. Afirma que a arte é um conceito relativo e abstrato e que se as pichações desagradam à maioria da população, é por causa do conceito estético predominante:

O que é arte para uns, pode não ser para outros. Tudo depende das informações que cada um tem, onde e como viver, como cresceu e que tipo de formação educacional teve... grandes artistas dos últimos séculos usaram a arte para reverter conceitos estabelecidos e provocar mudanças de comportamento. Para isso, precisaram incomodar o establishment. Toda arte que se preze tem de incomodar, causar no espectador algum tipo de reação à qual ele não está acostumado. (id.)

Sendo assim, as pichações, para Wainer, conseguem exercer o papel de manifestações artísticas já que a sensação de incômodo é o princípio ativo de toda arte que se preze.

As pichações brasileiras, seus estilos e formas, são muito respeitadas e cultuadas na Europa e em países asiáticos, tanto que há inúmeros livros que tratam exclusivamente delas. Caso do livro lançado na Alemanha intitulado “Graffiti Brazil”, o qual é dedicado totalmente às pichações e grafites brasileiros, sem distinção.

Portanto, se por um lado as pichações são vistas como crime (ambiental), sujeira, má-educação e desrespeito com um determinado senso estético, por outro podem ser consideradas a partir de sua potencialidade politicamente intervencionista e artística.

Intervenção política, pois os pichadores, ao agir de forma descentralizada, nômade, de certa forma ocultando sua identidade, o fazem intencionalmente ou não, como forma de revolta e resistência, seja contra a sociedade que os torna marginais e criminosos, seja contra a escola que não os retribua em seus desejos e necessidades.

Tornam-se assustadoras possivelmente por sua organização não-estrutural e não hierárquica. Nesse formato não centralizado, único e desestruturado, fornece novas possibilidades políticas de se pensar ações e reivindicações, pelo seu próprio modo de existência, de não se adequar aos corpos monolíticos estruturais.

E podem ser consideradas como arte, pois, a partir do que diz Gianni Vattimo, o prazer estético, na sociedade de cultura de massas não está sobre o objeto, mas sobre o valor oficial idealiza-

do pelos *mass media*. Ou seja, quem identificar certos valores como artísticos – valores quase sempre criados pela mídia – estará incluso, pertencerá à sociedade global que admira aquele objeto como arte (VATTIMO, 1996).

Para ele, a arte autêntica se refugia em silêncio, rejeitando a comunicação – no sentido de se negarem a ela para não ser facilmente assimiladas e devoradas. Arte como negação da arte, como estética negativa. É possível afirmar então que as pichações são arte, já que estão sempre fora dos limites tradicionais. O espaço da pichação são as paredes, as carteiras, as placas de trânsito.

Os pichadores agem na noite, dão mais importância ao suporte e à ação, do que propriamente à estética do que foi escrito. Portanto, não estão preocupados em mudar a concepção de arte do mundo, e sim, querem transformar o significado de onde picham e colam seus adesivos.

Para debater e analisar a potencialidade contestatória, política e artística desse fenômeno, essa pesquisa buscou nas conversas cotidianas, os diversos discursos relativos à prática da pichação, sendo que, para isso, foi necessária uma abordagem analítica de cunho libertário – menos limitado que a noção moderna de ciência sólida e imutável – sugerida inicialmente por Feyerabend, como é mostrado a seguir.

TUDO VALE?

No clássico livro, “Contra o Método”, Paul Feyerabend (1977) argumenta que as metodologias científicas clássicas levam a pesquisa a se fechar em si mesma, não se abrindo às alteridades, ao senso comum.

Acusa a ciência, a qual, tendo o direito exclusivo de manipular o conhecimento, ignorou quaisquer resultados obtidos por outros métodos. Aqui, podemos incluir entre essas outras metodologias o etnoconhecimento e o próprio senso comum.

Acredita que a idéia da ciência com princípios firmes, imutáveis e incondicionalmente obrigatórios, passa por enormes dificuldades em manter-se sólida, quando os resultados de qualquer pesquisa só são obtidos por meio de alguns “acidentes de percurso”.

Ao sugerir o anarquismo teórico como uma proposta mais humanitária e mais suscetível de estimular o progresso, Feyerabend estabeleceu a idéia na qual, em pesquisa científica, tudo vale. Principalmente quando deixa entender que o método da pesquisa deve ser condizente com a contextualização do trabalho, não a deixando sob as fortes amarras metodológicas tradicionais.

Assim como Feyerabend argumentou que a ciência sempre se desenvolveu e produziu a partir de “acidentes de percurso”, Bauman (1998) afirma que o erro é fundamental à essência da verdade, e que a ciência, a filosofia e o senso comum são linguagens incompreensíveis e incomunicáveis entre si, não se encontrando e nem se relacionando.

O que ocorre então, de acordo com Bauman no mesmo trabalho, é que os filósofos de hoje lutam pela teoria das verdades (no plural), ou seja, inúmeras opiniões que são simultaneamente verdadeiras. Entre elas, o senso comum. E que as filosofias e as ciências pós-modernas vêm se esforçando para criar o diálogo entre as diversas verdades. Um diálogo que deve levar em conta a produção dessas inúmeras verdades:

Para descobrir o que, no mundo real, é verdadeiro e o que é falso, tenho de tomar muitas decisões difíceis e nunca efetivamente garantidas a respeito da confiança que eu investiria em algumas comunidades, mas negaria a outras – direta ou indiretamente, dizendo explicitamente, ou endossando

tacitamente as suposições que confirmam suas opiniões e, assim, atestam a correção da crença em pauta. (BAUMAN, 1998, p. 151)

Talvez seja por isso que Toni Negri Gallo (2003) tenha dito que vivemos em um tempo não mais de sacerdotes e profetas – e os professores como tais – e sim, um tempo de militantes, que não buscam mais uma verdade suprema, uma explicação única e abrangente da realidade, mas alternativas a partir do contexto no qual estão confinados.

Se não há verdade inteira de coisa alguma o professor/educador não pode ser o dono da verdade; dessa forma, é necessária a desconfiança em relação às teorias pedagógicas – relativas à educação ambiental, por exemplo – que pretendem abranger a totalidade.

Para a educação ambiental, principalmente a que se deseja libertária, essa noção profética torna-se frágil a partir do momento em que o conhecimento desse todo e de suas complexidades – e principalmente o seu uso – não é assimilável na totalidade por um indivíduo, por uma escola, por um professor ou por grupos deles.

É apenas assimilado e reproduzido por grandes sistemas estruturados e inflexíveis, como provavelmente a estrutura do Estado, que pode utilizar esse conhecimento de maneira como se ele fosse indiscutível, já que é o único que irá possuí-lo e ter direitos sobre ele.

O que aqui interessa não é a totalidade e nem o quanto ela é complexa. A idéia que nos guia é saber como são estabelecidas conexões sobre algumas dessas realidades – perceptíveis nos discursos – dentro de uma outra realidade – que é a escola.

A proposta dos rizomas em Deleuze e Guattari (1995) e também a proposta do hibridismo cultural de Stuart Hall (2003), auxiliam na intenção de entender essas diversas realidades, disciplinas e campos do saber como ferramentas para produzir a possibilidade de surgimento de outras possibilidades de saberes, diversos, múltiplos a partir daquilo que precisamos em dado momento.

SENSO COMUM E CIÊNCIA

Boaventura de Sousa Santos, em “Introdução a uma ciência pós-moderna” (1989), sugere o encontro da ciência com o senso comum, para que seja feita a ruptura com aquela primeira versão epistemológica que antes havia banido o senso comum da prática científica.

Acredita que banir o senso comum da prática e da pesquisa científica não teria sentido por diversas maneiras.

Em primeiro lugar, porque o senso comum está longe de ser uma prática acomodada, passiva, contendo sentidos de resistência que muito provavelmente pode ser transformada em ferramentas de luta.

Em segundo lugar, devido a sua função conciliadora entre a consciência social e o que realmente existe, mas não é considerada pelo conservadorismo de muitas teorias científicas.

Em terceiro, pelo caráter ilusório, fixista, superficial ou preconceituoso do senso comum que é mais ou menos acentuado, mas nunca o mesmo. Para Santos (1989), esse caráter está muito relacionado às práticas pedagógicas das diferentes sociedades, mais ou menos autoritárias.

Por último, a oposição ciência/ senso comum não pode conviver em uma dicotomia luz/ trevas, já que a ciência nunca se livra de preconceitos que são apregoados somente ao senso comum.

Entre as inúmeras características dadas por Santos, ao senso comum pode se chamar de prático, pragmático, transparente, evidente, superficial e profundo. Mas o que mais importa nessa

pesquisa, é quando ele caracteriza-o como indisciplinar e imetódico, já que: “[...] não resulta de uma prática especificamente orientada para produzi-lo; reproduz-se espontaneamente no suceder cotidiano da vida”. (SANTOS, 1989, p. 20)

Talvez Feyerabend, ao propor o anarquismo metodológico como prática de pesquisa libertária, estivesse pensando nessa segunda ruptura epistemológica sugerida por Santos, a que estabelece o reencontro da ciência com o senso comum – e que cindiría sobre aquela primeira ruptura que havia dicotomizado a relação ciência/senso comum:

A condição teórica mais importante é que o senso comum só poderá desenvolver em pleno a sua positividade no interior de uma configuração cognitiva em que tanto ele como a ciência moderna se superem a si mesmos para dar lugar a uma outra forma de conhecimento. (FEYERABEND, 1977, p. 17)

CONVERSANDO

Escolhemos como forma de “coleta” dos discursos do senso comum – ou das representações sociais – sobre as pichações nas/das escolas, as conversas cotidianas.

De acordo com Menegon: “Conversar é uma das maneiras pelas quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam nas relações que se estabelecem no cotidiano.” (MENEGON, 1999, p. 216)

São nessas conversas cotidianas, com grande informalidade, que podem surgir novas descobertas nas informações – principalmente no que diz respeito à produção de sentido – devido à espontaneidade com que surgem as conversas. Consideramo-nas como privilegiadas dentro de uma proposta pedagógica.

Menegon afirma que “a pessoa, ao formular um enunciado, expressa seu horizonte conceitual, intenção e visão de mundo”. (id., p. 218)

Sendo assim, nas próprias conversas cotidianas, as representações sociais tornam-se explícitas devido, novamente, à espontaneidade, rapidez e informalidade com que surgem. São representações sociais, pois aquele que fala, que emite o enunciado, “que tem na enunciação o produto da interação entre falantes, não pode ser considerada como um ato individual estrito senso, pois isto restringiria às condições psicológicas do emissor” (id., p. 217)

Menegon complementa essa idéia a partir de Bakhtin:

As conversas expressas nas práticas discursivas, apesar da forma específica que possam adquirir em decorrência do contexto imediato, estão permeadas por linguagens sociais mais hegemônicas que se configuram como estruturas cristalizadas e compartilhadas que... explicitam as pressões sociais mais substanciais e duráveis a que estão submetidos os integrantes de uma conversa. (id., p. 220)

Essas conversas explicitam os contextos interacionais do dia-a-dia, no qual as representações dos seus autores estão em plena ação, construindo e reproduzindo discursos.

Além disso, têm grande flexibilidade temporal (podendo ser longas ou curtas) e o descompromisso disciplinar dos seus participantes, ou seja, a informalidade e a espontaneidade do surgimento do assunto.

Para essa pesquisa, atenção especial é dada às conversas surgidas nas escolas ou entre atores escolares, mesmo estando fora delas (alunos, professores, coordenadores, pais, funcionários e diretores).

Tentei ser minucioso no que se refere à espontaneidade das conversas, procurando não ser o primeiro enunciador do tema. Mas, de acordo ainda com Menegon, obviamente não deixei de ser participante de muitas dessas conversas, pois aqui foi possível o que ela cita como aceitação da flexibilidade, ou seja, os efeitos da presença do pesquisador:

como parte do processo de pesquisa, nas situações de interação face a face, as práticas discursivas devem ser compreendidas também como fruto dessa interação, ou seja, os integrantes, incluindo o(a) pesquisador(a), são pessoas ativas no processo de produção de sentidos. (id., p. 224)

É possível observar, nessas conversas cotidianas, as formas como as representações sobre pichações são criadas e ressignificadas; elas irão apresentar-nos como o conhecimento sobre esse tema é difundido, valorizado e revalorizado.

TECENDO REDES DE SABERES

Essas conversas demonstram conhecimentos que são construídos através de redes. São várias formações, cotidianos, histórias de vidas e concepções diferentes que produzem os enunciados e significam de maneiras distintas as pichações. São saberes distintos, muitas vezes, relacionando-se em redes de saberes cotidianas.

Para que exista a possibilidade de legitimação desses saberes, produzidos no dia-a-dia – no caso aqui, o escolar – Oliveira e Alves (2001) concordam com Boaventura de Sousa Santos sobre a ruptura da ciência com o senso comum e a necessidade de se romper com essa ruptura:

Esses conhecimentos (os cotidianos) são criados por nós mesmos em nossas ações cotidianas, o que dificulta uma compreensão dos seus processos. Pois aprendemos com a ciência moderna que é preciso separar, para estudo, o sujeito do objeto. Esses conhecimentos e as suas formas como são tecidos exigem que admitamos ser preciso mergulhar intensamente em outras lógicas, para apreendê-los e compreendê-los. (p. 15)

Gallo (2001) utiliza o exemplo da ecologia ao dizer que ela é um território de saber, marcada pela intersecção de vários campos de saberes:

Podemos chamar os problemas ecológicos de problemas híbridos... Será que poderemos chamar a ecologia de ciência? Particularmente prefiro que não: penso que ganham hoje as áreas que não são imediatamente identificadas como 'científicas', pois isso dá a elas uma abertura muito maior, para que possam valer-se de outras abordagens aos campos dos saberes, de forma não compartimentada. (p. 27-28)

Em um outro momento, Nilda Alves e colaboradoras (2002), mostram como esses conhecimentos são tecidos nas redes cotidianas escolares, já que nas escolas todos estão imersos em redes de contatos diversos e diferentes, sendo assim difícil a identificação da origem de tantos saberes.

Segundo Macedo et al. (2002), para identificar, caracterizar, analisar, criticar e superar as verdades hegemônicas orientadoras de decisões e ações cotidianas,

será preciso trabalhar com suas próprias lógicas, em outros modos de fazer, a serem aos poucos criados, buscando compreender por que trajetórias foram sendo trançadas à nossa vida. É claro que isso exige muito esforço e coragem. (p. 19)

Esforço e coragem principalmente porque para essa tarefa, é necessário reconhecer que abordar o conhecimento dessas redes de forma estruturada – ou seja, buscar a raiz da questão – provavelmente no fim do trabalho leve à sensação de frustração por não conseguir abranger nem uma pequena parte do que foi proposto no início.

A tentativa aqui, a partir da idéia do conhecimento cotidiano e das redes de saberes – utilizando para isso as conversas – é saber o que é trançado e como esses conhecimentos são trançados nos espaços cotidianos. Em um espaço, micro. Em um tempo disponível geralmente muito curto.

Como sugere Bauman (2004), se houvesse tempo para pensar primeiro na ordem das fileiras, e depois fazer a convocação, seria só para satisfazer os viciados em metodologia. Mas não há nem tempo nem espaço para isso: "os pensamentos, embora possam parecer grandiosos, jamais serão suficientemente grandes para abarcar a generosa prodigalidade da experiência humana, muito menos para explicá-la." (p. 16)

Sobre as pichações, e as suas representações, é muito relevante evidenciar a carga positiva e negativa nelas presentes, assim como também é fundamental saber quais são as “verdades” nelas imbuídas. Verdades e experiências vividas que são trocadas na hora do café, na sala dos professores, em reuniões pedagógicas e conselhos de classe, em sala de aula, nos recreios e intervalos, no portão de entrada e saída:

Nesses espaços/tempos cotidianos, a cultura narrativa tem uma grande importância porque garante formas, de certa maneira, duradouras aos conhecimentos, já que podem ser repetidas. Embora, naturalmente, tenham um conteúdo que não garante sua fixação, permitem uma evolução, e uma história, embora diferente das que conhecemos em relação aos conhecimentos científicos, ou políticos oficiais, que são, sobretudo, escritos. (OLIVEIRA e ALVES, 2001, p. 35)

Consideramos o registro desse conhecimento cotidiano, desarticulado, fragmentário, espontâneo, fundamental, pois mostra, muitas vezes, pontos de resistência às propostas hegemônicas oficiais; pode sugerir que, por não ser estruturado e sólido – como a ciência moderna tanto sonhou – tem um potencial de não aceitação – muitas vezes de subversão – da “grande educação” proposta pela oficialidade.

Por isso foi possível, a partir dessa abordagem, buscar compreender como se arraigam, no imaginário escolar, algumas concepções de crime, vandalismo, indisciplina e sujeira no que diz respeito às pichações; e como encontramos professores e alunos que se ajustam, conformando-se, apoiando e reproduzindo o mesmo discurso.

Portanto, se entende aqui que a partir das sugestões de teorias políticas e pedagógicas tão subversivas como as da ecologia radical e do anarquismo e de seus elos, é possível estabelecer uma discussão mais abrangente sobre as pichações nas escolas, sobre os discursos, representações e leis a seu respeito.

Um debate que possibilite apreendê-las como intrínsecas às questões ecológicas, políticas e artísticas. Não pichação somente como problema ambiental, mas como questionamento e implícita resposta a cada vez mais débil qualidade de vida nas cidades.

Um enfoque libertário provavelmente não se preocupa em buscar soluções para extingui-las ou contê-las. Seja a partir de projetos de educação ambiental que as transformem em problemas similares à poluição atmosférica ou à contaminação das águas, seja das mais diversas fórmulas que variam entre punição, ressarcimento de prejuízo, ou mesmo de assimilação e inclusão social.

A educação que se queira justa, ecológica e libertária, deve buscar o diálogo, e esse pode se dar de diversas maneiras, entre os mais variados interesses. Essa comunicação é necessária, pois, de acordo com Paulo Freire (1997), somente se cria conhecimento em contato com o outro. Se a educação não dialoga, não possibilita conexões e redes de saberes, ela provavelmente irá cristalizar-se e se tomar como verdade dogmática. E isso, muitas vezes, ocorre quando propostas educacionais tornam-se parâmetros nacionais e leis oficiais.

Portanto, quando um tema tão controverso como a pichação nas escolas é proposto, é justamente por possibilitar o debate entre análises e posições políticas tão díspares entre si. E é necessariamente nesse livre encontro que novos saberes e possibilidades de existência podem ser criados, para que possam se encontrar e também dialogar com outras em processos simultâneos ou futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- _____. *Amor líquido*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- _____. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- CASTORIADIS, C.; COHN-BENDIT, D. *Da ecologia à autonomia*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, São Paulo: Editora 34, v. 1, 1995. (Coleção Trans.).
- DINIZ, Marli. *Pichadores de muros: a sub-cultura do spray*. Dissertação (Mestrado em Sociologia). IUPERJ, 1987.
- FEYERABEND, Paul. *Contra o método*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Unesp, 2000.
- GALLO, Silvio. *Educação anarquista: paradigma para hoje*. Piracicaba: Editora da Unimep, 1995.
- _____. Transversalidade e educação: passando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- _____. *Deleuze e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 17-40.
- GUATTARI, Felix. *As três ecologias*. Campinas: Papirus, 1991.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Unesco, 2003.
- HOME, Stewart. *Assalto à cultura: utopia, subversão, guerrilha na (anti)arte do século XX*. São Paulo: Conrad, 1999.
- HOUAISS, Antonio. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.
- MACEDO, E.; OLIVEIRA, I. B.; MANHÃES, L. C.; ALVES, N. (org.). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002. (Série cultura, memória e currículo, v. 1)
- MACEDO, Lulie. Subversão visual. *Revista da Folha*. São Paulo, ano 13, n. 341, p. 4-9, 10 out. 2004.
- MENEGON, Vera Menco. Para que jogar conversa fora: pesquisando no cotidiano. In SPINK, Mary Jane Paris. *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1999, p. 215-241.
- OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. *A pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ONFRAY, Michel. *A política do rebelde*. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- RAMOS, Célia Maria Antonacci. *Grafite, pichação e cia*. PUC, 1993. Dissertação de Mestrado em Comunicação e Semiótica.
- REIGOTA, Marcos. *Ecologistas*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1999a.
- _____. *A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna*. São Paulo: Cortez, 1999b.
- SANTOS, B. S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- WAINER, João. Pichação é arte. In: *Revista Superinteressante*. São Paulo: Editora Abril, maio 2005, p. 95. Seção Superpolêmica.

ABSTRACT

'Pichação' is a way of writing made on the walls and desks, often illegible and changeable, causing at least discomfort due to the impossibility of understanding, assimilation or annihilation. But it could also be considered as an art and an anonymous political intervention, whose authors use the school as support. This paper approaches and broach and debates the speeches of everyday conversations about 'pichação' in schools, analyzed under the possibilities of an environmental education in a libertarian proposal.

Keywords: *environmental education, libertarian education, 'pichação' in schools, everyday conversation, fictional narratives.*