

O ATENEU: ESPAÇO DE RELAÇÕES DE PODER

Vilma Marques da Silva – UEL¹

RESUMO Objetiva-se desenvolver neste trabalho uma análise das relações de poder em *O Ateneu*, de Raul Pompéia. Para tanto, parte-se da perspectiva de que o *Ateneu*, espaço escolar retratado na obra, é um microcosmo, em que tais relações são estabelecidas através de discursos criadores de “verdades”, que alimentam a lógica do poder. Sob essa ótica, serão analisados os mecanismos coercitivos presentes na escola. Essa, um ambiente disciplinador, onde pode ser percebida a presença de um conceito de identidade fixa, que alimenta os ideais de hegemonia e procura sufocar as diferenças, a diversidade e o caráter de identidade móvel dos sujeitos.

Abstract This article intends to develop an analysis of the relationships of authority in *O Ateneu*, Raul Pompéia. In this way, it has been broken of the perspective that *O Ateneu*, portrayed pertaining to school space in the narrative, is a microcosm, where such relationships are established through creative speeches of "truths", which feed the logic of the authority. Under this optics, the coercitive mechanisms present in the school will be analyzed. The school generally is a disciplinarian environment, where the fixed identity may be perceived, that feeds the hegemony ideals and looks for to suffocate the differences, the diversity and the character of mobile identity of the human beings.

A análise de *O Ateneu*, de Raul Pompéia, possibilita ver o espaço escolar retratado na obra como um microcosmo, em que suas relações de poder assemelham-se às do macrocosmo. Nesse microcosmo, as relações sociais consolidam formas de poder, sejam essas simbólicas, inconscientes, informais ou formais. Há, pois, um poder central representado na figura do diretor Aristarco e do corpo docente e poderes informais exercidos em uma dinâmica sócio-espacial — esses envolvem a todos.

Observa-se que o colégio Ateneu reflete o ideal de identidade do Brasil do século XIX. Por meio de um discurso homogeneizante, de uma prática pedagógica amparada politicamente, da tentativa de camuflagem da diversidade presente no âmbito escolar, do uso do corpo como matéria-prima da disciplinarização, o colégio procura inculcar no aluno os anseios identitários da época.

Para desvendar essa complexa rede de relações sociais e de poder presente no ambiente escolar de *O Ateneu*, faz-se necessário realizar a microfísica do poder, isto é, verificar os detalhes que compõem as relações de forças desse espaço, o ideal de identidade do século XIX, a inserção de Pompéia e de sua obra *O Ateneu* nesse contexto, os mecanismos simbólicos e/ou discursivos usados pela escola na construção do projeto identitário do Brasil e os movimentos contraditórios e de resistências ao processo de disciplinarização do corpo presentes na dinâmica escolar.

Sob esse prisma, a prática pedagógica do colégio está intrinsecamente ligada à questão da nacionalidade em voga no século XIX e trabalhada pela literatura desde o Romantismo, com José de Alencar. O sentido de nação, o sentimento de nacionalidade e a noção de cidadania e identidade são realçados nos processos simbólicos e de identificação criados dentro do ambiente escolar. Nesse processo, estão unidos o Estado e a escola, cabendo à segunda - espaço legitimado - a formação do cidadão e, conseqüentemente, se olharmos o seu caráter estetizante, a manutenção da desigualdade e o hiato entre elite e povo.

Contudo, no Brasil, esse processo de construção da nacionalidade deu-se de maneira complicada, pois, para ‘civilizar-se’, a classe intelectual do país transplantou os ideais e conceitos europeus de produção, trabalho, desenvolvimento e utilidade. A Europa e seus padrões de civilidade, seus hábitos, valores culturais e morais eram os ideais da elite intelectual brasileira, pois simbolizavam o modelo de progresso que o paísurgia. Todavia, a solução para europeizar o modo de vida brasileiro exigia instrução.

Assim, a ‘elite ilustrada’ passa a valorizar a criação de escolas para as classes populares e a debater problemas relacionados à esfera educacional, como o investimento na educação, a formação do cidadão-eleitor e a educação do escravo recém liberto. Mas essas discussões pautam-se nas experiências de países capitalistas mais avançados, o que causa um descompasso entre teorias e realidade.

Tem-se, desse modo, um paradoxo nacionalista: ao mesmo tempo que se quer reforçar o localismo, busca-se o universalismo. Dentro desse contexto, a literatura busca uma estética própria e o enquadramento no universal, principalmente, a adequação aos modelos franceses, símbolos de revolução e liberdade. Raul Pompéia foi um autor engajado nas mudanças que fermentavam desde 1870 e culminaram na

¹Vilma Marques da Silva - profvilmamarsi@hotmail.com

proclamação da República. Como simpatizante dos ideais positivistas, denuncia uma escola onde prevalecem o individualismo e a educação como produto e à mercê de um grupo reprodutor da ideologia dominante, assim, o aluno não é instigado à reflexão.

Por meio de sua capacidade de observação, o autor demonstra seu caráter combativo e polemista ao denunciar que valores como a solidariedade e o altruísmo em favor da coletividade existem apenas no âmbito do discurso. Daí ser preciso acompanhar de perto o seu ponto de vista, que não só representa como rearticula, exprime e julga a matéria da sua observação. O escritor, como integrante de uma burguesia responsável pelo surgimento do movimento positivista no país, apresenta em sua obra uma possível imagem da educação do período. Assim, como os ideais republicanos mostravam-se distantes do povo e da resolução das mazelas sociais, a escola também se mostra. Mas, é sobre o povo que pairavam os ideais de liberdade, igualdade e soberania, porém o mesmo não participava, era apenas uma entidade idealizada.

A idéia de povo era abstrata. Muitas das referências eram quase simbólicas. Os radicais da República falavam em revolução (queriam mesmo que esta viesse no centenário da grande Revolução de 1789), falavam do povo nas ruas, pediam a morte do príncipe-consorte da herdeira do trono (era um nobre francês!), cantavam a *Marsehesa* pelas ruas. (CARVALHO 1990, p. 26)

Logo, povo existia apenas no imaginário político e dos homens das letras, não era o povo real, mas o imaginado através da história francesa. Assim, sua participação nas decisões políticas foi praticamente nula, já que a vida política era restrita aos abastados. Ainda de acordo com Carvalho, a grande agitação na proclamação da República não foi realizada pelo povo, mas sim pelo: “espírito da especulação, de enriquecimento pessoal a todo custo, denunciado amplamente pela imprensa, na tribuna, nos romances, dava ao novo regime uma marca incompatível com a virtude republicana” (CARVALHO, 1990, p. 30). É, pois, o interesse individual, a falta de ética e o caráter capitalista que predominam e inviabilizam pensar o país dentro de uma consciência coletiva e como uma nação. E mais, são esses elementos que fazem parte do universo de *O Ateneu*, daí a relação micro e macrocosmo.

Do espírito de mudanças da elite intelectual do país nascem profundas transformações de ordem econômica, social, política e cultural no panorama brasileiro do século XIX. São mudanças que se transformaram ou podem ser vistas, diretamente ou indiretamente, na literatura por meio de elementos históricos, formais e/ou temáticos. Castello (2004) explica que o processo de modernização cultural ganhou força com a vinda Dom João VI para o Brasil em 1808. Até 1821, houve crescente intercâmbio cultural através do contato com o estrangeiro, da importação e comércio de livros, revistas, jornais e implantação da imprensa nacional, criação das primeiras escolas superiores, melhorias nas condições de vida, construções de museus, associações culturais e desenvolvimento do gosto por manifestações artísticas como música e teatro. O país ingressa, assim, em uma ruptura com o colonizador e passa a receber influências várias, principalmente da França. Nesse clima de mudanças e rupturas, a literatura busca sua independência.

Mas, só a partir de 1870 ocorrem mudanças significativas no panorama literário nacional. O culto às ciências, ao progresso e às correntes filosóficas cria embates nos campos político-social-religioso do Brasil. Já as questões servil, religiosa e militar procuram enquadrar-se ao espírito de um novo tempo. O pensamento ‘moderno’ é disseminado por meio das doutrinas “positivistas, ortodoxa e heterodoxa de Littré, o biologismo de Darwin, o evolucionismo de Spencer, o determinismo de Taine, a concepção histórica de Buckle, o monismo de Kant, Schopenhauer e Haeckel” (COUTINHO, 1968, p.193). Essa agitação de idéias dá corpo a um movimento intelectual na busca por reformas. São criadas associações de proprietários, manifestações populares, associações abolicionistas, militares, republicanas, literárias e outras.

No entanto, é importante ressaltar que essa mobilização formada por grupos diferenciados em seus níveis social, econômico e político tinha interesses divergentes. Alonso (2002, p. 100) explica que “havia grupos decadentes, estacionários e ascendentes. O ponto de contato entre grupos tão diferenciados era a partilha de uma experiência de *marginalização política*: o bloqueio às instituições políticas fundamentais, fruto da longa dominação conservadora”. Ainda segundo Alonso, esses grupos queriam posições políticas relevantes e, diante da falta de privilégios políticos (não econômicos!) passaram a atacar as instituições e valores imperiais. Todavia, parece inegável, apesar de todos esses percalços, mudanças importantes ocorreram no âmbito literário.

São mudanças nítidas, principalmente, nos autores Machado de Assis, Euclides da Cunha e Raul Pompéia. Com o primeiro, a literatura ganha aspectos de universalidade e com sua vasta produção, circulou entre Romantismo, Realismo, Naturalismo, Parnasianismo e Simbolismo, todavia mostrou-se

independente a todos esses estilos. Já Euclides da Cunha destaca-se pelo seu “sentido agudo da terra e da vida nacional, saltando da razão e da arte pura para escutar melhor a voz do instinto da raça, apanha, para compreendê-las, todos os seus conhecimentos e os arrebatava na corrente impetuosa de seu pensamento como o rio que descreveu” (AZEVEDO, 1971, p. 354). Quanto a Pompéia, a maioria dos críticos reconhece seu diferencial em relação às demais produções de seu tempo. Sendo-lhe favorável ou não, a crítica admite as peculiaridades da obra em relação à linguagem, tema, posição do narrador-autor, o aspecto caricatural, irônico e as influências estéticas européias presentes na obra — motivos de controvérsias em relação a sua classificação estética.

Na busca por uma literatura que identificasse e diferenciase o Brasil — o que vinha ocorrendo desde Alencar — Machado de Assis, Euclides da Cunha e Raul Pompéia lançam propostas inovadoras, as quais têm seguidores que irão aperfeiçoá-las e amadurecê-las. Como resultado, ganha espaço uma literatura com ênfase no contexto social brasileiro, em outras palavras, há uma forte tendência de se produzir literatura à imagem e semelhança do Brasil. Nessa proposta literária, enquadra-se *O Ateneu*.

Na obra podem ser vistas algumas das muitas faces da trajetória educacional brasileira. Pode-se ainda, analisar a complexa rede de relações sociais e de poder presente no ambiente escolar da obra de Pompéia e, ainda, no atual sistema educacional. Logo, *O Ateneu* propicia uma investigação do passado, uma possível compreensão para o nosso presente educacional, bem como as possibilidades de futuras mudanças nesse campo.

Sob essa perspectiva, a escola pode ser investigada em suas relações de poder manifestadas a partir dos discursos em conflitos e de seus embates sociais, humanos e culturais. Porém, analisar a instituição escolar é tarefa complexa, pois a mesma encontra-se num paradoxo: ao mesmo tempo que visa a despertar no sujeito a autonomia, quer também a homogeneização e a construção de um projeto coletivo. Garay (1998, p. 120) explica esse conflito: “Em primeiro lugar, porque todas elas, tanto a educação como as instituições, são produções humanas, sociais e culturais. Nelas o conflito constitui pano de fundo permanente; fonte de dificuldades e sofrimento, mas também do qual nascem o questionamento[...].”

Embora a escola seja um contexto multicultural, diversificado e flutuante, seus indivíduos sujeitam-se a discursos homogeneizantes, que precisam ser desconstruídos, uma vez que são idealizados por um grupo dominante e objetivam legitimar a finalidade da instituição, a saber: “Os fins se inspiram em princípios e valores que constituem o *fundamento institucional*. Idéias, valores, imaginários, utopias que, traduzidas em metas, projetos, planos, práticas, impulsionados e sustentados por forças sociais, buscam instituir-se”. (GARAY, 1998, p. 130)

Mas, como ambiente contraditório, surgem, na escola, os contradiscursos reveladores de resistências, lutas, confrontos, aceitação ou refutação àquilo que é imposto. Assim, é possível ver como se dá a institucionalização das relações de domínio, saber, poder, disciplinarização, hierarquização, e perpetuação de controle dos cidadãos e da desigualdade social. Entretanto, vê-se também, a resistência à instituição desses discursos e saberes reforçadores das forças de poder e alimentadores de uma ordem excludente. Logo, sendo a escola um espaço discursivo, há a exigência de uma desconstrução discursiva.

Nessa tarefa de desconstrução, os Estudos Culturais, por pertencerem a um campo de estudo que busca perceber a diversidade nas relações humanas, podem ser a bússola para a compreensão das relações de poder presentes em *O Ateneu*. Entre outras formas de dominação cultural, na obra são evidentes as formas fixas de identificações, corporificações de formas culturais dominantes, reprodução de formas de desigualdades sociais, marginalização de indivíduos, deslegitimação de vozes contestadoras, perpetuação de formas de opressão e discriminação, silenciamento do que está subjacente às suas políticas e objetivos e o multiculturalismo social escondido sob o manto da padronização.

São esses elementos que fazem do espaço escolar de *O Ateneu*, uma possível representação do Brasil e uma das instituições a serviço de vários interesses sociais e políticos. Ao exercer sua função de disciplinar o cidadão, cala as vozes que não interessam ao instituído ou que não se quer instituir. Vigora, desse modo, o acobertamento de uma diversidade que a todo o instante teima em gritar e a confirmação uma prática pedagógica ancorada politicamente. Essa relação contraditória em reflete uma possível faceta da história e da cultura humana, mostra o multiculturalismo da escola, o que relaciona a obra ao campo de pesquisa dos Estudos Culturais.

Por entender o espaço escolar como uma representação do poder vigente, de legitimação de conhecimentos e com capacidade de valorizar e contribuir com valores, sejam eles quais forem, em *O Ateneu* é possível observar como a linguagem é usada pedagogicamente na construção de uma identidade unificada. Para tanto, há força pedagógica, que seleciona fatos, omite outros e tem por finalidade a produção de uma identidade homogênea. Essa tentativa de homogeneização dificulta a percepção da complexidade das relações humanas, das inter-relações, da diversidade e do leque de significados que as relações podem

produzir, uma vez que a identidade é vista como algo estagnado, imutável, fixo e homogêneo — visão interessante ao poder instituído.

De acordo com Hall, as identidades homogêneas procuram ‘costurar’ as diferenças numa única identidade, o que não é possível, uma vez que, “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que as nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas”. (Hall, 2004, p. 13) Em *O Ateneu*, a tentativa de se construir um projeto identitário para o país faz com que o outro seja negado e tenha como proposta uma única identificação: aquela almejada pela escola.

Nesse esforço para se esconder diferenças e escolher apenas uma entre as várias alternativas oferecidas pelo contexto, a realidade é percebida e restrita a um único quadro de referências, o que exige a desmistificação do que se apresenta como coerente e linear e a busca pelas lutas, resistências e mecanismos de exclusão que foram suprimidos pela história oficial. Ao desmatar essa visão etnocêntrica de mundo, tem-se a pluralidade, a diversidade de que é feito um contexto social e percepção do caráter flutuante de identidade, isto é, a essência de uma identidade cultural é alcançada.

Na construção da identidade nacional, o corpo é uma das principais matérias-primas. A partir da segunda metade do século XVIII, o corpo humano passou a ser visto como uma máquina, algo fabricável e não natural, manipulável, capaz de ser treinado e ter suas forças multiplicadas. Objetivava-se, assim, a docilidade dos corpos: “tratava-se ora de submissão e utilização, ora de funcionamento e explicação: corpo útil, corpo inteligível. [...] É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1987, p.118). Nessa tarefa unem-se regulamentos militares, hospitais, exércitos, escolas... Para esses, o corpo é um instrumento, passível de limitações, proibições e/ou obrigações por meio de mecanismos coercitivos.

A coerção consiste em trabalhar o corpo ininterruptamente, cercear seus movimentos dentro de determinado tempo e espaço. “Esses métodos que permitem controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’” (FOUCAULT, 1987, p. 118), — disciplinas que tornaram meios de dominação no decorrer dos séculos XVII e XVIII. Para o Foucault, dominação é tornar o corpo mais obediente e útil, para assim, agir dentro de técnicas, rapidez e eficácia pré-determinadas, já que tem suas forças maximizadas, funcionando de forma útil para a economia e de modo obediente para a política.

Porém, os mecanismos de dominação nem sempre são explícitos, podem ocorrer de modo sutil, minucioso, às vezes sob uma aparência inocente e por meio do detalhe. Dessa forma, é preciso verificar dentro de um micro espaço como se manifestam as formas disciplinares, como o poder é exercido e não possuído e, a partir da verificação dos detalhes, perceber a ‘microfísica do poder’, ou seja, como as relações de força exprimem as relações de poder.

A coerção pode ser positiva ou negativa, isso poderia explicar porque o poder se mantém — é positiva quando oferta produtividade, possui alguma positividade, é desejado e produz saberes. Em *O Ateneu* as normas disciplinares são aceitas, pois o colégio, simbolicamente, representa *status*, progresso e educação da inteligência e da moral. Por meio de intensa propaganda, o *Ateneu* transforma-se em um produto a ser consumido: “*Ateneu* era o grande colégio da época. Afamado por um sistema de nutrido *réclame* [...] desde muito tinha consolidado crédito na preferência dos pais, sem levar em conta a simpatia da meninada, a cercar de aclamações o bombo vistoso dos anúncios” (POMPÉIA, 1992, p. 15).

Pompéia denuncia uma educação como mera reprodução e não como algo libertador, dinâmico, capaz de colaborar em uma eventual mudança na estrutura social, é a mercadorização do saber veiculada na difusão de pacotes de conteúdos escolares: “[...] enchia o império com o seu renome de pedagogo. Eram boletins de propaganda pelas províncias, conferências em diversos pontos da cidade” (idem p. 15), mas com qualidade questionável, o que é denunciado através da ironia do narrador-autor ao descrever o material produzido pelo *Ateneu*:

Eram boletins de propaganda pelas províncias, conferências em diversos pontos da cidade, a pedidos, à substância, atochando a imprensa dos lugarejos, caixões, sobretudo de livros elementares, fabricado às pressas com o ofegante e esbaforido concurso de professores prudentemente anônimos, caixões e mais caixões de volumes cartonados em Leipzig, inundando as escolas públicas de toda a parte com a sua invasão de capas azuis, róseas, amarelas, em que o nome de Aristarco, inteiro e sonoro, oferecia-se ao pasmo venerador dos esfaimados de alfabeto dos confins

da pátria. Os lugares que os não procuravam eram um belo dia surpreendidos pela enchente, gratuita, espontânea, irresistível! E não havia senão aceitar a farinha daquela marca para o pão do espírito. (POMPÉIA, 1992, p. 15)

Ainda por meio da ironia, é revelada a face oculta de *O Ateneu*. Essa, conforme a ótica do narrador-autor, comprova os mecanismos coercitivos, às vezes, um tanto medievais, destoantes da imagem de modernidade propagada pela escola. Uma face excluída da história ‘real’ da escola e nem sempre nítida a quem está fora do contexto e, muitas vezes, nem mesmo aos seus envolvidos.

Os mecanismos de cerceamento à liberdade, a parafernália de normas, regras disciplinares, vigilância panóptica, economia do tempo e a normalização dos indivíduos e de seus comportamentos, envolvem a todos, docentes e discentes. São valores disciplinares traidores do discurso democrático e de formação do cidadão crítico veiculado pela escola. A percepção da opressão, dos mecanismos disciplinares e da arbitrariedade da escola torna-se comprometida, uma vez que, como instituição legitimada pelo Estado, seu domínio é reconhecido pela sociedade e suas regras estão no inconsciente coletivo, já que foram historicamente construídas. Por isso, é preciso, então, verificar as minúcias que sustentam a rede de poder presente no ambiente escolar, isto é, realizar a microfísica do poder.

Por meio dessa, vê-se uma outra escola dentro de o *Ateneu*, movida de modo quase imperceptível, ou não, desafiadora das formas de autoridade e de coerção violenta ou sutil presentes em todo processo de disciplinarização. É uma escola que caminha em um movimento ordenado, paralelo ao da autoridade reconhecida, criando assim, formas várias de embates. Embora haja formas rígidas de controle, essas são burladas a todo o instante. Exemplo disso é o sistema de comunicação construído para burlar a imposição da lei do silêncio: “Foi assim a invenção malfadada do telégrafo-martelinho. Tantas pancadinhas, tal letra; tantas mais, tantas menos, tais outras. Os inventores achavam no sistema dos sinais escritos a desvantagem de não servir à noite” (POMPÉIA, 1992, p. 112-113).

Vê-se que mesmo correndo o risco de serem flagrados, os alunos organizam-se, exercem sua criatividade em um movimento em que todos participam, mesmo aqueles desconsiderados pela avaliação escolar. Ao sofrer a desorganização, o grupo se reestrutura e procura novas alternativas para se burlar os mecanismos coercitivos. Como exemplo, tem-se o sistema telegráfico descrito a seguir:

Os fios telegráficos eram da melhor linha de Alexandre 80, sutilíssimos e fortes, acomodados sob a tábua das carteiras, mantidas por alças de alfinete. Em férias desarmavam-se. Dois amigos interessados em comunicar-se estabeleciam o aparelho; a cada extremidade, um alfabeto em fita de papel e um ponteiro amarrado ao fio, legítimo Capanema. Tantas as linhas, que as carteiras vistas de baixo apresentavam a configuração agradável de cítaras encordoadas, tantas, que às vezes emaranhava-se o serviço e desafinava a cítara dos recadinhos em harpa de carcamano. (POMPÉIA, 1992, p. 111-112)

São esses movimentos subterrâneos que fazem a dinâmica da sociedade escolar, promovem as mudanças e rompem as expectativas criadas pelo poder oficial e legitimado. Dentro da escola, eles formam vozes que, embora sofram a tentativa de silenciamento, manifestam-se dando corpo aos contradiscursos e apresentam ainda, estreita relação com fatores externos e internos ao colégio. Dos externos tem-se o conhecido do aluno em sua vida pré-escolar, mas ignorada pela escola. Exemplos disso são as brincadeiras:

A peteca não divertia mais, palmeada como estrépito, subindo como foguete, caindo a rodopiar sobre o cocar de penas? Inventavam-se as bolas elásticas. Fartavam-se de borracha? Inventavam-se as pequenas esferas de vidro. Acabavam-se as esferas? Vinham os jogos de salto sobre um tecido de linhas a giz no soalho, ou riscadas a prego na areia, a *amarela*, e todas as suas variantes, primeira casa, segunda casa, terceira casa, descanso, inferno, céu, levando-se à ponta de pé o seixozinho chato em arriscada variação de pulos. Era depois a vez dos jogos de

corrida, entre os quais figurava notavelmente o saudoso e rijo *chicote queimado*. (POMPÉIA, 1992, p. 109)

Essas brincadeiras foram abolidas da programação escolar, pois desde o processo de admissão foi iniciada a mortificação do aluno, por meio de várias formas coercitivas: física, psicológica e/ou moral. Essas, simultaneamente ou não, nem sempre têm uma conotação negativa, já que a dominação pode se dar tanto de um modo violento e também silencioso e sutil. O processo de coerção escolar inicia-se no enclaustramento do aluno, que perde, assim, sua liberdade e autonomia sobre suas vontades: “O Ateneu estava situado no Rio Comprido, extremo, ao chegar aos morros. As eminências de *sombria* pedra e a *vegetação selvática* debruçavam sobre o edifício um *crepúsculo de melancolia*, resistente ao próprio sol a pino dos meios-dias de novembro” (POMPÉIA, 1992, p. 18) (grifo nosso).

A adjetivação relacionada à estrutura arquitetônica do Ateneu indica uma atmosfera de melancolia e clausura, pois é um espaço fechado, mas que, ao mesmo tempo, permite uma visibilidade controladora dos gestos, movimentos e o exercício da disciplina. O primeiro contato entre Sérgio e Aristarco, o sentimento de pequenez, impotência diante do poderio do diretor e uma hierarquia piramidal (superioridade e inferioridade) parecem dominar o aluno:

Nisto afagaram-me a cabeça. Era Ele. Estremeci.

— Como se chama o amiguinho? perguntou-me o diretor.

— Sérgio... dei o nome todo, baixando os olhos e sem esquecer o “seu criado” da estrita cortesia.

— Pois, meu caro Sr. Sérgio, o amigo há de ter a bondade de ir ao cabeleireiro deitar fora estes cachinhos. (POMPÉIA, 1992, p. 24)

Percebe-se, nesse primeiro encontro, a tentativa de mortificação de Sérgio ao ser criado um hiato, no nível psicológico, que o separa do diretor. Nesse momento, busca-se retirar de Sérgio a identidade adquirida em sua experiência de vida anterior ao colégio. Esta é ignorada, Sérgio sofre uma despersonalização ao ser obrigado a assumir a identidade ditada pela escola, o que propicia o exercício do poder dentro do colégio Ateneu, já que a personagem é colocada hierarquicamente numa escala de inferioridade. Outro ritual de mortificação ocorre fisicamente, pois na admissão escolar, Sérgio é privado de seus cabelos, roupas, de seus bens individuais e passa a ‘vestir’ a identificação ditada pelo colégio:

[...] o amigo há de ter a bondade de ir ao cabeleireiro deitar fora estes cachinhos.
[...] Quando meu pai saiu, vieram-me lágrimas, que eu tolhi a tempo de ser forte. Subi ao salão azul, dormitório dos médios, onde estava a minha cama; mudei de roupa, levei a farda ao número 54 do depósito geral, meu número. Não tive coragem de afrontar o recreio.[...] Hesitava em ir ter com eles, embaraçado da estréia das calças longas, como um exagero cômico, e da sensação de nudez à nuca, que o corte recente dos cabelos desabrigara em escândalo. (POMPÉIA, 1992, p. 24 - 30)

Há, pois, a tentativa de despir Sérgio das disposições sociais conseguidas no reduto doméstico. Seus cabelos são cortados, é privado de suas roupas e, a partir de então, sua identificação passa a ser o número que lhe é fornecido, sua identidade é aquela que identifica o colégio: “a bela farda negra dos alunos, de botões dourados, infundiam-me a consideração tímida de um militarismo brilhante, aparelhado para as campanhas da ciência e do bem” (POMPÉIA, 1992, p.17). Nesta identidade escolar estão implícitos os anseios, o conceito de cultura almejado para o Brasil e que se pretende inculcar nos estudantes — para isso, o corpo precisa ser treinado. Treino que se dá em tarefas cotidianas: “Ele dava as ordens fortemente, com uma vibração penetrante de corneta que dominava à distância, e sorria à docilidade mecânica dos rapazes. Como oficiais subalternos, auxiliavam-no os chefes de turma, postados devidamente com os pelotões [...]” (POMPÉIA, 1992, p.20).

Nesse, como em outros espetáculos do colégio, o corpo é exposto. Através dele, a escola é reconhecida por sua disciplina e capacidade de adestrar, manipular, modelar, treinar e tornar o corpo útil, hábil e forte. Ao exercer essa tarefa, a escola ampara-se nos discursos científicos, políticos, econômicos reconhecidos pela sociedade, sendo assim, legitimada e reconhecida socialmente. Exemplo disso é quando o pai de Américo entrega-o ao colégio: “O pai pediu contra ele toda a severidade. Aristarco, que tinha veleidades de amansador, gloriando-se de saber combinar irresistivelmente a energia com o modo amoroso, tranqüilizou o fazendeiro: ‘Tenho visto piores’” (POMPÉIA, 1992, p 184).

Portanto, ao pedir toda a severidade possível, o pai do aluno reconhece e dá respaldo à autoridade escolar, que adquire plenos poderes para usar todos os mecanismos coercitivos disponíveis: “O Professor Venâncio lecionava também Inglês; escapei-lhe às garras, felizmente: uma fera! chatinho sob o diretor, terrível sobre os discípulos; a um deles arremessou-o contra um registro de gás, quebrando-lhe os dentes” (POMPÉIA, 1992, p. 147).

Mas, mecanismos coercitivos, sejam sutis ou explícitos, sofrem resistências: “Batista Carlos, raça de bugre, válido, de má cara, coçando-se muito, como se o incomodasse a roupa do corpo, alheio às coisas da aula, como se não tivesse nada com aquilo, espreitando apenas o professor para aproveitar as distrações e ferir a orelha aos vizinhos com uma seta de papel dobrado” (POMPÉIA, 1992, p. 31). Batista Carlos, por meio de sua apatia, confirma que as resistências nem sempre ocorrem por meio da força e violências e não consistem, necessariamente, em comportamentos ilegais, no sentido jurídico, mas a uma ordem estabelecida, nem sempre clara e explicada. São resistências reveladoras de corpos indóceis, de momentos de tensão e de tentativas de fuga ao controle vindo de cima.

Além disso, a monotonia das aulas e a falta de relação entre conteúdo estudado e mundo do aluno geram indisciplinas “como encher de papel picado uma sala, cuspir às paredes, molhar a privada” (POMPÉIA, 1992, p. 63). Mesmo sabendo que serão punidos de alguma forma, os alunos cometem atos indisciplinados. Talvez, desejam a punição e esperam por ela, já que esse pode ser um meio de mostrarem sua existência. E, quem sabe seria essa a busca do personagem Franco ao demonstrar constância indisciplinar? Ao “umedecer a bucha aspiradora com um líquido que Moisés seria capaz de obter no árido deserto, sem milagre mesmo e sem Horeb [no] poço [que] fornecia água para a lavagem dos pratos” (POMPÉIA, 1992, p.63), Franco busca uma vingança visando ao coletivo. Essa é uma forma de auto-afirmação em uma outra situação que não seja a imposta pela escola. Por ser desqualificado pela escola, considerado um fracassado e um ser inadaptado, suas ações são violentas.

Além disso, percebe-se que na produção de uma elite fechada, como a almejada no século XIX, a desigualdade é reforçada pela escola e o vencido não tem espaço, uma vez que foi coagido a identificar-se com o fracasso. Mas, quando é de interesse da escola, o vencedor é construído, mesmo que seja a fórceps. Isso é evidente com os alunos que não pagam mensalidade. O ‘gesto de caridade’ da escola visa apenas fazer aparecer o nome da escola, pois, “em retorno, os professores tinham obrigação de os fazer brilhar, porque caridade que não brilha é caridade em pura perda. (POMPÉIA, 1992, p. 121)

Caracterizados como “alunos gratuitos, dóceis criaturas, escolhidas a dedo para o papel de complemento objetivo de caridade, tímidos como se os abatesse o peso do benefício” (POMPÉIA, 1992, p. 121), os favorecidos pela ‘caridade escolar’ parecem resignados. Entretanto, a resignação dissimulada pode ser uma forma de resistência, uma vez que rupturas, transformações, lutas e controvérsias no cotidiano, mesmo que silenciosas, indicam a falácia do discurso totalizante escolar gerador de conflitos. Conflitos que, se fossem trabalhados pela escola, favoreceriam a busca por soluções, o crescimento do ser humano e a quebra de barreiras e limites. Mas, por mostrarem-se apenas normativos, abre-se espaço para a sensação de caos e violência, uma vez que se impõe um único modelo, aparentemente homogêneo.

A esse modelo presente no colégio Ateneu até mesmo a sexualidade do aluno deve ser enquadrada. Ela é vista como algo a ser aprendido e normatizado, sendo, pois, imposto um modelo binário (masculino e feminino), visto como natural, o que contribui com a reprodução de preconceitos e violências física, verbal e moral:

Era uma carta do Cândido, assinada Cândida.

"Esta mulher, esta cortesã fala-nos da segurança do lugar, do sossego do bosque, da solidão a dois... um poema de **pouca-vergonha!** É muito grave o que tenho a fazer. **Amanhã é o dia da justiça!** Apresento-me agora para dizer somente: serei inexorável, formidando! E para prevenir: todo aquele que direta ou indiretamente se acha envolvido nesta **miséria...** tenho a lista dos comprometidos... e que negar espontâneo auxílio ao procedimento da justiça, será reputado cúmplice e como tal:

punido!" Este convite era um verdadeiro arrastão. Remexendo a gaveta da consciência e da memória, ninguém havia, pode-se afirmar, que não estivesse implicado na comédia colegial dos sexos, ao menos pelo enredo remoto do ouvi dizer. (POMPÉIA, 1992, p. 134) (grifo nosso)

Ao flagrar uma situação de homossexualismo, a escola foi obrigada a sair do seu silêncio. Silêncio que visava transformá-la em um espaço sexualmente neutro, o que invisibiliza, ao menos em tese, práticas que vão contra a forma hegemônica de masculinidade e legitimada pela escola. A legitimação da masculinidade socialmente aceita dá-se quando Aristarco classifica a relação entre Cândido e Emílio Tourinho como ‘miséria, pouca vergonha’ e, por isso, passível de justiça. A violência verbal seguida de outra por meio da exposição ao público, objetiva ferir a auto-estima e coibir por possíveis manifestações homossexuais. Todavia, tal objetivo não é atingido, uma vez que o narrador-autor ao afirmar: “ninguém havia, pode-se afirmar, que não estivesse implicado na comédia colegial dos sexos, ao menos pelo enredo remoto do ouvi dizer” (POMPÉIA, 1992, p. 134) mostra que a homogeneidade é apenas aparente, já que a sexualidade está presente, incisivamente, no contexto escolar, embora nem sempre reconhecida.

Portanto, a sexualidade em *O Ateneu* tem um modelo único e socialmente aceito: práticas sexuais para o casamento e procriação apenas entre homens e mulheres. Vê-se que a escola tomou para si a tarefa de ensinar as preferências sexuais, mas essas devem seguir o padrão socialmente imposto e ditador do que é certo ou errado. Sexualidades alternativas são marginalizadas, silenciadas, discriminadas, expostas ao ridículo e aos insultos em público. Classificadas como maus exemplos, são submetidas às medidas disciplinares.

Para Miskolci, “marcar alguém como estranho é a forma que encontram para defender o mito de neutralidade da escola em matéria de sexualidade” (2005, p.18). Logo, a escola nem sempre leva em conta que a sexualidade foi construída historicamente e que existem várias maneiras de se viver a masculinidade ou feminilidade. Dessa forma, “a instituição que em tese deveria educar respeitando as particularidades e de forma a contribuir para uma sociedade mais justa termina por ensinar a dissimulação, a obrigação de rejeitar em si mesmos tudo o que os diferencia da maioria” (MISKOLCI, 2005, p. 19).

O Ateneu corrobora, pois, uma prática educativa homofóbica ao tentar introjetar no aluno a opção pela heterossexualidade, o que indica sua cumplicidade com a forma hegemônica que prescreve um único molde de sexualidade. Quando Aristarco silencia-se sobre as possíveis relações homossexuais ou quando expõe ao público Cândido e Emílio, humilhando-os, enxerga os alunos como pertencentes a um grupo assexuado. Assim, ao tentar reprimir a sexualidade, incitá-a e deixa de debater o assunto, de mostrar que as pessoas são seres complexos, que vão além do que suas práticas sexuais e “que a diferença não precisa ser uma marca, uma categoria ou um estigma, mas algo que nos faça repensar modelos que nos aprisionam em um binarismo de gênero que não se sustenta” (MISKOLCI, 2005, p. 19).

Essa regulamentação meticulosa da vida estudantil pode assegurar mudanças de comportamento, aprendizado, desenvolvimento de aptidões, mas esses nem sempre se dão como descritos oficialmente. São transformações permeadas por lutas e resistências e, por isso, deixam de atender às expectativas iniciais de quem detém o poder. Exemplo disso é o desfecho do *Ateneu*: consumido pelo fogo.

Ateneu devastado! O seu trabalho perdido, a conquista inapreciável dos seus esforços!... Em paz!... Não era um homem aquilo; era um de profundis. Lá estava; em roda amontoavam-se figuras torradas de geometria, aparelhos de cosmografia partidos, enormes cartas murais em tiras, queimadas, enxovalhadas, vísceras dispersas das lições de anatomia, gravuras quebradas da história santa em quadros, cronologias da história pátria, ilustrações zoológicas, preceitos morais pelo ladrilho, como ensinamentos perdidos, esferas terrestres contundidas, esferas celestes rachadas; borra, chamusco por cima de tudo: despojos negros da vida, da história, da crença tradicional, da vegetação de outro tempo, lascas de continentes calcinados, planetas exorbitados de uma astronomia morta, sóis de ouro destronados e incinerados... Ele, como um deus caipora, triste, sobre o desastre universal de sua obra. (POMPÉIA, 1992, p. 189)

Para Santiago (1978) o fogo pode ser entendido como uma vingança pessoal do narrador-autor. Portanto, o incêndio do Ateneu destrói o objeto que ainda pode fazer parte da existência do Sérgio adulto. Embora tenha saído há tempos do colégio, esse parece não ter saído de Sérgio. Ao queimá-lo, seu presente e futuro estão simbolicamente libertos, pois é realizado “funeral para sempre das horas” (POMPÉIA, 1992, p.189). Biedermann explica que o significado do fogo pode ser ambíguo:

O elemento que parece ter vida, porque consome, aquece e ilumina, mas também pode causar dor e morte, é simbolicamente ambivalente. [...] Assim o fogo pode ter a característica da ‘chama purificadora’, que destrói o mal e que pode eliminar qualquer traço de corporeidade em bruxas (cf. Feiticeiras) e outros seres demoníacos, que anula as máculas do purgatório da doutrina católica. (1993, p. 162-163)

O fogo destruidor do colégio pode ser entendido como purificação ou destruição. Purificação, pois o incêndio traz a Sérgio a libertação de suas horas de dor, medo, lutas, amores, carências, monotonia, desejos e as humilhações que não lhe saem da memória e necessitam, portanto, ser queimadas e, simbolicamente, enterradas. Além disso, pode ser interpretado como a destruição de Aristarco, seu opressor e representante de um sistema que precisa ser reorganizado e tornar-se mais humano. Nesse aspecto, o Ateneu, como instituição disciplinadora, assemelha-se às atuais instituições escolares ou de enclaustramento que em suas rebeliões podem ser incendiadas, depredadas e parecem um tanto caóticas — incivilidades frutos de relações humanas deterioradas — problema, como evidencia a obra, um tanto antigo, mas, ainda hoje, não resolvido.

Portanto, ao expor as microrelações de *O Ateneu* é possível evidenciar que a instituição pedagógica vai além da escolarização, uma vez que pode moldar comportamentos e provocar mudanças morais, psicológicas e físicas. Para tanto, são usados tanto signos verbais (aulas, exortações, perguntas...) como não verbais (gestos, olhares, cores...). Contudo, a imposição oficial sofre resistências, pois dentro desse mundo há submundos organizados e reorganizados continuamente através de um jogo de forças. Além disso, o poder ocorre em rede, com sujeitos ora dominados ora dominadores, com vozes silenciadas e outras legitimadas. Ao revelar essas nuances das relações escolares, tem-se a microfísica do poder, isto é, a escola desnudada e desmistificada de seu discurso hegemônico, mostrada em suas controvérsias e falta de linearidade.

Diante disso, *O Ateneu* revela uma estreita relação com o ritmo da vida e uma busca por um vínculo entre universo estético da obra e mundo do leitor. A prática pedagógica explicitada na obra parece ainda manter raízes em nosso sistema educacional, o que dificulta promover, na escola, mudanças que objetivem, por exemplo, o respeito às diferenças sociais, físicas, intelectuais e ideológicas. Por conseguinte, é inadmissível, no atual e real contexto escolar do século XXI, dar continuidade à certas práticas pedagógicas descritas no mundo fictício de uma obra do final do século XIX.

Nesse sentido, o texto literário possibilita ver personagens agindo no drama da vida e oferecendo possibilidades de reflexão sobre nosso mundo social. Assim, o poder simbólico da literatura, se devidamente conduzido, é capaz de transcender o campo ficcional e orientar mudanças possíveis no mundo real. Afinal, num mundo fragmentado, líquido e multicultural como o que estamos inseridos, parece retrógrado manter um sistema educacional semelhante aos moldes do retratado em *O Ateneu*. Portanto, faz-se necessário pensar educação dentro de uma perspectiva culturalista e estudar outras formas de mudanças, pois perpetuar, na escola, um discurso monocultural é ver identidade como inerente à pessoa e desconsiderar que as ações humanas são resultados de ações discursivas.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Ângela. *Idéias em movimento: a geração 1870 na crise do Brasil-Império*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, Editora USP, 1971.

- BIEDERMANN, Hans. *Dicionário ilustrado de símbolos*. Trad. Glória Paschoal de Camargo. São Paulo: Melhoramentos, 1993.
- CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CASTELLO, José Aderaldo. *A literatura brasileira*. Origens e Unidade. Vol. I. São Paulo: Edusp, 2004.
- COUTINHO, Afrânio. *A literatura no Brasil*. 3. ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 1986. Volume IV, Estilos de época.
- COUTINHO, Afrânio. *Introdução à literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1968.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GARAY, Lucía. A questão institucional da educação e as escolas: conceitos e reflexões. (p.109-136) In: BUDELMAN, Ida (org.). *Pensando as instituições*. Teorias e práticas em educação. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaraeira Lopes Louro. 9.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs). *Afirmando diferenças: Montando o quebra-cabeças da diversidade na escola*. Campinas: Papyrus, 2005. (Coleção Papyrus Educação).
- POMPÉIA, Raul. *O Ateneu*. 2. ed. São Paulo: FTD, 1992.
- SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. São Paulo: Perspectiva: Secretaria da cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo. 1978.