

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, bem como dos republicanos na tentativa de implantação de uma escola positivista. Da violência simbólica, presente tanto na pedagogia jesuítica quanto na ideologia positivista, o autor tece uma comparação com a violência de fato, a qual cresce a cada dia não apenas no entorno da escola como no seu pátio, resultante do *bullying*, da ação de gangues, do tráfico de drogas e de outros fatores. Por fim o texto discute que a militarização das escolas não pode ser vista como a solução do problema, pois este reside mais no abandono da escola por parte do poder pública e da falta de ações que valorizem a escola e a coloque na centralidade do desenvolvimento social.

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

The pateo do colégio the schoolyard: symbolic violence and violence in fact

Abstract: The text seeks to discuss the importance of some sayings and no-sayings in order to understand the social phenomena, as well as to interpret them. Taking as an example a visit the author made to the Pateo do Colégio in São Paulo, the text aims to outline some influences of the Jesuits on the education and on the general behavior of the Brazilian, as well as the Republicans in the attempt to establish a positivist school. From symbolic violence, present in both Jesuit pedagogy and the positivist ideology, the author weaves a comparison with actual violence, which grows every day not only in the school environment but also in its patio, resulting from bullying, gang action, drug trafficking and other factors. Finally, the text discusses that the militarization of schools can not be seen as the solution of the problem, because this lies more in the abandonment of the school by the public power and the lack of actions that value the school and place it in the centrality of social development..

¹ Doutor em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo – USP; pós-doutor em Educação e Cultura. Professor da Faculdade de Educação da UFG; Professor do PPGE da Faculdade de Inhumas; Membro da Rousseau Association, nos EUA, da Societé Jean-Jacques Rousseau, de Genebra, e da Sociedade Portuguesa de Filosofia; Editor da Revista Vita et Sanitas (FUG); Professor visitante na Universidad Autónoma de Madrid (Espanha) e na University of Calgary (Canadá). wap@usp.br

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

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 costuma 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 psicanálise dos invisíveis. Dentre os rastros visíveis, as construções e 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. Os monumentos constituem-se rastros difíceis de serem destruídos e apagados da história. São testemunhas de um passado que não pode e não deve ser apagado. Pois, como afirma Hobsbawm (1997), “o passado é uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana”.

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 da cidade 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 e pertencentes aos jesuítas, as quais não nos deixam esquecer o seu legado (PAIVA, 2015).

Ao visitar o monumento pela primeira vez, fui estranhamente tomado por um ceticismo quanto à onipotência, à riqueza e à grandiosidade da Ordem Jesuíta no Brasil, bem como por um pouco de condescendência para com esses pioneiros. Havia discutido muito com meus alunos sobre o trabalho dos jesuítas na formação educacional do povo brasileiro e sobre sua influência política nos destinos da nação. Em alguns de meus escritos 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 única única fazenda contava com mais de trinta mil cabeças de gado. 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 e influenciaram grandemente em uma releitura que possibilitou novas publicações, dentre elas o texto publicado em 2015, o qual trata do “legado” dos jesuítas e no qual procuro desenvolver uma análise mais ponderada, apresentando aqueles que elogiam exageradamente o trabalho dos religiosos e, por outro lado, as críticas um tanto quanto impiedosas. E, além dos estudos realizados e leituras feitas a partir da bibliografia mais recente, a vista *in loco* e a observação desse patrimônio histórico foi fundamental para uma nova semiologia de seu legado.

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. Pois, concordando com Pereira (2011, p. 102), “uma obra arquitetônica e a sociedade que a produz são absolutamente indissociáveis e refletem-se mutuamente”. Afinal de contas, um monumento ou um edifício, como o Pateo, para além de obra de arte, é “objeto estético e funcional que põe o homem em relação consigo mesmo, sua cidade, seu espaço, seu olhar e seus semelhantes”.

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, pude constatar o seguinte: 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, como podemos verificar no próprio manual de estudos, o *Ratio Studiorum*, onde figuram trechos do tipo: os alunos devem “obedecer os professores e todos os escolásticos” (FRANCA, 1952, p. 119); professores “que

forem inclinados a novidades ou demasiado livres nas suas opiniões deverão, ser afastados do magistério” (p. 123); ao prefeito de estudos é dada “toda a autoridade que julgar conveniente para o desempenho cabal de seu ofício” (p. 133); que alunos com dificuldade “não continuem inutilmente no colégio” (p. 172); aos faltosos e problemáticos, é preciso “castigá-los” e “afastados do colégio” (p. 175); “modo de castigar” (p. 190); etc. 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, tal como era seu método, porém com traços de humanismo, alimentados até 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. Tais traços também aparecem no *Ratio Studiorum*, o qual fala da formação de um homem “versado nas letras e nas ciências” (p. 119).

Quando nos reportamos à didática de certa forma impositiva, à transmissão dos conhecimentos clássicos, como o latim, o grego, além dos conhecimentos escolásticos, é preciso concordar que 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 sua inegável influência na formação do povo brasileiro, mesmo após a expulsão da Ordem, feito pelo Marquês de Pombal, em 1759. 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”, pode ser visto não apenas como a continuidade 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 do *Ratio Studiorum*, em 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. Portanto, a “Segunda Escolástica” é o período 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).

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 – tradução livre) que o seguinte, confirmando minha arguemtnação no início deste artigo: “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”.

Afinal de contas, esses “lugares de memória”, para tomar a expressão de Pierre Nora (citado por Pollak), guardam muitas significações das quais uma rápida visita não é suficiente para interpretar suas dimensões. No entanto, o monumento, mesmo captado semioticamente por uma momentânea visita, serve de auxílio para dirimir as dúvidas e indicar caminhos interpretativos sem a sombra do anacronismo, da unilateralidade e da ideologia.

Fora do Pateo

Por outro lado, o simbolismo existente nas construções às vezes não possuem tanto significado, mas apenas retratam a vontade de uma época, o desejo que se expressa pela arquitetura mas que, no entanto, não tem a devida correspondência na realidade. É o caso do período da Primeira República, com

seu 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. E para isso, 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” (GHIRALDELLI Jr., 2000) não passou muito de entusiasmo e, por conseguinte, da construção de algumas escolas nas capitais. O “entusiasmo” tinha um caráter quantitativo, cuja ideologia era a da formação das massas, utilizando sobretudo o método lancasteriano, ou mútuo, que preconizava uma sala de aula repleta de alunos, com duzentos, trezentos ou quinhentos alunos, coordenados por monitores e apenas um professor.

E no que diz respeito à simbologia, a utilização de símbolos positivistas, a imposição dos conhecimentos científicos, com acentuada valorização da matemática, bem como do ideário de progresso não deixam de ser também uma forma de violência simbólica, tal como pode-se classificar a ação dos jesuítas. A transposição dos saberes escolásticos e humanistas desconsiderou os conhecimentos autóctones da mesma forma que a perspectiva iluminista e cientificista dos republicanos desconsiderou os saberes locais e a contribuição que a cultura afro-descendente e indígena pudesse dar à construção da cultura e do currículo. Isso está claro nas construções, pois a grandiosidade dos prédios escolares, tal como a Escola Normal, no Rio de Janeiro, o Colégio Lauro Sodré, em Belém, entre tantos outros, passam 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 1930. E os conflitos culturais não se consubstanciaram no movimento antropofágico, mas foram preteridos por uma “cultura Latina”, defendida por Gustavo Capanema, Ministro da Educação de 1934 a 1945 (GHIRALDELLI Jr. 2000).

Voltando aos jesuítas, sua expulsão, por iniciativa de Pombal, 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 toda 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], continuou também no mesmo estilo livresco e escolástico.

Violência por violência, é difícil dizer qual foi a 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, pela opção de melhores posições no mundo do trabalho e pela compreensão do que 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, mas presentes no cenário educacional do final do século XX e início do XXI, como a ideia das *inteligências múltiplas*, de Howard Gaardner; a ideia da *aprendizagem significativa*, de David Ausubel, entre uma infinidade de ideias pedagógicas novas que se apresentam como panaceia contra a educação tradicional. A invasão de ideias e o fluxo de metodologias 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.

O problema da violência é evitado por esses discursos pedagogizantes novos, assim como nos congressos e nas pesquisas científicas. Quando muito, o fenômeno é discutido numa perspectiva puramente teórica, repetindo como “mantra” o discurso reprodutivista de Bourdieu e Althusser, chegando, na maioria das vezes, na conclusão fácil de que a escola simplesmente reproduz as mezas sociais. Ou seja, se há violência na sociedade, se a violência real aumenta a cada dia nas ruas, nas casas e na vida social como um todo, a escola não tem como fugir disso. Ela é o epicentro para onde se convergem a violência simbólica e violência de fato, colocando em prática sua função de conservação social e proteção dos privilégios da elite burguesa (BOURDIEU, 1989; 2014).

Já é de conhecimento geral que a escola tem-se 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 e intolerância. A prática do *bullying*, do vandalismo, do desrespeito aos colegas e professores e do tráfico de drogas têm 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 até armado. Até a UNESCO tem-se dedicado ao tema, defendendo a importância dos educadores conhecerem a complexidade que envolve as questões do tráfico e da violência. O estudo

(ABRAMOVAY & CASTRO, 2005) alerta para o aumento da presença de drogas ilícitas no entorno e dentro das escolas e suas nefastas consequências. As autoras afirmam que “fica clara a vulnerabilidade das escolas frente ao tráfico e à violência, expressa, sobretudo pela ação de grupos organizados, marcados por condutas delinquentes, cujas ações, muitas, acabam por se concretizar em atos violentos” (p. 109).

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. Sem deixar de dizer que a maior violência é o descaso do Governo para com essa realidade – bastante visível, por sinal, em qualquer prédio de Ensino Médio no Estado de Goiás, sem reforma, sem ampliação, sem equipamentos, sem instalações apropriadas e sem o mínimo de condições humanas para um desempenho do trabalho pedagógico e da aprendizagem em geral. A realidade dos municípios é, às vezes, pior ainda e reproduz claramente o desmando, o desgoverno e a corrupção sistemática que se implantou neste país – fazendo com que a educação seja uma matéria “esquecida”.

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 que necessita urgentemente de ser resolvido, se não quisermos comprometer o futuro cultural do Brasil; e a escola como a instância de formação por excelência, que está abandonada. Sem solução, as instituições emudecem e, quando muito, enviam patrulhas escolares e força policial. E quando não dão conta de resolver o problema, passam a responsabilizar outros, como acontece na saúde com as “organizações sociais” e na educação com a transformação de escolas públicas em “escolas

militares”, sob a direção da Polícia Militar. O resultado momentâneo que as escolas militarizadas têm conseguido, pelo menos na questão da violência de fato, não pode ser tomado como referencial e solução do problema, pois a resolução vem por meios impositivos, autoritários e não por uma questão de conscientização e desenvolvimento de um pensamento crítico, ético e solidário. A violência simbólica de um ambiente escolar militarizado remonta ao autoritarismo jesuítico e à ideia de “ordem e decência” dos positivistas republicanos, sem levar em conta o contexto bastante diferenciado que vivemos nos dias de hoje. Para os defensores, não são a Noruega, a Finlândia ou a Suécia os referenciais pedagógicos, mas a Coreia do Sul, a China e o Japão – países nos quais tradicionalmente é normal a imposição cultural, bem como a autoridade e o treino educacional na condução diretiva do processo educativo. Bem diferente da realidade escandinávia, cuja educação e prioridade e as escolas são modelo de recursos para possibilitar uma educação diferenciada e eficaz.

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 recentes indicam que o problema tem crescido assustadoramente, colocando em xeque a política da *vigilância e controle*, tal como discutiu Foucault (1987) – um exemplo disso é 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?* 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 o próprio Jacques Delors (2003, p. 89) afirma em seu *Relatório* encomendado pela UNESCO, “[...] 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. Mais do que isso, tarefa substancialmente política, pois cabe ao poder público a implantação de medidas que possam modificar o quadro desolador no qual a educação brasileira se encontra.

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*, até poderiam responder como uma possibilidade de formação que negue o caráter da violência, tanto simbólica quanto física, presente no cotidiano escolar, caso o *Relatório* não fosse “letra morta” e não atendessem a alguns pressupostos da cartilha neoliberal. Porém, 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. Na verdade, a utilização da expressão “a escola insiste...” é um pouco retórico. Sabemos que quem insiste em não entender esse papel são os governantes, os representantes do povo que negam a esse povo o direito de ter uma educação de qualidade, de ter escolas sem violência (simbólica ou de fato).

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 *lócus* 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, nas tatuagens, 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. Aliás, o tema deveria ser objeto de pesquisa de muitos estudos no nível de mestrado e doutorado. Mas estudos que fossem além da mera repetição bibliográfica, de reargumentação do já argumentado. Necessitamos de pesquisa empíricas, de experimentos e proposições práticas para uma tentativa de solução dessa situação caótica na qual a escola brasileira adentrou. Seja no quesito da violência simbólica – que, por si só dá um bom estudo – seja nas questões aqui debatidas sobre a violência de fato, carecemos de investigações acadêmicas e não acadêmicas para melhor entendermos tais questões, como educadores.

Certamente, é necessário 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, sem transformá-lo em um regimento militar e sem 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

- ABRAMOVAY, Miriam e CASTRO, Mary Garcia. Drogas nas escolas: versão resumida. Brasília: UNESCO, Rede Pitágoras, 2005.
- 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.
- FRANÇA, Leonel. O método pedagógico dos jesuítas: O Ratio Studiorum. Rio de Janeiro: AGIR, 1952.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GHIRALDELLI Jr. Paulo. História da educação. 2a. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- 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.
- HOBBSBAWN, Eric. Sobre História. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- 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.
- _____. O legado dos jesuítas na educação brasileira. *Educação em Revista* (online). 2015, vol. 31, n. 4, pp. 201-222. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698136933>. Acessado em 20/06/2016.

PEREIRA, Vinícius Carvalho. Histórias da Arquitetura ou Arquiteturas da História: uma leitura de Austerlitz de W. G. Sebald. *Pandaemonium*. São Paulo, n. 18, Dez.2011, p. 100-120. Disponível em www.fflch.usp.br/dlm/alemao/pandaemoniumgermanicum, acessado em 10/01/2018.

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.