

DO PATEO DO COLÉGIO AO PÁTIO DA ESCOLA: violência simbólica e violência de fato

Wilson Alves de Paiva¹

Resumo: O texto busca discutir a importância de alguns ditos e não ditos para a compreensão dos fenômenos, bem como para sua interpretação. Tomando como exemplo uma visita do autor ao *Pateo* do Colégio, em São Paulo, o texto busca delinear algumas influências dos jesuítas sobre a educação e o comportamento do brasileiro. Da violência simbólica, operada pela educação jesuíta, o autor tece uma comparação com a violência de fato – a existente na atualidade.

Palavras-chave: violência simbólica; educação; educação brasileira; violência.

Introdução

Em seu texto *Memória, esquecimento, silêncio*, Michael Pollak salienta a importância dos ditos e dos não-ditos para a construção de uma memória, seja ela coletiva ou individual. Além, é claro, de ressaltar a importância de rastros significativos que uma pessoa, um grupo ou uma nação vai deixando em suas experiências de vida e que se tornam pontos de referência para qualquer estudo histórico. Principalmente quando os rastros, muitas vezes esquecidos ou ignorados, revelam interpretações distintas da oficial ou mesmo da que se acostuma ouvir – afinal, os fatos sociais não são simplesmente “coisas” observáveis, como queria Dürkheim, mas são fenômenos que abrigam uma dinâmica dificilmente matematizável, isto é, facilmente interpretada pelo viés positivista. Pelo contrário, é um processo que demanda o trabalho árduo de interpretação dos mundos existentes e dos submundos, dos subterfúgios, dos esquecimentos, das mentiras, das meio-verdades, dos silêncios, das angústias e dos prazeres. Na verdade as ciências da memória corroboram com uma semiologia desses rastros visíveis e uma psicoanálise dos invisíveis. Dentre os rastros visíveis, os monumentos são talvez os mais duradouros e que se impõem como marco de uma época em todas as suas significações, mormente quanto à apreciação estética, posição política, situação econômica e relação com o poder.

¹ Mestre em Filosofia e Doutor em Filosofia da Educação. E-mail: wap@usp.br

É o caso do *Pateo* do Colégio, construído pelos jesuítas no início da colonização brasileira, localizado no Largo da Sé, na cidade de São Paulo, do qual passo a relatar uma experiência empírica que me levou a refletir sobre a violência simbólica (BOURDIEU, 1989), a violência que ocorre hoje no mundo da escola e suas implicações na construção da cidadania e no gozo dos direitos garantidos ao cidadão.

No *Pateo*

O *Pateo* do Colégio, construído no local de fundação de São Paulo, abriga o que restou da primeira construção da cidade, de 1554. Foi ali que o padre jesuíta Manuel de Paiva celebrou a primeira missa no dia 25 de janeiro, num altar improvisado em uma cabana de pau a pique. A casa e o colégio dos jesuítas foram inaugurados em dezembro de 1556 e serviram como sede educacional e religiosa da Vila de Piratininga durante mais de 80 anos. Em 1882 parte da construção foi demolida e o lugar tornou-se sede do governo. Somente em 1954 uma réplica do antigo prédio foi construída, preservando, no entanto, uma parede de taipa de pilão da construção original. Atualmente, o Museu Padre Anchieta funciona no local, mantendo peças de arte sacra, quadros, fotografias, aquarelas e outras obras relativas ao período de fundação da cidade.

Ao visitar o monumento pela primeira vez, fui estranhamente tomado por um ceticismo quanto a onipotência, riqueza e grandiosidade da Ordem Jesuíta no Brasil, bem como por um pouco de condescendência para com esses pioneiros. Havia discutido muito com meus alunos da graduação na Universidade Federal de Goiás e Universidade Estadual de Goiás sobre o trabalho dos jesuítas na formação educacional do povo brasileiro e sobre sua influência política nos destinos da nação. Em alguns de meus escritos² sobre o tema sempre prevaleceu a idéia de uma Ordem extremamente centralizadora, portentosa e impositiva. Afinal, os dados históricos possibilitam essa interpretação quando informam o aumento de religiosos que de sete passaram a milhares e seu crescimento econômico que de dependentes da ajuda da Coroa passaram à autossuficiência. Só para ilustrar, na Amazônia possuíam navios mercantes e em São Paulo uma

² Dentre eles: PAIVA, Wilson Alves de. *Os jesuítas e a formação do povo brasileiro*. Pelotas: Cadernos de Educação, 2004. n. 21.

única fazenda contava com mais de trinta mil cabeças de gado.³ Todos esses fatos me levaram a posicionar junto aos críticos impiedosos que veem a ação dos jesuítas por um prisma extremamente negativo. Visão que começou a mudar logo que me pus defronte o prédio, cujas impressões passo a relatar.

Comecei observando sua arquitetura. Os traços coloniais e neoclássicos se combinavam numa harmonia simples, revelando que o sentimento moral e as concepções religiosas da Ordem já inseriam a cultura humanista de forma bem mais acentuada que os compêndios costumam relatar. Ao adentrar as instalações, notei que as portas, os portais, os corrimões e o piso denotavam que o trabalho foi esmerado, mas não requintado. Ao subir as escadas e poder analisar minuciosamente a sala de aula: a iluminação contrastava com os mosteiros medievais; a dimensão e o posicionamento em relação à igreja lhe concediam um caráter de igualdade e não extrema subserviência. A imagem de rigorosidade pedagógica se dissolveu um pouco quando contemplei não apenas a sala de aula, mas também o pátio interno com sua ampla acessibilidade e seu livre posicionamento.

É evidente que os jesuítas tinham uma metodologia de ensino autoritária, impositiva e punitiva, mas não quer isso dizer que transformavam o ato pedagógico num ritual sagrado, banindo toda manifestação de alegria e naturalidade. Seu monumento arquitetônico deixa traços que nos ajudam a visualizar um colégio metódico, porém alimentado pelas ideias de liberdade das quais falara Comenius em sua *Didática magna*. Os traços de humanização nos ajudam a entender que a Ordem se colocou numa posição de abertura aos possíveis diálogos com a cultura “pagã” e com a filosofia humanista greco-romana, revalorizada a partir do Renascimento.

Houve violência simbólica em todo o processo educacional conduzido pelos jesuítas. Foram duzentos e dez anos de sua quase hegemonia no sistema de ensino e, após a expulsão, sua inegável influência na formação do povo brasileiro. Afinal, Nesse período, o que ocorria em Portugal era a adequação do humanismo renascentista aos princípios da escolástica. O que se convencionou chamar de “Segunda Escolástica”,⁴ pode ser visto não apenas como a continuidade

³ Cf. Paiva 2004.

⁴Período da filosofia portuguesa iniciada com Pedro da Fonseca (1528/1597) e vai até meados do século XVIII, foi sugerida a Joaquim de Carvalho pela obra de Carlo Giacon (*La Seconda Scolastica*, Milão, 1946). Tem o mérito de chamar a atenção para a necessidade de distingui-la da grandiosa sistematização empreendida por Tomás de Aquino, no século XIII, sem lhe atribuir a condição de simples prolongamento da chamada escolástica decadente dos séculos XIV e XV (PAIM, 2007).

da filosofia aristotélico-tomista, mas também como a mais ardorosa tentativa dos jesuítas de preservar o “espírito medieval” em face das transformações da modernidade. Após o término do Concílio de Trento (1560) e a elaboração final da *Ratio Studiorum*⁵ (1599), os inicianos intensificaram no Colégio das Artes, na Universidade de Coimbra e em todos os colégios que fundaram nas colônias, uma pedagogia missionária cujas práticas fortaleciam as estruturas hierárquicas e preparavam o educando para a obediência e não para a reflexão e o pensamento crítico.

Ao sair do *Pateo*, lembrei-me do texto *Monumentos, política e espaço*, publicado pela Revista *Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, da Universidad de Barcelona (2005) que diz,

Os monumentos não são apenas objetos estéticos. São intencionalmente dotados de sentido político, capazes de condensar complexos significados em torno de valores e práticas e, ao mesmo tempo, atuar como mecanismos regulatórios de informações que controlam significados.

Esses “lugares de memória”, na expressão de Pierre Nora (citado por Pollak), guardam muitas significações das quais uma rápida visita não será suficiente para interpretar suas dimensões. No entanto, todo monumento serve de auxílio para dirimir as dúvidas e indicar caminhos interpretativos sem a sombra do anacronismo.

Fora do *Pateo*

O simbolismo existente nas construções das escolas do período republicano, sobretudo na Primeira República, por outro lado, revela apenas a intenção de uma época, isto é, o desejo de realizar o Terceiro Estado comtiano em terras brasileiras. No campo educacional a tecnocracia positivista elaborou um projeto que procurava atender ao desenvolvimento do modo capitalista de produção e sua divisão social do trabalho. Era necessária uma crescente especialização de mão de obra e uma classe dirigente preparada técnico-cientificamente. O problema é que o movimento, chamado de “entusiasmo pela educação”, não passou do entusiasmo e, por

⁵Plano de Estudos: Conjunto de 467 normas que regulamentavam o ensino nos colégios jesuítas em todas as suas atividades. O processo didático era composto de: preleção, erudição, memorização, repetição, composição e emulação seguida de prêmios.

consequente, da construção de algumas escolas nas capitais. O “entusiasmo” tinha um caráter quantitativo, cuja ideologia era a da formação das massas, segundo o método lancasteriano.⁶

A grandiosidade dos prédios escolares, tal como o Lauro Sodré, em Belém, passa a mensagem de que o Estado, leigo, científico e democrático regeria a sociedade para a realização da liberdade e da justiça. Contrariamente, como bem registra a historiografia, os conflitos entre liberais, católicos, anarquistas e integralistas abriram espaço para o golpe de 30.

Por outro lado, a expulsão dos jesuítas, em 1759, por iniciativa de Pombal,⁷ trouxe mais problemas que soluções. Embora o objetivo fosse a modernização do Estado e a adequação do pensamento aos moldes do Iluminismo francês, as mudanças não conseguiram substituir o sólido sistema educacional que a Companhia de Jesus havia construído. Como os professores leigos tinham sido formados em sua maioria pelos “filhos de Loyola”, a formação das mentalidades continuou quase tão jesuíta quanto antes. Se por um lado a tentativa de modernização arrancou o monopólio intelectual da Igreja e semeou a ideia de um sistema laico, organizado pelo Estado, por outro, o novo sistema filosófico não conseguiu despojar de todo a velha escolástica. Como diz Cartolano (1985, p. 25),

o ensino orientou-se ainda para os mesmos objetivos religiosos e livrescos dos jesuítas; realizou-se através dos mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina estreitas, tendendo a impedir a criação individual a originalidade. Quanto ao ensino de filosofia [não na mão dos franciscanos]⁸, continuou também no mesmo estilo livresco e escolástico.

Violência por violência, não sei qual foi pior, se a dos jesuítas com sua ação impositiva, ou a dos republicanos que tentaram passar a imagem de uma nação letrada e científica, enquanto negavam não apenas o direito ao acesso universal às primeiras letras, mas a própria alfabetização dos adultos, impedindo-os do gozo de sua cidadania pelo voto consciente, por exemplo, pela opção de melhores posições no mundo do trabalho e pela compreensão do que

⁶ Criado pelo educador inglês Joseph Lancaster (1778-1838), que consistia em empregar monitores, permitindo um professor para um grande número de alunos. (MONROE, 1976).

⁷ Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), Primeiro Ministro de Portugal de 1750-1777, nomeado pelo Rei José I (1750-1777), comandou a política e a economia de Portugal por quase três décadas. Reorganizou o Estado, incentivou a indústria e o comércio e combateu tanto os nobres quanto o clero, defendendo um estado absolutista iluminista.

⁸ Autorizados por Pombal a instituir uma cátedra de Filosofia no Rio de Janeiro, em 1759.

lhes ocorria. Até Paulo Freire ninguém lhes falara da *condição de oprimidos* e da violenta *educação bancária* que se perpetuou.

No pátio da escola

De lá para cá a educação sofreu influências do pragmatismo norte-americano, através do movimento da *Escola Nova*; do marxismo, por meio das escolas anarquistas do início do século XX e dos movimentos de esquerda dos anos 60 e 70; do cognitivismo piagetiano, através de educadores como Emília Ferreiro; e de outras tendências menos conhecidas. A invasão de ideias e o fluxo de ideologias não dão conta dos problemas reais, tais como a reprovação, a evasão e a violência. Dentre os três, talvez o problema que mais preocupa a sociedade hoje é o da violência de fato, pois se trata de uma transgressão das regras sociais básicas e de um atentado aos direitos do cidadão, uma vez que inibe a liberdade e instala a insegurança nos alunos e nos professores.

Já é de conhecimento geral que a escola tem-se deparando, hoje em dia, com o fenômeno da violência, transformando-se, na maioria das vezes, num palco de acerto de contas de gangues, local de disputas juvenis e espaço de extrema agressão. A prática do *bullying*, do vandalismo, do desrespeito aos colegas e professores e do tráfico de drogas tem sido comum nas escolas públicas e particulares. Para muito além da realidade dos jesuítas e dos tempos das escolas republicanas, o pátio da escola deixou de ser um espaço moral, bem como um *lócus* privilegiado de recreação, de jogos, de socialização para se tornar um espaço de conflito beligerante.

E, como dito no início, é pelos “rastros” existentes no prédio escolar que podemos fazer uma semiologia dos fatos: Bem diferente do que aparece na propaganda governamental, nos planos e projetos oficiais, é visível nos prédios que a escola está se tornando cada vez mais vítima da violência em todos os aspectos. Ou seja, tanto no que diz respeito à violência simbólica – em sua maioria realizada na sala de aula pelo processo de *educação bancária*, quanto à violência de fato – que ocorre no pátio com o *bullying*, as rixas de gangues, o tráfico e a reprodução individual da violência existente na sociedade em geral. O “esquecimento”, ou silêncio, por parte das instituições governamentais quanto a esse aspecto denota a recusa de se aceitar o fato como um grave problema social e a escola como a instância de formação por

excelência. Sem solução, as instituições emudecem e, quando muito, enviam patrulhas escolares e força policial.

Acontece que problemas de violência na escola provocam transtornos e inquietações porque a escola, por si só, “inscreve-se na ordem da linguagem e da troca simbólica e não na da força física [para o autor, a agressividade e os conflitos nesse espaço deveriam ser regulados] pela palavra e não pela violência - ficando bem entendido que a violência será bem mais provável, na medida em que a palavra se tornar impossível” (CHARLOT, 2002, p. 436). Opinião difícil de ser contestada, uma vez que só o diálogo possibilita a solução de conflitos e permite a compreensão do exercício da cidadania. Porém, estudos recentes⁹ indicam que o problema tem crescido assustadoramente, colocando em xeque a política da *vigilância e controle*, tal como discutiu Foucault (1987). A repressão policial, a colocação de câmeras, punições em notas e expulsões são medidas extremadas que apenas jogam o problema para fora da escola, sem resolvê-lo, aumentando a descrença dos cidadãos para com o poder transformador da escola.

Nessa perspectiva, pensar a *educação para a diversidade e para a cidadania* é buscar entender a complexidade do mundo atual, procurando as causas dos fenômenos e as razões da complexa teia do viver em sociedade. Em seguida, intentar caminhos educativos que possam construir uma realidade melhor. Para além do discurso dos reprodutivistas, a escola pode agir de modo transformador. Pois, conforme Jacques Delors (2003, p. 89), “[...] à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele” – tarefa eminentemente filosófica, principalmente do ramo da filosofia que se decida a estudar os direitos humanos, a cidadania e a política como um todo.

Conclusão

O que nos parece é que os famosos “pilares da educação” (Delors, 2003), caracterizados no *aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a fazer*, respondem como uma possibilidade de formação que negue o caráter da violência, tanto simbólica quanto

⁹Tal como a dissertação de mestrado de Carla Regina Silva, defendida na UFSCar, em 2007: *Políticas públicas, educação, juventude e violência da escola: quais as dinâmicas entre os diversos atores envolvidos?*

física, presente no cotidiano escolar. Diferente do que Althusser (s/d) pensou, não se trata de uma simples reprodução ideológica do Estado, mas de reprodução da própria sociedade tal como ela é. O que acontece na atualidade é que mais improdutiva que reprodutiva, a escola insiste em não entender seu papel transformador e segue oprimida (Freire, 1985) e, conseqüentemente, sem forças para a realização de sua vocação como instância de ensino, mas também de emancipação.

Gimeno Sacristán (2000) destaca que, nas relações sociais, a educação escolar é fator de primeira ordem na formação do cidadão apesar de assemelhar-nos a alguns e distanciar-nos socialmente de outros. Entretanto, a escola, o colégio e a sala de aula se constituem no *locus* da promoção de outra sociedade possível, menos violenta e mais solidária.

Até porque, na etimologia latina *collegium* significa ação de ser colega; confraria, associação, corporação, companheiro no mesmo ofício, colega. Do grego, escola vem de *schole* e significa lugar de ócio, de prazer, de alegria e atividade espontânea. Dessa forma, comparando o *Pateo* do Colégio com os pátios das escolas atuais, tem-se a impressão de que regredimos no desenvolvimento da organização escolar. Embora aplicassem a palmatória com bastante frequência, os educadores jesuítas não produziram um cenário de insegurança coletiva, nem, tampouco, o republicanismo provocou um descrédito da sociedade para com a escola, tal como vivenciamos hoje. Ora, assim como as demais instituições sociais, a escola possui um papel preponderante na construção de práticas emancipatórias que fortaleçam o estado de direito e, por conseguinte, as liberdades individuais e o gozo da cidadania. Se essa violência de fato resulta da violência simbólica, como bem procurou discutir Bourdieu (1989), que se perpetua nos símbolos de dominação juvenil – seja no modo de vestir, de eleger suas músicas, nos grafites e/ou noutros traços identitários de imposição e conquista de espaço –, igualmente ela pode vir da desestruturação familiar, da urbanização acelerada, da favelização das metrópoles ou outros fatores. Não há respostas simples para o problema – digno de investigações no nível de mestrado e doutorado.

Certamente, é necessária por parte do Estado e de toda a sociedade um intenso debate público em torno dessa problemática antes que a violência na escola se torne algo banal. Talvez assim possamos dar uma nova dimensão ao pátio da escola sem, necessariamente, voltarmos ao controle, à vigilância e a punição dos tempos dos jesuítas, matando a autonomia e a capacidade

de participar ativamente nas situações que ajudam a desenvolver nossa cidadania e o cumprimento dos direitos e deveres de cada um.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa, Presença, s/d.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. In: *Sociologias*. Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.
- CORRÊA, R. L. Monumentos, política e espaço. *Geo Crítica / Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 15 de febrero de 2005, vol. IX, núm. 183. <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-183.htm>> [ISSN: 1138-9788].
- DELORS, J. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. 8ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 23ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GIMENO SACRISTÁN, J. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, F. (Org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro, 2000.
- LOVISOLO, Hugo. *A memória e a formação dos homens*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989, p. 16-28.
- MONROE, Paul. *História da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- PAIVA, Wilson Alves de. *Os jesuítas e a formação do povo brasileiro*. Pelotas: Cadernos de Educação, n. 21, 2004.
- POLLAK, Michael. *Memória, esquecimento, silêncio*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989, p. 3-15.
- SILVA, Carla Regina. *Políticas públicas, educação, juventude e violência da escola: quais as dinâmicas entre os diversos atores envolvidos?* (Dissertação de mestrado). São Carlos: UFSCar, 2007.

Abstract: The text aims to discuss the importance of some sayings and the unspoken for understanding the phenomena, as well as for its interpretation. Taking the example of an author's visit to the Jesuit Pateo do Colégio, in Sao Paulo, it seeks to delineate the influence of the Jesuits on education and behavior of Brazilian people. Out of symbolic violence, operated by the Jesuit education, the author makes a comparison with actual violence - the existing nowadays.

Key words: Symbolic Violence; Education; Brazilian Educacion; Violence.