

Sobre Processos Civilizadores:
diálogos com Norbert Elias

Ademir Gebara
Andréa Borges Leão
Carina V. Kaplan
Carlos da Fonseca Brandão
Célio Juvenal da Costa
Cindy R. Gomes
Deoclécio Rocco Gruppi
Eliazar João da Silva
Horacio González
Irene Marquina Sánchez
Jones Dari Goettert
Magda Sarat (Org.)
Marcelo Weishaupt Pronni
Mauricio Antunes Tavares
Míria Izabel Campos
Núbea Rodrigues Xavier
Reinaldo dos Santos(Org.)
Ricardo de F. Lucena
Tony Honorato



Sobre Processos Civilizadores:
diálogos com Norbert Elias

Magda Sarat
Reinaldo dos Santos
(Organizadores)



2012

Universidade Federal da Grande Dourados
Reitor: Damião Duque de Farias
Vice-Reitor: Wedson Desidério Fernandes

COED Conselho Editorial da UFGD

Coordenador Editorial da UFGD: Edvaldo Cesar Moretti
Técnico de Apoio: Givaldo Ramos da Silva Filho
Redatora: Raquel Correia de Oliveira
Programadora Visual: Marise Massen Frainer
e-mail: editora@ufgd.edu.br

Edvaldo Cesar Moretti
Wedson Desidério Fernandes
Célia Regina Delácio Fernandes
Guilherme Augusto Biscaro
Luiza Mello Vasconcelos
Marcelo Fossa da Paz
Paulo Roberto Cimó Queiroz
Rozanna Marques Muzzi

Capa
Editora da UFGD

Esta coletânea é resultado de pesquisas divulgadas nos eventos “Seminário do Processo Civilizador” e “Simpósio Internacional do Processo Civilizador” apoiada pelos editais da PROEX/COEX/UFGD/FUNDECT e investigações desenvolvidas no âmbito do “Programa Centros Associados de Fortalecimento do Pós-graduação Brasil- Argentina” (CAFP-BA/CAPES/SPU/UFGD/UBA).

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD)

370.1 Sobre processos civilizadores : diálogos com Norbert Elias / Magda
S677 Sarat, Reinaldo dos Santos (Org). – Dourados : Ed. UFGD,
2012.
330 p.

Possui referências.

ISBN: 978-85-8147-025-2

1. Civilização – Aspectos educacionais. 2. Processos civilizadores.
3. Educação. I. Elias, Norbert. II. Sarat, Magda. III. Santos, Reinaldo dos.

Sumário

APRESENTAÇÃO Magda Sarat Reinaldo dos Santos	07
Capítulo I FIGURAÇÕES E EDUCAÇÃO: A ESCOLA, OS JOVENS E OS PROFESSORES Ademir Gebara	11
Capítulo II A EXPERIÊNCIA EMOCIONAL CONTEMPORÂNEA: UMA REFLEXÃO SOBRE OS MEDOS E OS JOVENS Carina Kaplan	29
Capítulo III INSERÇÕES SOCIAIS: FAMÍLIA, ESCOLA E INTERNET Cindy R. Gomes Reinaldo dos Santos	45
Capítulo IV PEDAGOGIA TRADICIONAL E AUTONOMIA: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO JESUÍTICA Célio Juvenal da Costa	67
Capítulo V NORBERT ELIAS E OS USOS DAS BIOGRAFIAS NAS CIÊNCIAS SOCIAIS Maurício Antunes Tavares	91
Capítulo VI CIVILIDADE, GÊNERO E SEXUALIDADE: MEMÓRIAS DE ESPAÇOS PÚBLICOS E PRIVADOS Míria Izabel Campos	111
Capítulo VII DA FRANÇA PARA O BRASIL. CIVILIZAÇÃO DAS EMOÇÕES NA LITERATURA DE VIAGEM Andréa Borges Leão	135

Capítulo VIII LA CRÍTICA A LA CIVILIDAD AFRANCESADA DEL MÉXICO DECIMONÓNICO: UNA NOVELA Horacio González Irene Marquina Sánchez	153
Capítulo IX INFÂNCIA, LITERATURA E O PROCESSO CIVILIZADOR DA ESCOLA Nubea Rodrigues Xavier Magda Sarat	169
Capítulo X REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO CIVILIZADOR E O CONTROLE DOS IMPULSOS Carlos da Fonseca Brandão	201
Capítulo XI PROCESSO CIVILIZADOR, FRONTEIRAS E FIGURAÇÕES ESTABELECIDOS/OUTSIDERS Jones Dari Goettert	219
Capítulo XII DESENVOLVIMENTO E TRABALHO NA PERSPECTIVA DE NORBERT ELIAS Marcelo Weishaupt Proni	245
Capítulo XIII PRÁTICAS CORPORAIS, HISTORIOGRAFIA E FONTES: O ESPORTE COMO FONTE E COMO HISTÓRIA Ricardo de F. Lucena	267
Capítulo XIV SAÚDE, HIGIENE E FORÇA FÍSICA NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX: ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DA CONSTRUÇÃO DO NOVO HOMEM BRASILEIRO Eliazar João da Silva	283
Capítulo XV CORPO ENVERGONHADO E ATIVIDADE FÍSICA COMO REFERENCIAL CIVILIZATÓRIO Tony Honorato	297
Capítulo XVI O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS INFLUÊNCIAS NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL Deoclecio Rocco Gruppi	311
Sobre as autoras e os autores	325

APRESENTAÇÃO

Norbert Elias, em **A Sociedade dos Indivíduos**, escreveu:

A relação entre indivíduos e a sociedade é uma coisa singular. Não encontra analogia em nenhuma outra esfera da existência. Apesar disso, a experiência adquirida observando-se a relação entre as partes e o todo em outras esferas pode, até certo ponto, ajudar-nos nesse aspecto. Ela pode ajudar a afrouxar e ampliar os hábitos mentais a que fizemos referência. Não se compreende uma melodia examinando-se cada uma das notas separadamente, sem relação com as demais. Também sua estrutura não é outra coisa senão a das relações *entre* as diferentes notas. Dá-se algo semelhante com a casa. Aquilo a que chamamos sua estrutura não é estrutura das pedras isoladas, mas a das relações *entre* as diferentes pedras com que ela é construída; é o complexo das funções que as pedras têm em relação umas às outras na unidade da casa. (...) Esses e muitos outros fenômenos têm uma coisa em comum, por mais diferentes que sejam todos os outros aspectos: *para compreendê-los, é necessário desistir de pensar em termos de substâncias isoladas únicas e começar a pensar em termos de relações e funções*. E nosso pensamento só fica plenamente instrumentado para compreender nossa experiência social depois de fazermos essa troca.¹

A partir desse fragmento do texto de Elias, apresentamos esta coletânea, resultado de um conjunto orquestrado de textos que vêm sendo discutidos à luz das teorias dos *processos civilizadores*. Inspirada em Elias, a coletânea pode ser lida como um todo, isto é, como uma unidade, na medida em que busca contribuir com investigações que têm

1 ELIAS, Norbert. **O sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994. [p. 25] grifo do autor.

como referência teórica seus estudos sobre diferentes temáticas. Cada autor individualmente, com sua investigação específica e seu objeto de pesquisa, pretendeu contribuir com as reflexões de modo a integrar esse todo, que se configura como um coletivo de análises feitas sob a ótica dos *processos civilizadores*.

Deste modo, temos as abordagens de cada ‘nota’ ou ‘pedra’ – seguindo a metáfora de Elias – constituindo-se com referenciais aportados nos diferentes campos científicos: diálogos fundados na Sociologia, na História, na Pedagogia, na Educação Física, na Economia, na Literatura, na Psicologia, na Geografia e na Educação em diferentes níveis.

Todas estas ‘notas’ ou ‘pedras’, procurando diálogos com Elias, pretendem compreender a *sociedade de indivíduos*, à qual todos pertencemos, e responder às nossas investigações em diferentes configurações. Assim, a referida ‘sociedade acadêmica de indivíduos’, representada pelas instituições a que pertencem os pesquisadores, revela o enorme esforço coletivo de colegas em grupos de pesquisa e em espaços de eventos científicos. Destacamos os que se reúnem bianualmente nos *Simpósios Internacionais do Processo Civilizador* e, nesta coletânea, os que se reuniram no Seminário do Grupo ‘Educação e Processo Civilizador’ da UFGD, que acontece anualmente. Todos juntos procuramos buscar a orquestração/construção de diálogos em torno do legado de Norbert Elias. Dentre estes autores, podemos nomear contribuições de nove instituições brasileiras, duas argentinas e uma mexicana, dentre elas a Universidade Federal da Grande Dourados, a Universidade Federal do Ceará, a Universidade Estadual de Campinas/SP, a Universidade Federal da Paraíba, a Fundação Joaquim Nabuco/PE, a Universidade Estadual de Londrina/PR, a Universidade Estadual do Centro-Oeste/PR, a Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (campus de Assis)/SP, Universidade Estadual de Maringá UEM/PR, Universidade de Buenos Aires, Universidad Nacional de la Plata/AR e Universidad Veracruzana/ México.

Para finalizar, cumpre dizer que a ideia é propor com Elias uma ‘troca’ de percepções, apontando para a compreensão do todo e das partes como uma música composta na íntegra ou como a construção de uma habitação onde todas as necessidades são levadas em conta, num processo contínuo e relacional. Mais do que dar respostas e sínteses conclusivas, esta coletânea deseja contribuir para as investigações em torno do pensamento de Elias e propor a reflexão, levando em consideração a metáfora das ‘notas’ e das ‘pedras’, ao ressaltar os elementos a que elas nos remetem, que são a beleza e a leveza, mas também a utilidade e a força. Estas últimas nos impulsionam a continuar construindo parcerias coletivas nas diferentes configurações e grupos sociais aos quais pertencemos.

Os organizadores
(Março 2012)



Capítulo I

FIGURAÇÕES E EDUCAÇÃO: A ESCOLA OS JOVENS E OS PROFESSORES

Ademir Gebara¹

Este capítulo parte de uma afirmação inicial: a educação, os jovens e a escola são processos, com diferentes periodizações que encontram na instituição escolar seu foco fundamental de convergência, configurando diferentes e crescentes imbricamentos, de tal maneira que apenas no século XIX estes processos se entrelaçaram plenamente e, provavelmente, irremediavelmente. Para desenvolver este argumento, o tema será analisado em uma perspectiva configuracional, nesta medida a educação a escola e os jovens serão discutidos em uma perspectiva de longa duração, buscando acentuar as mudanças de longo prazo verificadas na articulação destes três temas os quais se configuram de múltiplas maneiras em épocas diferentes, portanto, recorrer à uma visão de longa duração pode ser útil no sentido de identificar mais claramente como este processo se desenvolveu conduzindo a um crescente processo de escolarização dos processos educacionais provocando, se não uma desfuncionalização do sistema familiar em relação à educação do jovem, mas, pelo menos, um processo de refuncionalização familiar.

Vejam, em uma perspectiva de longa duração, como se deu o funcionamento deste processo de desenvolvimento educacional. O

¹ Docente aposentado da UNICAMP, atualmente integra o PVNS/CAPES Professor Visitante Nacional Sênior da CAPES no PPPGedu da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD.

sistema educacional romano, tanto no final da República quanto no Império, foi totalmente baseado no sistema grego, este processo foi antologicamente descrito por Horácio em suas bem conhecidas palavras “a cativa Grécia capturou seu feroz conquistador e introduziu as artes no rude Lácio”, nas palavras de Plínio o Jovem, continuando com as Cartas deste ilustre romano quando discorre sobre a educação romana, Clarke (1968, p. 200), apresenta documentação bastante elucidativa:

Nos velhos tempos, os romanos costumavam aprender com os mais velhos não só ouvindo, mas também vendo o que eles próprios deveriam eventualmente fazer e, por sua vez, transmiti-lo à geração mais jovem. Na infância eles eram iniciados no serviço no campo, de modo que pudessem aprender a comandar obedecendo, a agir como líderes seguindo; então, como candidatos a cargos eles se postavam as portas do Senado e observavam os conselhos do Estado antes de participarem deles. Cada um tinha seu pai como professor ou, se não o tivesse, o amigo mais velho e mais distinto substituía aquele. (p. 200)

Esta primeira citação de Plínio o Moço, enfatiza ouvir e ver o que os mais velhos faziam no desenvolvimento o processo de aprendizagem, conclusivamente: aprende-se a comandar obedecendo e a liderar seguindo. Recorrendo então a Plutarco, Clarke contrasta os métodos de aprendizagem do período romano com os do período no qual os gregos estavam presentes na educação dos romanos, isto no século II a. C.

O filho de Catão aprendeu a ler e estudou lei e história romanas, aprendeu a lançar o dardo, a lutar em armadura, a cavalgar, a lutar boxe e nadar, sendo seu pai o instrutor de todas essas matérias. Paulo Emilio, por sua vez contratou todo um exército de tutores gregos para educar seu filho: gramáticos, filósofos, retóricos, professores de escultura e desenho e especialistas em caça. (p. 200)

Educar para o mundo antigo refere-se a um aprendizado da elite, onde comandar e mandar, portanto formar para o exército e a política, são os referenciais em torno dos quais giram os processos educacionais. A população livre e os escravos são mandados e comandados, e é nesse universo que seu aprendizado se constitui.

Antes de Gutenberg, na oratória encontrava-se o eixo dos processos pedagógicos, basta para isso recorrer aos trechos autobiográficos de Cícero no *Brutus*, para se verificar a dimensão dessa afirmativa. Não seria abusivo considerar que toda a educação medieval reafirma esta tendência, evidentemente, agora, com forte impacto teológico, especialmente na Europa Ocidental com a presença de mosteiros e dos copistas conservando as obras do mundo grego romano.

Com a imprensa temos as primeiras indicações consistentes da articulação entre a educação e a escola, (BARZUN, 2002, p. 208-210) colocando de um lado o método jesuítico (*Ratio Studiorum*), e de outro as propostas de Comenius (*Orbis Sensualium Pictus*), no centro destas propostas a presença da criança e do jovem para os quais os métodos pedagógicos se dirigiam. Não é o caso de discutir neste espaço a natureza destas propostas pedagógicas, seus objetivos e sua efetividade, o que interessa assinalar é que o *locus* da educação dos jovens é proposto para um local específico exterior ao universo familiar, tanto quanto exterior ao convento formador de clérigos profissionais. Com Comenius essa proposta aparece agregada a existência de uma educação gratuita oferecida pelo estado.

Há, contudo, um dado significativo que o presentismo frequentemente obscurece: o significado histórico das diferentes fases da vida humana, e neste caso a referência é o jovem. Qual o significado da infância e juventude em uma perspectiva de longa duração?

Frédéric Mauro (1969) sintetiza a questão demográfica européia para o século XVI, dando uma indicação mais geral sobre o movimento populacional no continente, de tal maneira que nos permite visualizar o significado da infância naquele momento:

...La pirámide de edades merecería también algunas reflexiones. Hasta 1453, la peste y la guerra diezmaron a la población comprendida entre los veinte y cuarenta años.... Con el Renacimiento y los grandes descubrimientos, se produjo un nuevo descenso de jóvenes motivados por la marcha a la aventura de ultramar y tierra adentro, sobre todo soldados, marinos y artesanos cualificados....
...Naturalmente, esta población apenas conocía infancia y juventud. Lo que Philipe Ariès dijo Del siglo XVII puede aplicarse también al XVI. El hombre de cuarenta años era un vejestorio. (p. 53-54)

De um lado a afirmação, apoiada em Ariès, segundo a qual um homem de quarenta anos é um velho, de outro a percepção de que a população não deveria com aquelas condições sanitárias, ter um crescimento significativamente diferente do mundo grego-romano. A esse respeito Mc Neill (1998, p. 246) é conclusivo:

Apenas no século dezoito a situação começa a mudar; e isso não aconteceu realmente até depois de 1850 ou por aí quando a prática da medicina e a organização dos serviços médicos começaram a fazer grandes diferenças nas taxas de sobrevivência humana e crescimento populacional.

Godechot (1969, p. 207), reafirma incorporando questões da demografia americana:

Pese el medio siglo de guerras, el balance, para Europa y América, es positivo. La población aumento en proporciones considerables. En Europa pasó de 160 millones hacia 1770, a 210 millones en 1815; la América, de 17 millones en 1770, a 30 millones en 1815...

O aumento considerável da população refere-se a um número que se comparado aos dias de hoje permite visualizar as proporções às quais devemos nos ater para pensar a infância/juventude em uma perspectiva de longa duração.

Temos aqui os mesmos indicadores de inúmeras escavações na Europa relativas à expansão romana na Gália, indicadores estes das

guerras contra os Celtas, verificando-se então que os esqueletos encontrados dos guerreiros sepultados, identificavam soldados de 15 a 30 anos indicando, desta maneira, ser este o período de vida adulta. Isso se explica pelas condições de vida, alimentação, saneamento e apoio científico tecnológico para a saúde, por isso o ‘homem de 40 anos era um velho’.

Desta maneira os períodos de vida que conhecemos como infância/juventude, corresponde ao período vivido até os 15 anos no máximo, e isso tudo com uma altíssima taxa de mortalidade. Retomando o texto de Mauro verificamos, do ponto de vista da Educação, e daquilo que poderíamos entender como escola, uma posição muito elucidativa também corroborada por outros autores, posição essa que permite avaliar, de um lado como vimos, a dimensão da população e, no interior dela o volume aproximado de crianças e jovens, agora vejamos como a “escola” pode ser situada neste universo:

...Las necesidades culturales señalaban el violento contraste entre una elite – ampliada por la utilización del libro impreso – y la gran masa analfabeta. La República de las Letras – en la que se sabía leer y escribir – y la de los mercadores – en la que se sabía contar –, se distinguían del pueblo,..... No había gastos culturales para el pueblo, aparte la escuela del cura de la parroquia o del convento vecino. (p. 74)

Ariès (1981) na mesma direção formula uma questão muito importante para o argumento que estamos desenvolvendo, pois define o momento no qual a escola torna-se o núcleo do sistema educacional e, com isso o tempo vivido pelo jovem é crescentemente construído em torno da escola.

...A extensão da escolaridade às meninas não se difundiria antes do século XVIII e início do XIX.....No caso dos meninos, a escolarização estendeu-se primeiro às camadas médias da hierarquia social. A alta nobreza e os artesãos permaneceram ambos fiéis à antiga aprendizagem....

...As sobrevivências da antiga aprendizagem nas duas extremidades da escala social não impediram seu declínio: a escola venceu...
...Nossa civilização moderna, de base escolar, foi então definitivamente estabelecida... (p. 233)

Referindo-se à educação das mulheres e a sua implementação retardatária em relação aos homens, Ariès chama a atenção para um fenômeno permanente nos processos educacionais: a elite nunca teve problemas educacionais, desde Roma, ou desde sempre, foi educada para mandar e comandar, o conceito de ‘capital cultural’ de Bourdieu (1998) cabe aqui como um excelente indutor para esta discussão. O estabelecimento da civilização moderna, de base escolar, apenas se verificaria a partir do século XIX, quando o desenvolvimento científico, tecnológico e político com a monopolização e desenvolvimento dos instrumentos de violência pela organização estatal tornam a educação escolar para as elites, mais do que um complemento da educação familiar.

Elias (1994) sintetiza estes argumentos acentuando seus componentes históricos e sociológicos na modelação dos comportamentos de crianças e jovens aos padrões de comportamento e valores das gerações passadas. Contudo, é importante lembrar que as novas configurações geracionais estruturam suas interdependências não apenas com o universo adulto, a mudança na balança de poder entre as gerações, tem se modificado na direção das gerações mais jovens e é neste contexto que o imbricamento entre jovens, escola e educação se faz evidente.

A vista de tudo isso, torna-se claro como deve ser colocada a questão da infância. Os problemas psicológicos de indivíduos que crescem não podem ao apenas com o universo adulto ser compreendidos se forem considerados como se desenvolvendo uniformemente em todas as épocas históricas. Os problemas relativos à consciência e impulsos instintivos da criança variam com a natureza das relações entre ela e os adultos. Essas relações tem em todas as sociedades uma forma específica correspondente às peculiaridades de sua estrutura. Na sociedade cavaleirosa diferem da vigente

na sociedade burguesa urbana; são diferentes em toda sociedade secular da Idade Média, do que acontece nos tempos modernos. Por isso mesmo, os problemas decorrentes da aptidão e modelação de adolescentes ao padrão dos adultos – por exemplo, os problemas específicos da puberdade em nossa sociedade civilizada – só podem ser compreendidos em relação à fase histórica, à estrutura da sociedade como um todo, que exige e mantém esse padrão de comportamento adulto e esta forma especial de relacionamento entre adultos e crianças. (p. 182)

Do guerreiro medieval, educado para lutar, ao acadêmico contemporâneo, educado nos diferentes campos do conhecimento científico e tecnológico temos processos civilizadores atuando em diferentes níveis e de tal maneira especializado que implicou a intervenção de educadores profissionais. Norbert Elias denominou de Processo Civilizador este processo de monopolização da violência, e da economia, pelos Estados Nacionais, imbricado a um crescente refinamento de comportamentos por parte dos altos extratos da população, gradualmente democratizados, ou se quisermos, as disputas entre cavaleiros e grupos armados verifica-se agora no interior das Cortes e os Parlamentos.

O ponto central no qual se apóia a teoria dos processos civilizadores de Norbet Elias é a existência deste processo “cego” (não planejado), e empiricamente evidente. Trata-se do processo de ‘cortezinização’ e/ou parlamentarização dos guerreiros medievais; isto equivale a dizer em termos práticos: a violência imbricada no cotidiano dos guerreiros cede lugar ao debate e ao refinamento das atitudes dos cortesãos e parlamentares. A solução dos conflitos e o controle da violência passam a ser encaminhados de formas distintivas em relação ao uso imediato e explícito da força/violência. Por outro lado, podemos dizer em relação ao argumento que estamos desenvolvendo, que a educação dos jovens, centrada no aprendizado de técnicas e destrezas para o uso das armas, deve tornar-se agora mais voltada para o refinamento de comportamentos e domínio de estratégias de convivência que privi-

legiam um maior controle emocional, capacidade de argumentação, de convencimento, bem como uma mais apurada habilidade de sedução.

Longe de constituírem uma antítese, violência e civilização são processos complementares, são formas específicas de interdependência. A civilização dependerá do estágio de controle da violência, do monopólio dos impostos que permitem constituir uma força suficientemente efetiva para impor a pacificação interna. Ou seja, o crescimento da economia e o estabelecimento de configurações estatais de governo jogam um papel fundamental neste processo.

De acordo com os elementos essenciais identificados para caracterizar o processo civilizador, Elias formula uma ‘tríade de controles básicos’, que demonstrariam o estágio de desenvolvimento de uma civilização:

a) controle dos acontecimentos naturais, pois as ciências da natureza desenvolveram-se muito mais, dado que o controle dos acontecimentos não humanos verifica-se previamente sobretudo pelo maior distanciamento dos humanos em relação aos fenômenos naturais. O desenvolvimento científico e tecnológico corresponde ao nível de controle atingido pelo homem em relação aos acontecimentos verificados na natureza não humana.

b) controle das relações entre os humanos, ou seja das relações sociais, é evidente, e Elias reafirma em várias passagens, que é bastante característico das sociedades modernas o fato de a dimensão de suas hipóteses de controle sobre as relações naturais ser superior e crescer com maior rapidez do que a dimensão relativa às hipóteses de controle das relações sociais. Ou ainda, as ciências naturais desenvolveram-se muito mais do que as ciências sociais, em consequência da dificuldade maior de controlar as relações sociais, dado o envolvimento emocional que temos nas relações entre humanos.

c) daquilo que o indivíduo apreendeu durante sua vida no sentido de exercer o autocontrole. Sem correr muito risco em relação à

fidelidade ao pensamento de Elias, julgo poder afirmar aqui o papel central da educação e da escola em sua teoria, pois o desenvolvimento do conhecimento humano ocorre sempre no interior de configurações vividas, sendo um aspecto fundamental do desenvolvimento destas pessoas em sociedade. Em um primeiro momento em unidades de subsistência mais simples como a família ou o grupo, em um segundo momento em configurações mais complexas, como o sistema escolar.

A educação é um processo intrínseco à existência da vida social dos humanóides no que se refere à aprendizagem em seu sentido mais amplo, ela significa a existência de uma intervenção normativa e/ou pedagógica no comportamento/aprendizagem de um ser humano. Elias (2009) argumenta que a aprendizagem seria aquilo que o indivíduo aprendeu durante sua vida, considerando também a somatória dos saberes transmitidos pelas gerações passadas, no sentido de exercer o autocontrole. A aprendizagem nos seres humanos ocorre sempre no interior de configurações vividas, o que constitui um aspecto fundamental para o desenvolvimento das pessoas em sociedade, implicando em que somos capazes de aprender mais que as outras espécies, de gostar de aprender e de construir dimensões de tempo e símbolo.

Neste mesmo texto Elias formula três hipóteses para compreender o processo de aprendizagem no que se refere aos seres humanos. A primeira hipótese afirma que nossa espécie representa uma ruptura evolucionária, pois nos humanos, rompeu-se o equilíbrio de poder entre as condutas aprendidas e não aprendidas. Pela primeira vez no processo evolucionário os comportamentos e direcionamentos comportamentais, tornaram-se inquestionavelmente preponderantes em relação aos modos não aprendidos. A construção de uma dimensão simbólica, inerente aos processos socializadores da espécie humana, aceleraram e perenizaram a construção de hábitos capazes de solidificar aprendizagens técnicas, emocionais e organizacionais na direção de sistemas democratizantes e auto sustentados .

A segunda hipótese afirma que os humanos não apenas aprendem mais que as outras espécies, eles devem aprender mais para se tornarem adultos plenamente funcionais, nestes, formas não aprendidas de direcionamento comportamental, perderam sua rigidez genética tornando-se imbricados e subordinados às formas aprendidas de orientação, como a comunicação, a orientação e o acúmulo e transmissão do conhecimento social preexistente.

A terceira hipótese afirma que nenhuma emoção de uma pessoa adulta é, em qualquer caso, um padrão de reação geneticamente fixado. Desta maneira, as emoções são resultantes de um amálgama de processos de aprendizagem e processos geneticamente herdados, atuam então componentes culturais e biológicos, sendo a aprendizagem um elemento fundamental nos níveis comportamentais e emocionais.

É decorrência destas hipóteses que o aprendizado e a educação têm um desenvolvimento histórico que não é único, pois, inúmeras e historicamente diferentes intervenções pedagógicas são possíveis para a aprendizagem. A forma pela qual o grupo social, família ou tribo educa, permite diferentes aprendizagens em relação aos comportamentos e a absorção do conhecimento acumulado. Esta afirmação é importante no sentido de distinguir, e compreender, o processo pelo qual aprendizagem e educação se imbricaram, de tal maneira a explicar o surgimento da escola, sendo esta um centro de intervenção pedagógica correspondente às formas de organização social estatal.

Por outro lado, aquilo que se espera do processo de aprendizagem de um indivíduo, especialmente em se tratando de uma criança, não pode ser uniformizado para todas as épocas históricas, se é verdade que os mecanismos psicológicos dos indivíduos de uma mesma espécie, do ponto de vista de seu funcionamento neuro - fisiológico, estão presentes em todos eles, é também verdade que à estes indivíduos se colocam condicionantes históricos de múltiplas dimensões temporais e simbólicas.

Elias (1994) coloca essa questão de forma bastante clara, indicando as conexões deste processo com o do controle das emoções, controles estes pertinentes aos processos de individualização e auto-regulação tomados em diferentes momentos históricos da relação entre gerações.

E mais, a maneira como a sociedade promove a adaptação do indivíduo a suas funções adultas acentua, com muita frequência, a tensão e a tensão internas a seu psiquismo. Quanto mais intenso e abrangente é o controle dos instintos, quanto mais estável é a formação superegógica exigida pelo desempenho das funções adultas numa sociedade, maior se torna, inevitavelmente, a distância entre o comportamento das crianças e o dos adultos; quanto mais difícil se torna o processo civilizador individual, mais longo é o tempo necessário para preparar as crianças para as funções adultas. Justamente por ser tão vasta a discrepância entre a atitude das crianças e o que se exige dos adultos, o jovem já não é colocado, quando criança no degrau mais inferior da carreira funcional que está destinado a escalar, como nas sociedades mais simples. Não aprende diretamente, servindo um mestre adulto de sua função, como fazia o pajem de um cavaleiro ou um aprendiz de um mestre artesão. Ele é inicialmente afastado da esfera dos adultos por um período longo e que ainda continua a crescer. Os jovens que se preparam para uma gama cada vez mais variada de funções já não são diretamente treinados para a vida adulta, mas o são indiretamente, em institutos, escolas e universidades especializadas. (p.32-33)

Chegamos então à sociedade escolarizada, de fato, provavelmente não tenha havido instituição, nos últimos dois séculos, com um grau de difusão e democratização tão abrangente como o verificado com o sistema escolar. É decorrência dessa um equivalente processo de profissionalização, especialmente se nos referimos a profissão professor, mas não apenas aí, um conjunto de outras especialidades integrariam o sistema escolar: psicólogos, pedagogos, administradores, juristas e nutricionistas são exemplos claros do que estamos avançando. É importante contudo não tomar este desenvolvimento apenas como se fora

atinentes ao desenvolvimento tecnológico, ou mesmo de tecnologias para, ou utilizadas, na educação. Elias (1993) já indicava:

A “tecnologia” não é causa dessa mudança de comportamento. O que chamamos de “tecnologia” é apenas um dos símbolos, uma das últimas manifestações desse constante espírito de previsão imposto pela formação de cadeias de ações e de competição cada vez mais longas. As formas “civilizadas” de conduta disseminaram-se por essas outras áreas em razão e na medida que nelas, através de sua incorporação à rede cujo centro ainda é o Ocidente, a estrutura de suas sociedades e de relacionamentos humanos também está mudando. A tecnologia e a educação são facetas do mesmo desenvolvimento total. (p. 212)

Não obstante não se tratar de uma questão tecnológica, é uma questão que envolve um processo de profissionalização crescente e diversificado, envolve profissionais para lidar com educandos de forma crescente e em idades mais e mais diferenciadas. Se até o século XVII uma pessoa de 40 anos era um velho, e uma de 15 anos um adulto, hoje, são todos jovens do ponto de vista educacional, e todos eles envolvidos pela presença de um professor, presença diversificada em relação a conteúdos e em relação às idades dos alunos que, cada vez mais se envolvem em processos de educação permanentes.

Crescentemente já não é a família o centro do processo educacional, a partir do século XIX, diferentes estratos da população, independente de gênero, não apenas vão a escola, e as vezes compulsoriamente por intervenção do Estado, como também reivindicam a democratização e ampliação das atividades escolarizadas. Escola de tempo integral, programas educacionais para além dos conteúdos disciplinares.

Poderíamos falar em desfuncionalização da família? Estaríamos diante de um sistema escolar, de cuja gestão o Estado não abre mão, modelando cidadãos segundo conteúdos uniformizados? Seriam os profissionais professores mediadores desse processo?

Se não é possível uma resposta plena a estas questões, podemos avançar o debate compreendendo a configuração e o desenvolvimento deste profissional professor, profissional que, nos dias de hoje, convive com jovens da pré escola a pós graduação, convivência essa preponderantemente moldada no interior da escola.

Desde Talcott Parsons (1902), encontramos a preocupação com o estudo sociológico das profissões. “Profissões e estrutura social” (1939), e posteriormente, “O olhar de um sociólogo sobre a profissão legal” e “Estrutura Social e processo dinâmico: o caso da pratica médica moderna”, são textos que buscam esclarecer a questão chave colocada por Parsons: Porque na economia moderna, no exercício profissional, cresceram tão marcadamente as ocupações e o número de profissionais?

A questão colocada por Parsons tem sentido na análise das profissões na sociedade norte americana, não obstante, na Inglaterra este termo foi, desde longa data, utilizado tendo em vista um pequeno número de ocupações que pudessem ser respeitáveis quando exercidas mesmo por um gentleman. Estas ocupações constituíram-se em um importante componente do sistema britânico de poder. Mesmo com as mudanças ocorridas no decorrer do tempo, algumas continuidades podem ser verificadas, neste sentido, um verbete elaborado por Elias (1964) pode ser sintetizado da seguinte maneira: O termo profissão denota ocupações que demandam conhecimento altamente especializado e habilidades adquiridas, ainda que parcialmente em situações com alguma inferência teórica, e não apenas pela prática. Estes conhecimentos adquiridos devem passar por algum exame, quer seja de uma universidade quer seja de uma instituição autorizada, conferindo ao examinado a necessária autoridade para atender pessoas que demandam serviços. Esta autoridade se desenvolve através de regulamentos de associações profissionais, no estabelecimento de regras de entrada, performance profissional e remuneração. Uma profissão é um tipo de ocupação onde os serviços constituem o produto oferecido, não exis-

tindo a produção de bens para venda; a profissão não envolve trabalho manual (exceções existem como no caso dos cirurgiões).

Originalmente o termo referia-se aos sacerdotes, médicos e advogados, o que permitia à alguns estratos da elite um rendimento digno, sem a necessidade de trabalho manual. A amplitude do termo alterou-se no decorrer dos séculos XVIII e XIX. Entre os primeiros novos grupos de profissionais destacaram-se religiosos docentes das universidades, e militares, em especial oficiais da marinha seguidos por funcionários públicos e arquitetos. No decorrer do Século XX, de uma maneira geral podemos dizer que as profissões abarcaram as ocupações nas quais se requeria uma formação acadêmica ou científica formalizada por um diploma, de tal maneira que atualmente a tendência é nitidamente massificar a possibilidade de formação profissional.

René Moelker e Stephen Mennell, quando escrevem a introdução do *The Génesis of the Naval Profession* (Elias: 2007), apresentam uma discussão relevante sobre as profissões na Inglaterra, discussão inicialmente proposta por um jovem colega de Elias, Terence Johnson (1972), com publicações algumas décadas depois, nos anos 1970. Tanto este trabalho, quanto o artigo de Elias despertaram muito pouco interesse quando publicados, não cabe aqui enveredar por esta questão, mas sim saber como e porque este trabalho tornou-se tão significativo.

Talvez o aspecto distintivo do trabalho de Elias seja exatamente seu profundo interesse para o problema relativo à formação das profissões, no contexto de um processo de desenvolvimento social de longa duração. Tivemos trabalhos mais exaustivos e qualificados no trato da política da marinha britânica neste mesmo período. Contudo Elias na contramão da Historiografia dos anos 1960, mais focada em transformações estruturais, aponta um processo de longa duração indicando uma questão singular: Porque isto ocorreu na Inglaterra e não em outra parte, e quais as conseqüências para o desenvolvimento do poderio naval Inglês?

Sua tese central é que, ao contrário das outras potências europeias, como França e Espanha, por exemplo, onde a rivalidade entre marinheiros/homens do mar e militares (GENTLEMAN and TERPAULINS) foi contida, no caso Inglês esta rivalidade tornou-se um aspecto fundamental na fusão das competências militares e náuticas.

Drake e Doughty são seus personagens emblemáticos, o primeiro capitão do navio, o segundo comandante militar da expedição que deixou Plimouth em 1577. Sem nos determos nos detalhes das tensões entre o dois grupos sociais, vamos à questão central assim formulada por Elias: Como pode um cavalheiro tornar-se um homem do mar sem perder sua casta, sem perder sua posição social? A sociogênese da profissão naval, ou ainda o surgimento dos oficiais marinheiros, está, neste processo, permeado pela rivalidade entre estes grupos sociais divergentes.

Uma questão chave então é tratar o surgimento das profissões a partir de uma sociologia dos conflitos, e nesta medida Elias, em seu trabalho, aponta alguns conceitos relevantes: 1 – a existência de um mecanismo real na arbitragem de conflitos, arbitragem que não quer dizer necessariamente o favorecimento de uma posição ou, efetivamente, a resolução de um problema. O Rei tem muita pouca força e poder, se em um conflito os grupos sociais se unem contra ele. Quando a ambivalência de interesses cresce muito, e o poder é distribuído entre grupos funcionais, freqüentemente é difícil tanto um compromisso como um conflito aberto entre estes grupos, nestas situações de marcada ambivalência o mecanismo real funciona plenamente, o rei e os nobres constituem um foco de poder com sua lógica própria. 2 – na relação ente grupos, quando indivíduos inicialmente independentes, agrupam-se, ou quando grupos menores se juntam em grupos maiores, a tensão na construção de suas identidades se dá em um gradiente entre o carisma e a anomia, isto quer dizer que as distinções de status entre os grupos estão enraizados em uma balança de poder desigual entre eles,

tornando-se difícil ao grupo mais fraco resistir à imagem negativa, a respeito dele construída, pelo grupo mais poderoso.

Da mesma maneira duas sugestões metodológicas são claramente indicadas. A primeira refere-se à possibilidade de revelar macro estruturas a partir do estudo de micro estruturas, tal caminho é uma constante nos trabalhos de Elias, no seu trabalho clássico, e obra prima, *O processo Civilizador*, cuja principal fonte documental são os livros de boas maneiras, em especial o *Da Civilidade Pueril* de Erasmo. Uma segunda sugestão referencial é sua formulação segundo a qual a História de uma profissão é a História Econômica e Social de um país. Como ele mesmo chama a atenção na Introdução de *Gentlemen and Terpaulins* (2007, p. 27):

Todas, profissões, ocupações ou qualquer nome que possa ser, são de uma maneira particular independentes, não das pessoas, mas daquelas pessoas particulares que as representam em um momento determinado. As profissões continuam existindo quando seus representantes atuais morrem. Como as linguagens, elas pressupõem a existência de todo um grupo. E se elas mudam, se uma nova ocupação emerge dentro da comunidade, de novo, estas mudanças não são simplesmente devidas a ações ou pensamentos desta ou daquela pessoa em particular, nem mesmo em se tratando de um cientista ou inventor. É a mudança de situações de toda a comunidade que cria as condições para o surgimento de uma nova ocupação e determina o curso de seu desenvolvimento.

Ao tratar do processo no qual a escola, os jovens a educação e a profissão professor se imbricaram, procuramos indicar na perspectiva configuracional, que este desenvolvimento implicou também na re-funcionalização da família, de um lado desfuncionalizada de sua plena função educativa, porém este processo não foi apenas de perdas funcionais, e por isso preferimos o termo re-funcionalização, significando que as unidades familiares passaram a ter articulações diferenciadas, de acordo com os processos de escolarização envolvendo diferentes

idades em diferentes momentos históricos. Ser jovem no século XV não é a mesma coisa de ser jovem no século XIX, e isto não apenas tendo em vista as peculiaridades de cada momento histórico, mas também considerando que, hoje, um homem de 40 anos já não é um velho. Por outro lado, a crescente intervenção estatal neste processo, mantendo e organizando escolas que ocupam cada vez mais o tempo diário, e de vida, de jovens e mais recentemente também dos adultos, torna mais complexa a presença familiar neste processo. As relações de poder alteram-se no interior da família e desta com o sistema educativo em relação à posição das crianças e dos jovens.

A presença do professor profissional coloca questões novas ainda não plenamente estudadas e compreendidas, este professor intervêm normativamente na educação de jovens e adultos, tornando-se figura central no processo de escolarização, pois, além de estar presente em todos os níveis da educação escolar, ocupa espaços de poder nos quais atua como especialista em tempo integral, dominando amplos aspectos do saber disciplinar e relacional. Para finalizar o argumento que estamos desenvolvendo, gostaria de enfatizar a importância de focalizar, na presença crescente e diversificada do professor, o componente fundamental para a compreensão dos processos educacionais envolvendo as sociedades contemporâneas.

Referências Bibliográficas

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A., 1981.

BARZUN, J. **A História da cultura ocidental de 1500 a nossos dias**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CATÃO, M. P. **Les origines**. Paris: Les Belles Lettres, 1986.

CÍCERO, M. T. **Da velhice**. São Paulo: Cultrix, 1973.

Figurações e educação: a escola, os jovens e os professores

CLARKE, M. L. Educação e oratória. In: BALSDSON, J. P. V. D. (Org). **O mundo romano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar., 1994.

_____. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. v. 1. Rio de Janeiro: Zahar., 1994.

_____. **O processo civilizador**: formação do estado e civilização. v. II. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

_____. Studies in the gênesis of naval profession: gentlemen and tarpaulins. **British Journal of Sociology**, I, n. 4, p. 291-309, 1950.

_____. Sobre os seres humanos e suas emoções: um ensaio de sociologia dos processos. In: GEBARA, A.; WOUTERS, C. **O controle das emoções**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2009, p. 19-46.

_____. **The gênesis of the naval profission**. Dublin: University College Press., 2007.

_____. Verbete sobre profissões. **A dictionary of the social sciences**. New York: Free Press, 1964.

GODECHOT, J. **Europa y América en la época napoleônica**: 1800 – 1818. Barcelona: Editorial Labor, 1969.

HANSEN, J. A. Ratio Studiorum e Política Católica bérica no Século XVII. In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. São Paulo: Edusp, 2001.

JOHNSON, T. **Professions and power**. London: MacMillan,1972.

MAURO, F. **Europa en el siglo XVI**: aspectos económicos: Barcelona. Editorial Labor, 1969.

MARROU, H. I. **História da educação na Antiguidade**. São Paulo: EPU, 1975.

MCNEILL, W. H. **Plagues and peoples**. New York: Anchor Books, 1998.

PLUTARCO. **Vidas paralelas**. São Paulo: Paumape, 1991.

Capítulo II

A EXPERIÊNCIA EMOCIONAL CONTEMPORÂNEA: UMA REFLEXÃO SOBRE OS MEDOS E OS JOVENS¹

Carina V. Kaplan²

(Tradução Alda Maria Inácio Barbosa)³

As imagens sobre os jovens são atravessadas por tensões e contradições. Proclama-se que os jovens são os artífices de uma sociedade mais justa e são eles quem portam o estigma de periculosidade. Neste trabalho desenvolveremos uma das hipóteses derivadas de nossas investigações sobre os jovens e a violência: por trás dos comportamentos associados à violência está a falta de sentido da existência individual e coletiva.

Wieviorka interpreta a subjetividade como uma capacidade de agir criativamente, ou também como o reconhecimento dado à uma pessoa por outros indivíduos. Assim, a violência parece ser uma reação à falta de reconhecimento social, relacionada à negação sofrida por parte do outro, seria uma resistência ante uma relação social de exclusão.

1 Uma versão preliminar deste texto foi apresentada no XXVIII CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALAS, 6a11desetembro de 2011, UFPE, Recife-PE, Brasil. http://www.sistemasmart.com.br/alas/arquivos/29_7_2011_12_50_2.pdf

2 Pesquisadora do Conselho Nacional de Investigações Científicas e Técnicas/CONICET. Docente da Universidade de Buenos Aires/UBA e Universidade Nacional de La Plata/UNLP.

3 Graduada em Português/Espanhol, Mestre em Estudos de Linguagens UFMS. Docente da SEED- Secretaria Estadual de Educação e da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS.

Tendemos a evitar os jovens, posto que aprendemos a percebê-los e classificá-los como perigosos. Interiorizamos uma imagem dominante deles sob o signo da ameaça, tratando-os como estranhos. O medo social dos jovens necessita ser analisado como signo de época e como uma dimensão constitutiva da experiência emocional com a qual fabricamos nossa existência social concreta e situada.

Richard Sennett (2010) sugere que na civilização ocidental o que caracteriza as relações sociais entre as pessoas, a partir das experiências corporais, é a falta de contato ou o “temor ao toque” ante a aparição de um estranho. Mais explicitamente assinala que: “Las imágenes paradigmáticas de “el cuerpo” tienden a reprimir la conciencia mutua y sensata, especialmente entre aquellos cuyos cuerpos son diferentes. Cuando una sociedad (...) habla de manera genérica acerca de “el cuerpo”, puede negar las necesidades de los cuerpos que no encajan en plan maestro”⁴ (SENNETT, 2010, p.26). Sennett, retoma as ideias de Roland Barthes que afirma que: no encontro com estranhos, os indivíduos tentam situá-los imediatamente com uma série de imagens que pertencem à categorias baseadas em estereótipos sociais.

Os signos são constituídos por diferenças e nunca podem ser interpretados de maneira isolada. Isso é, Barthes nos adverte que, junto com a análise das múltiplas determinações econômicas, históricas e psicológicas, é preciso entrar na cozinha dos sentidos: decifrar os sentidos conotados, os significados que se atribuem a fatos e sujeitos. Significar implica assumir que os objetos culturais não transmitem somente informações, mas, também sistemas estruturados de signos; isto é, sistemas de diferenças, oposições e contrastes (BARTHES, 1993).

4 As imagens paradigmáticas do “corpo” tendem a reprimir a consciência mútua e sensata, especialmente entre aqueles cujos corpos são diferentes. Quando uma sociedade (...) fala de maneira genérica sobre “o corpo”, pode negar as necessidades dos corpos que não se encaixam no modelo padrão.

O medo dos outros é cultural, ainda que as expressões corporais sejam vividas como naturais. Goudsblom (2008) e Wouters (2008) posicionam o social como fonte central de nossos medos contemporâneos: temor aos outros que ameaçam nossa existência, nossos bens, nossa saúde ou integridade física, ou ainda, nos advertem sobre a possibilidade da exclusão. A “emoção corporal” (vergonha, timidez, ansiedade, culpabilidade) “se revela en manifestaciones visibles como el sonrojo, la turbación verbal, la torpeza, el temblor..., otras tantas maneras de someterse, incluso a pesar de uno mismo *y contra lo que le pide el cuerpo*”⁵ (BOURDIEU, 1999, p. 224). Mencionemos que o medo, assim como toda emoção humana, possui três elementos: um componente comportamental, um componente fisiológico e um componente sentimental (Elias, 2009).

As estruturas sociais e as formas de classificação se inscrevem, sob mecanismos inconscientes, nos corpos; ainda que, o digamos, sempre sob a condição do exercício de formas de resistência. A história do Ocidente associa a periculosidade aos jovens e desenvolve diversos instrumentos de contenção dessas forças rebeldes juvenis. Robert Muchembled (2010), em sua história da violência entre 1300 e 2000, mostra de que modo o Ocidente inventa a adolescência através de uma tutela simbólica sobre uma faixa etária considerada como turbulenta, rebelde e insubmissa aos olhos do poder estabelecido. O autor dá conta das transformações de longo alcance que vão sendo produzidas na cultura da violência juvenil, sobretudo nas cidades.

O olhar sobre os e as adolescentes e jovens é cruzado por uma tensão pendular entre os extremos do par vítimas/vitimários; sem considerar como intervêm as mediações na produção desse par. O temor histórico de que se forme uma sociedade criminal nos centros urbanos

5 Se revela em manifestações visíveis como o rubor, a turbacão verbal, o embaraço, o tremor..., outras tantas maneiras de submeter-se, inclusive apesar de si mesmo *e contra o que lhe pede o corpo*.

é o que está por trás da Doxa punitiva que hegemonizou o olhar contemporâneo.

O mecanismo fundamental de dominação simbólica funciona mediante manipulações inconscientes do corpo. Nas sociedades contemporâneas, a violência tornou-se suave, invisível. A atitude dóxica supõe submissão corporal, submissão inconsciente, um grau importante de sofrimento.

As divisões sociais se transformam em princípios de divisão organizadores da visão do mundo social. Os limites objetivos se transformam em *sentido dos limites*, ou uma espécie de *efeito de destino*, antecipação prática dos limites objetivos, que leva à exclusão daquilo que já está excluído (KAPLAN, 2008).

Uma das mais importantes consequências da correspondência entre as divisões reais e os princípios de divisão práticos, entre as estruturas sociais e as estruturas mentais, é, sem dúvida, o fato de que a primeira experiência do mundo social é a da *doxa*; adesão às relações de ordem que, porque fundam de maneira inseparável o mundo real e o mundo pensado, são aceitas como evidentes (BOURDIEU, 1991).

Então, junto com a “letargia dóxica” (nos termos de BOURDIEU, 1999, p. 229) que sustenta a crença de que os jovens subalternos são perigosos, existem forças contrárias que geram um contrapeso simbólico. Por isso, em momentos de alta seletividade e exclusão social, não é de se estranhar que o pêndulo se incline a favor da demonização dos jovens e, ao mesmo tempo, ou precisamente por isso, que irrompam práticas de rebeldias juvenis.

Definitivamente, o que estamos querendo enfatizar é o fato de que consideramos importante assumir que há tensões e contradições nas visões que se constroem sobre os jovens porque são arena de luta simbólica e, conseqüentemente, são atravessadas por equilíbrios de poder cambiante, por forças de conservação e de subversão. Percebê-los como perigosos é uma visão dominante, que possui eficácia simbólica, mas não é a única. Pela condição de fazer parte da ordem dominante costuma impor-se com a força simbólica que esse mecanismo lhe confere. Por sua vez, como todo poder gera formas de contra-poder.

Cabe destacar, então, o fato de que em nossas sociedades existe um mecanismo de dominação simbólica que se sustenta sobre uma doxa penalizante e de estigmatização dos jovens e que tem uma de suas expressões mais brutais no par taxonômico violento-pobre. Gerando assim um tipo de discurso racista sobre os jovens atravessados pela condição de marginalidade e subalternidade.

Em todo caso, o fato de que os próprios grupos subalternos se estigmatizam entre eles, tal como observamos em nossos estudos com jovens escolarizados, pode ser explicado, em parte, como consequência da energia simbólica das formas estruturantes e profundas da divisão social. A eficácia consiste em se atribuir a negatização a si mesmos e/ou seu próprio grupo, gênero, etnia e classe.

Os jovens parecem internalizar em sua biografia social, e no encontro com os outros, categorias estigmatizantes e designarem-se dita qualidade e um sentimento de vergonha e de auto-humilhação. É importante, então, advertir os sentimentos e vivências de inferioridade na forma de adjetivar-se, na postura corporal ou no efeito de vergonha que resulta da violência simbólica dos mecanismos e relações sociais de dominação, seja dentro ou fora da escola.

Os jovens, em particular os subalternos, são temidos como emoção corporal e, por isso, evitados. Eles, por sua vez, portam medos muito profundos que, indubitavelmente, falam sobre nós e nos retratam como sociedade.

Os jovens escolarizados que entrevistamos⁶ têm medos concretos ligados às condições materiais e simbólicas de sua existência social

⁶ Estas reflexões e resultados se enquadram nas seguintes investigações de equipes sob minha direção: A) Projeto de investigação 20020100100616: Os sentidos da escola para os jovens. Relações entre desigualdade, violência e subjetividade, Programação Científica UBACyT 2011/2014. Resolução (CS) N° 2657/11; B) Projeto de Investigación Plurianual 11220100100159 (PIP - CONICET): “A sensibilidade pela violência e os sentidos da existência social dos jovens. Um estudo das percepções dos estudantes de educação secundária de zonas urbanas periféricas”, Período 2011-2014. Ambos têm sede no Instituto de Investigaciones en Ciencias da Educación, Faculdade de Filosofia e Letras, Universidade de Buenos Aires.

que se expressam nestes termos: –“medo de fracassar”, – “medo de não avançar”, – “medo de não ter um trabalho que eu goste”, –“medo de engravidar”, – “medo que me matem”. Este último “medo que me matem”, a possibilidade de ser vítima de morte jovem é um temor social –não é evolutivo–, e parece estar muito arraigado como signo geracional desta época. E em geral, os medos enraizados nos testemunhos de adolescentes e jovens pareciam vincular-se à possibilidade ou impossibilidade de sentir-se parte, de estar incluído, de poder ser albergados num todo maior de onde pudessem construir amarras subjetivas, de produzir sentidos para um eu sustentável. A rede relacional dos jovens é central para compreender este processo. De fato, a individualidade e o condicionamento social, tal como indica Norbert Elias, não são mais que duas distintas funções dos seres humanos em suas relações mútuas e imbricadas. Isto é “la estructura y la cualidad constitutiva de la dirección del comportamiento de un individuo dependen de la estructura de las relaciones entre individuos”⁷. (ELIAS, 1990, p. 81).

Os comportamentos dos jovens, com maior ou menor formas reguladas de autocontrole, ligam-se aos sentimentos e experiências mais profundas de produção de sentido de suas vidas. Mencionemos que, no que se refere à perda do sentido da vida como o que está por trás de certas formas de violência, há uma clara confirmação em *Meditações pascalianas* de Bourdieu (1999). No mundo social atual dos setores sub-proletarizados, talvez em nosso próprio país, Argentina, em certos setores excluídos, as situações de crise geram uma desorganização duradoura do comportamento e do pensamento vinculado à desaparecimento de objetivos coerentes para o porvir. O futuro e a projeção vital que se realiza a partir do presente possuem sempre uma dimensão simbólica que tem uma correlação forte com as condições materiais de vida mas

7 A estrutura e a qualidade constitutiva da direção do comportamento de um indivíduo dependem da estrutura das relações entre indivíduos.

não é uma correspondência exata na medida em que se trata de um processo complexo onde intervêm múltiplas dimensões vinculadas à constituição da subjetividade.

Para muitos indivíduos que vivem na exclusão, o tempo se dilui e o vínculo entre o presente e o futuro parece roto, já que

la ambición de dominar prácticamente el porvenir (y con mayor razón, el proyecto de pensar y perseguir racionalmente aquello que la teoría de las anticipaciones racionales llama la *subjectivity expected utility*) de hecho es proporcional al poder efectivo que se tiene para dominar ese porvenir, es decir, al poder que se tiene sobre el mismo presente⁸ (1997, p. 262).

Assim, muitos jovens, ante o tempo material e existencial “sem sentido”, encontram entre outras alternativas o risco de realizar atos de violência

que tienen un valor en sí mismos como un medio desesperado de existir frente a los otros, para los otros, de acceder a una forma reconocida de existencia social, o simplemente de que pase algo que es mejor que no pase nada⁹ (1997, p. 264, apud KAPLAN, 2009).

Nos testemunhos de jovens escolarizados observamos, por exemplo, que a violência opera como um sinal para ser olhado, identificado, visibilizado ou, na mesma direção, como busca do reconhecimento e respeito dos outros, particularmente por parte dos pares, como modo de autoafirmação. Descobrimos que um elemento em

⁸ a ambição de dominar praticamente o porvir (e com maior razão, o projeto de pensar e perseguir racionalmente aquilo que a teoria das antecipações racionais chama de *subjectivity expected utility*) de fato é proporcional ao poder efetivo que se tem para dominar esse porvir, isto é, ao poder que se tem sobre o mesmo presente.

⁹ que têm um valor em si mesmos como um meio desesperado de existir frente aos outros, para os outros, de aceder a uma forma reconhecida de existência social, ou simplesmente de que aconteça algo que é melhor que não acontecer nada.

comum que os jovens entrevistados associam com os comportamentos violentos é a “busca de popularidade”, o “fazer-se ver”. Em certas ocasiões, inclusive, assumem que se mostram (aparentam ser) violentos como um modo de autoafirmar-se ou impor-se ante os pares de sua geração com os que se sociabilizam. Isso coincide com a linha dos achados de Crettiez (2009) e Bourgois (2010) que estudaram a formação de gangues de rua nos subúrbios das grandes cidades (Paris no caso de Crettiez e Nova York no caso de Bourgois) para analisar os processos de socialização geracional no marco do que poderia ser denominado como cultura de rua.

Enquanto retrata a trajetória vital de crianças e adolescentes que vendem crack no Harlem, Bourgois vai, ao mesmo tempo, desnudando a miséria e o sofrimento social que operam como pano de fundo destas existências.

Para Wieviorka (2006), um traço característico dos atos de violência nos subúrbios atuais que descreve, a partir de testemunhos de jovens franceses, é a completa falta de sentido das vidas submersas na exclusão ou naquela fragmentação da existência.

Surge o questionamento sobre que ideia de “nós” fabrica cada sociedade e qual interiorizam os jovens em sua experiência social e escolar. Observamos (em entrevistas grupais) como os estudantes de escolas de setores sociais mais favorecidos se consideram a si mesmos como superiores e designam uma imagem de periculosidade aos jovens das escolas de zonas populares.

Por sua vez, os estudantes mais desfavorecidos percebem que “os outros”, os de setores mais avantajados, os olham com indiferença ou desprezo e não lhes interessa conhecer as necessidades que têm devido à sua condição social vinculada à pobreza. A desigualdade e a violência se correlacionam nos testemunhos dos estudantes.

Como argumentamos no início, a violência pode cumprir um duplo papel: de “...pérdida de sentido y construcción de sentido;

desubjetivización pero también subjetivización”¹⁰ (WIEWIORKA, 2006, p. 248). De fato, em toda experiência de violência há um excesso ou uma falta de sentido. Wieviorka (2006), em seu intento de compreender as razões subjetivas dos agentes no contexto dos grandes conflitos sociais, interpreta a subjetividade como uma capacidade de agir criativamente, de não ser prisioneiro das regras do grupo, ou também como o reconhecimento dado à uma pessoa por outros indivíduos. Ao contrário, a violência parece ser uma reação a não haver sido reconhecidos (“*a sociedade não me dá um espaço nela*”, diz um jovem que produz atentados num bairro parisiense).

Deste modo, a violência teria a ver com a negação do outro, é uma reação à uma relação social de não reconhecimento, de exclusão. A exclusão, em suas múltiplas formas, o sentimento de desigualdade e rechaço, costuma estar por trás das expressões de violência –física ou suave.

A investigação de Elias e Scotson (2000) sobre “Os estabelecidos e os forasteiros”, comentada por Elias (2003), ministra elementos de juízo para situar a violência num microcosmos social onde se determina que “...la capacidad de un grupo de apuntalar la inferioridad humana del otro grupo y de hacerla valer era una función de una figuración específica que ambos grupos formaban entre sí”¹¹ (ELIAS, 2003, p. 224).

Uma vida sem justificação deixa os indivíduos abandonados ao presente que carece de sentido. Deste modo, a violência poderia ser interpretada como uma reação a uma relação social de não reconhecimento, de inferiorização, de eliminação, de estigmatização. Assim, a violência parece expressar a ausência de sentido dos atos sociais quan-

10 perda de sentido e construção de sentido; dessubjetivização mas também subjetivização.

11 ...a capacidade de um grupo de apontar a inferioridade humana do outro grupo e de fazê-la valer era uma função de uma figuração específica que ambos grupos formavam entre si.

do na realidade traduz a impossibilidade de transformar as esperanças e expectativas pessoais em ação, isto é, de realizá-las.

Tenhamos presente que Norbert Elias, ao analisar o período final da vida do músico Mozart, demonstra como se foram esgotando os motores de sua existência (o amor da mulher amada e o reconhecimento público ou prestígio de sua música). Estas fontes deram valor à produção de sua identidade, do mesmo modo que sua extenuação levou ao sentimento de falta de sentido com o qual se esgotou sua existência. (ELIAS, p. 1998)

É preciso considerar quanto da compreensão das condições de produção de suas vidas abraça a identidade dos jovens em certos meios. Uma compreensão profunda da constituição da subjetividade poderia ajudar a explicar aspectos da violência coletiva e suas eventuais consequências na vida escolar.

Elias (1994), num de seus trabalhos onde tenta compreender as relações entre violência e subjetividade no marco dos processos civilizadores, relata casos da história (alemã) nos quais os jovens são partidários de ações violentas e se identificam com grupos violentos. Um deles foi o engrossamento das filas do Corpo de Voluntários logo da Primeira Guerra Mundial por parte de jovens burgueses sem perspectiva de futuro e, com o derrubamento da Alemanha, sem um fim superior a suas vidas pelo qual atuar. Nestas análises, Elias tenta dar conta dialeticamente dos fenômenos psicogenéticos e sociogenéticos; isto é, trata de interpretar os comportamentos sociais de indivíduos e grupos como signos de época. Através de casos empíricos na história das sociedades ocidentais permite compreender a mútua imbricação entre as estruturas sociais e os caracteres das pessoas, entre a constituição da identidade do eu e do nós, entre a estruturação social e a psíquica, entre os comportamentos dos indivíduos e os comportamentos de época.

Elias encontra certas necessidades deste grupo de jovens, que têm pontos de semelhança com outras situações históricas, e que podem nos servir como ferramentas para pensar as buscas dos jovens.

Eles pretendem basicamente três coisas: A) necessitam perspectivas de futuro; B) necessitam referenciar-se com um grupo de sua mesma geração que lhes ofereça uma certa sensação de pertencimento; C) necessitam um ideal ou meta que dê sentido à sua existência social e, ainda mais, que seja superior à própria vida.

O que interessa não é o sentido da vida em termos gerais, mas o significado concreto da vida de cada jovem individual e do jovem como coletivo social, num dado momento e tempo. O verdadeiro sentido da vida deve encontrar-se no mundo social e não na interioridade do ser humano ou de sua própria psique, como se se tratasse de um sistema fechado.

Em coincidência com a visão de Norbert Elias, estamos em condições de afirmar que a existência individual e a existência social de cada indivíduo estão imbricadas mutuamente e, portanto, os sentidos se constroem no tecido social e nas configurações particulares nas quais se participa em certo momento histórico e numa certa sociedade.

Através dos testemunhos recolhidos dos jovens escolarizados, pudemos constatar que, na construção do outro, existe uma violência latente baseada em uma distinção entre um “eles” (“os da outra escola”, “que falam como *tumberos*”¹², “que se vestem como *villeros*”¹³) e um “nós” (“os desta escola, somos mais tranquilos”, “cruzamos a rua quando os vemos porque nos dão medo”).

Segundo Elias (1990), o jovem enquanto indivíduo, e inclusive desde pequeno, está imbricado em uma rede de interdependências que não pode modificar nem romper por vontade própria, mas que em algum momento o permite a própria estrutura dessa rede; vive dentro de um tecido de relações móveis que, ao menos em parte, se depositaram sobre ele forjando seu caráter pessoal. Assim, este contexto funcio-

12 Em referência à experiência carcerária

13 “villero”: adjetivação despectiva ao habitante de um bairro de emergência (favela)

nal possui uma estrutura muito específica em cada grupo humano e, ao mesmo tempo, umas leis próprias das relações entre os indivíduos. As relações humanas possuem uma importância central na formação do caráter dos indivíduos. É nos vínculos sociais que se vão interiorizando imagens e discursos sobre os outros e autoimagens, onde se experimentam formas de aceitação e de rechaço, de autovalia ou de autoexclusão.

Surge o questionamento sobre que ideia do “nós” fabrica cada sociedade e qual interiorizam os jovens em sua experiência social e escolar. Que imagens e autoimagens fabricam os jovens?

Observamos (em entrevistas grupais) como os estudantes de escolas de setores sociais mais favorecidos se consideram a si mesmos como superiores e designam uma imagem de periculosidade aos jovens das escolas populares. Por sua vez, os estudantes mais desfavorecidos percebem que “os outros”, os de setores mais avantajados, os olham com indiferença ou desprezo e não lhes interessa conhecer as necessidades decorrentes de sua condição social vinculada à pobreza. A desigualdade e a violência se correlacionam nos testemunhos dos estudantes.

Neste sentido, um jovem opinou o seguinte:

Se não existisse tanta diferença entre ricos e pobres, creio que tudo seria diferente. Se não houvesse os níveis de pobreza que há, diminuiria a violência. Porque haveria trabalho, haveria educação; se você dá educação às pessoas, se cobrem as necessidades básicas... lhe dá trabalho..., isto se acaba. É que é muito difícil, e para começar a eliminar a violência há que começar de cima para baixo, porque os piores ladrões estão acima ...

A experiência vital da desigualdade colocam as imagens, sentimentos e práticas dos jovens em torno da violência. Ao naturalizar a desigualdade social, os jovens interiorizam ideias acerca dos outros diferentes que percebem como ameaçadores. Em geral, a barreira que distingue uns dos outros é seu pertencimento ou aparência de classe.

Nessa perspectiva, os jovens parecem haver aprendido que uns estão de um lado e outros do outro. Ao mesmo tempo, que no interior de seu grupo há divisões. Isto se transmite através do discurso dos meios de comunicação e, fundamentalmente, através de um processo de transmissão intergeracional. O questionamento que surge é sobre como se constrói esse sentimento de desigualdade e exclusão.

Deste modo, podemos observar que a divisão entre grupos, um nós e um eles, não é somente a partir do contraste percebido a respeito da classe social. A violência entre companheiros (surras) nas escolas mais pobres adjudicam os jovens às necessidades relativas que experimentam (entre os pobres, se percebe que uns possuem mais do que outros), enquanto que os mais avantajados opinam que brigam entre si por questões vinculadas às drogas, ao álcool e ao divertimento. Ao mesmo tempo, a pobreza aparece como um atributo estigmatizante e em menor medida como uma condição social.

A modo de conclusão

Se retornamos à argumentação inicial deste trabalho, diremos que aqueles que habitam os territórios precários e precarizados do capitalismo contemporâneo são percebidos como maus. À exclusão econômica e social é adicionada a exclusão simbólica que se verifica no olhar estigmatizado sobre os jovens. Em particular, a estigmatização que se faz dos bairros e conjuntos habitacionais onde vivem os jovens condicionados pela pobreza e marginalidade, produz, por sua vez, um olhar racista. Dos testemunhos que recolhemos dos jovens escolarizados ao longo de um extenso processo de investigação observamos que o lugar de residência e a localização da escola –favelas ou bairros mais acomodados– constituem indícios fortes na percepção e classificação do outro.

Trata-se de um território físico, e ao mesmo tempo, de um lugar simbólico que associa as características de habitabilidade com a

identidade intrínseca dos sujeitos. E esta distinção simbólica estaria na origem de certos temores aos jovens, que eles vão introjetando e tornando seus.

O lugar onde vivem os jovens se aprende a perceber desde a socialização familiar como marca de qualidade das pessoas e opera na socialização posterior como um muro simbólico que divide entre um nós –incluídos, estabelecidos, enaltecidos– e um eles –excluídos, forasteiros, minimizados– antecipatórios de práticas e comportamentos sociais e da produção social dos medos contemporâneos no seio de uma experiência emocional epocal.

Tenhamos em conta que, em termos elisianos, o controle social do comportamento encontra-se ligado, desde alguns séculos nas sociedades ocidentais, à autorregulação das emoções. No caso das crianças pequenas, elas têm que fazer o que sentem e dizer o que pensam. No caso dos adolescentes, os impulsos elementais e espontâneos dirigidos à ação se separam cada vez mais de sua execução motora, das ações e comportamentos.

Los separa la interposición de impulsos contrarios, formados a partir de las experiencias individuales. Y, puesto que el esquema básico de estas experiencias varía de un grupo social a otro, también varían de un grupo social a otro el esquema básico de la autorregulación...¹⁴ (ELIAS, 1990, p. 138).

Estas experiências individuais são imbricadamente sociais.

Mais ainda, inclusive os traços da identidade grupal (também a identidade nacional, o nós) estão profunda e firmemente integrados à

¹⁴ Os separa a interposição de impulsos contrários, formados a partir das experiências individuais. E, posto que o esquema básico destas experiências varia de um grupo social a outro, também variam de um grupo social a outro o esquema básico da autorregulação...

estrutura da personalidade das pessoas particulares como mais uma camada da atitude social (estável e ao mesmo tempo em constante fluir). Nos termos de Elias, nos afirmamos na convicção referida a que

un análisis minucioso de los procesos educativos, que desempeñan un papel decisivo que en la concepción del yo y del nosotros tienen los adolescentes, podría proyectar algo mas de luz sobre la cuestión de la producción y reproducción de la identidad del yo y del nosotros a través de las generaciones¹⁵. (ELIAS, 1990, p. 243)

Referências Bibliográficas

- BARTHES, R. **La aventura semiológica**. Barcelona: Paidós, 1993.
- BOURDIEU, P. **La distinción: criterio y bases sociales del gusto**. Madrid: Taurus, 1991.
- _____. **Meditaciones pascalianas**. Barcelona: Anagrama, 1999.
- BOURGOIS, P. **En busca de respeto: vendiendo crack en Harlem**. Argentina: Siglo XXI, 2010.
- CRETTEZ, X. **Las formas de la violencia**. Buenos Aires: Waldhuter, 2009.
- ELIAS, N. Civilización y violencia. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, n. 65, 1994, p. 141-151.
- _____. Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. **Reis**, n. 104, 2003, p. 219-255.
- _____. **La sociedad de los individuos**. Barcelona: Península, 1990.
- _____. **Mozart: sociología de un genio**. Barcelona: Península, 1998.

15 uma análise minuciosa dos processos educativos, que desempenham um papel decisivo que na concepção do eu e do nós têm os adolescentes, poderia projetar um pouco mais de luz sobre a questão da produção e reprodução da identidade do eu e do nós através das gerações.

_____. Sobre os seres humanos e suas emoções. In: GEBARA, A.; WOUTERS, C. **O controle das emoções**. UFPB, 2009.

GOUDSBLOM, J. La vergüenza como dolor social. In: KAPLAN, Carina (Coord.). **La civilización en cuestión: escritos inspirados en la obra de Norbert Elias**. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

KAPLAN, C. **Talentos, dones e inteligencias: el fracaso escolar no es un destino**. Buenos Aires: Colihue, 2008.

KAPLAN, C. (dir.). **Violencia escolar bajo sospecha**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2009.

MUCHEMBLED, R. **Una historia de la violencia**. Buenos Aires: Paidós, 2010.

SENNETT, R. **Carne y piedra: el cuerpo y la ciudad en la civilización occidental**. Madrid: Alianza editorial, 2010.

WIEVIORKA, M. La violencia: destrucción y constitución del sujeto. **Espacio Abierto**, v. 15, n. 1-2, p. 239-248, jun. 2006.

WOUTERS, C. La civilización de las emociones: formalización e informalización. In: KAPLAN, C. V. (Coord.). **La civilización en cuestión: escritos inspirados en la obra de Norbert Elias**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2008.

Capítulo III

INSERÇÕES SOCIAIS: FAMÍLIA, ESCOLA E INTERNET

Cindy R. Gomes¹
Reinaldo dos Santos²

De maneira geral os avanços tecnológicos representam às organizações sociais mudanças em sua dinâmica. Esse reorganizar traduz-se em forças que reagem de maneira involuntária do individual para o coletivo social, que podem gerar desenvolvimento, retrocesso, conflitos e/ou melhorias. (ELIAS, 1994a; 1994b; 2006).

O irrevogável entrelaçamento dos atos, necessidades, idéias e impulsos de muitas pessoas dá origem a estruturas e transformações estruturais numa ordem e direção específicas que não são simplesmente “animais”, “naturais” ou “espirituais”, nem tampouco “racionais” ou irracionais, mas sim sociais. (ELIAS, 1994a, p.39).

Este artigo é uma organização suprimida da temática abordada no primeiro capítulo da dissertação de Mestrado em Educação intitulada “O cotidiano mediado pela internet: a necessidade de uma formação educacional para a websocialização”. A partir do cenário contemporâneo das interações sócio-culturais na internet, enveredaremos discussões quanto às mudanças de comportamentos que

1 Pedagoga e Mestre em Educação pela UFGD. Professora da Rede Municipal de Educação. Membro do Grupo de Pesquisa “Educação e Processo Civilizador”.

2 Doutor em Sociologia. Docente da Faculdade de Educação e do PPGEdu da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD.

evidenciam uma o estreitamento/nivelamento das relações entre os indivíduos. A combinação: internet, comportamento e constrangimentos sociais, bem como as resultantes deste processo e suas necessidades de mudanças, para um melhor convívio entre os indivíduos, são os itens de discussão neste artigo. Para tanto lançamos mão da teoria dos processos civilizadores de Norbert Elias (1994b) e outros escritos do autor, que descrevem os níveis e processos comportamentais ensinados e aprendidos pelas sociedades nos desdobramentos e mudanças sócio-históricas.

Comportamento e autocontrole dos impulsos

Em nossa sociedade temos o entendimento que para cada idade, cada fase da vida, há um comportamento aceitável pela falta de maturidade, porém passível de ajustes, para que se chegue aos padrões comportamentais e de convívio eleitos como importantes para a vida em sociedade.

O ser humano [...] na infância, não possui a tendência para a autorregulação como nato, original de sua natureza. Sua natureza “animal” é a de satisfazer suas necessidades de forma aberta, imediata e sem qualquer baliza, que não as da própria natureza. [...] Tornar-se humano civilizado, sociável, implica aprender a controlar os impulsos animais nativos, por meio de um processo de aprendizado, que pode ser chamado de educação ou socialização. (SANTOS, 2009, p.157).

A aprendizagem de alguns comportamentos e o desconsiderar de tantos outros, origina-se principalmente das interações da própria dinâmica do crescimento humano em duas instituições tradicionais, a família e a escola. Essa educação prevê momentos e ambientes de socialização ditos como tradicionais, ou seja, somos orientados a nos comportar civilizadamente em ambientes públicos, ou em situações que possam vir a se tornar públicas. Essas interações teriam como ce-

nário as atividades realizadas entre diferentes indivíduos, em ambientes como igrejas, praças, clubes, escolas, mercados, lojas entre outras localidades de encontros e experiências presenciais.

Diante da relação ambiente e comportamento, podemos então afirmar que nossas posturas frente a determinadas situações seguem a lógica de causa e consequência, pois prevemos que na ausência de uma atitude tida como civilizada, sofreríamos consequências que poderiam findar em danos pessoais imediatos. A reprovação de um comportamento geraria exposição à vergonha, ao ridículo, a exclusão ou ainda desencadearia reações de agressão física e/ou verbal.

A vergonha é uma das razões que passamos a balizar nossos comportamentos, um exemplo do cotidiano, e que muitas pessoas já presenciaram ou foram corrigidas dessa maneira, refere-se à repressão de atitudes a partir do julgamento do outro, ou seja, quando crianças ouviam: “que feio, pare de chorar, aquela mulher está te olhando..”, “a mulher está vendo você chorar”, “o que aquele homem vai pensar vendo esse escândalo que você está fazendo?” ou de exclusão “nossa assim ninguém vai querer ser seu amigo”. A vergonha vincula-se a “situações de interação social nas quais as pessoas olham para trás com pesar porque sentem que foram ‘pegas’ fazendo (ou não fazendo) algo que elas pensam que poderiam (ou não poderiam) ter feito.” (GOUDSBLOM, 2009, p.54).

Na atualidade, os nossos ambientes de interação não se restringem somente ao entendimento tradicional (bares, restaurantes, igrejas, praças, shoppings e etc.). Hoje, com os avanços tecnológicos contamos com o ambiente virtual, propiciado pela internet, e sua interatividade disponível em sites de relacionamentos, redes sociais entre outras ferramentas.

[...] O ser humano produz e utiliza os produtos tecnológicos e termina incorporando-o às suas atividades e pensamento. Com isso, faz de outra maneira atividades que fazia antes e, consequentemente

te, muda sua vida, ou seja, sua forma de relacionar-se com os meios natural, social e cultural. (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2006, p.25).

A internet na vida dos indivíduos não possui apenas uma função operacional de trabalho e estudos, hoje grande parte de suas movimentações relaciona-se à comunicação, a interação entre diferentes indivíduos, localidades e personalidades. Assim as dimensões criadas pelo advento da internet como um local público e também privado, possibilita-nos a considerar como um lócus de intensas relações sócio-culturais, construções e reconstruções de identidades, culturas, opiniões e outros arranjos que afloram da criatividade e raciocínio do ser humano.

O que isso indica? Indica uma nova organização de valores dentro e fora da internet, e a partir dessa consideração é que refletiremos sobre diversos fenômenos que cercam esta realidade. Dentre esses fenômenos os constrangimentos sociais são alvos de análises comportamentais na internet. Por constrangimentos sociais entendemos como exposições das mais variadas (foto, vídeo, áudio, texto, montagens) que ridicularizam, acentuam defeitos ou limitações de uma determinada pessoa em um ou vários ambientes da internet.

Seguindo alguns processos histórico-sociais que desencadearam o uso de tais comportamentos, vemos a necessidade de fazer uma breve retomada dos processos civilizatórios, trazendo considerações desde o final da Idade Média até a Modernidade, desenhando assim, o alavancar desses costumes até a fase de um relativo “declínio” nos tempos atuais quanto às interações pessoais via internet e as diversas exposições as quais os indivíduos se submetem ou são submetidos.

Em seu livro “O processo civilizador”, Norbert Elias (1994) encaminha suas análises e discussões sobre controle dos impulsos dos indivíduos em suas relações sociais, partindo dos processos de organização de conduta e postura praticadas nas diferentes épocas. De início, caracteriza os padrões comportamentais da sociedade guerreira, poste-

riormente da sociedade feudal, em seguida da sociedade de corte e por fim os comportamentos a partir da ascensão da burguesia. (BRANDÃO, 2009).

Na história dos costumes Elias (1994), pontua que os processos de construção e adequação de certos comportamentos efetivavam-se conforme a intensificação das relações pessoais e as dependências entre os indivíduos, assim quanto mais próxima fosse à convivência mais compostura se exigia. O bom comportamento representava então,

[...] instrumentos de exclusão ou rejeição e de inclusão e carisma grupal: indivíduos e grupos com as qualificações necessárias são aceitos nos círculos enquanto os ‘rudes’ – ou seja, todos os outros abaixo na escada social – são mantidos fora. (WOUTERS, 2009, p. 93).

A “apreensão de normas, padrões de conduta, etiqueta, pudor, decoro, protocolo, polidez, trato social, comportamento em público, controle de emoções e busca pela abstenção de uso da violência como recurso em relações sociais.” (SANTOS, 2009, p.155) figura-se como o obedecer ao que “a sociedade exige e proíbe [...]” guiando os indivíduos a interagirem diante do “[...] patamar do desagrado e medo socialmente instalados” (ELIAS, 1994b, p.14).

No final da Idade Média, o modelo econômico da sociedade guerreira baseado na conquista de territórios pela força bruta, é superado por uma sociedade organizada a partir do escambo e vendas dos recursos obtidos do cultivo da terra, as atividades para esse feito passam a ser segmentadas mobilizando relações de interdependência entre os indivíduos, fossem nobres ou não. Esse convívio mais próximo desencadeou a necessidade de “um novo e diferenciado controle das emoções especialmente no que diz respeito ao relacionamento entre homens e mulheres” (BRANDÃO, 2009, p.73). Desse modo as relações hierárquicas não se estabeleciam apenas por questões econômicas, mas também por padrões de comportamento, quanto mais abastado

o grupo, maiores eram as exigências de bons costumes e controle das emoções. (BRANDÃO, 2009; SANTOS, 2009; WOUTERS, 2009).

Esse convívio mais intenso entre os indivíduos frente a um padrão de comportamento entendido como necessário, gerou o que Elias (1994) chamou de “controle social”, ou seja, mais próximas as pessoas participavam e partilhavam o seu dia a dia e observavam-se nas diferentes situações, reforçando a importância do bom comportamento por meio de atitudes que demonstravam avaliar o comportamento do outro. Conforme as relações foram se estreitando maiores eram os detalhes de decoreto, o que resultou em uma consciência e autorregulação muito rígidas, quase que automáticas até o século XIX.

As relações de interdependência entre diferentes indivíduos promoveram misturas sociais. Por mais que um indivíduo da corte não quisesse ficar em companhia de um camponês ou pescador, expressar repulsa representava falta de educação, e a esse julgamento ninguém queria se expor. Assim o controlar de certos impulsos deu margem a uma re-organização das relações, que por consequência se tornaram menos hierárquicas, rígidas e polidas. Aos poucos no século XX, (principalmente nas décadas de 1960 e 1970) o bom comportamento deixa de estar vinculado aos grupos mais abastados de uma sociedade, e essa característica passa a ter importância de maneira individual entre as pessoas. Mudanças de valores comportamentais expressavam a informalidade entre os indivíduos. Comportamentos pautados em firmar diferenças sociais, eram negados diante da diversidade das relações, resultando no nivelamento igualitário das interações. (WOUTERS, 2009).

Tanto o tipo como o grau de controle correspondem à posição social da pessoa que os impõe, em relação à posição daqueles em cuja companhia está. Isto muda lentamente, à medida que as pessoas se aproximam mais socialmente e se torna menos rígido o caráter hierárquico da sociedade. Aumentando a interdependência com a elevação da divisão de trabalho, todos se tornam cada vez mais fracos. Estes últimos tornam-se a tal ponto iguais aos primeiros que eles, os socialmente

superiores, sentem vergonha até mesmo de seus inferiores. Só nesse momento é que a armadura dos controles é vestida em um grau aceito como natural nas sociedades democráticas industrializadas. (ELIAS, 1994b, p.143).

Dualidade comportamental: os bastidores da vida social no palco da internet

Na confraternização de final de ano dos professores e seus familiares, parte dos participantes estavam próximos da piscina onde crianças e adolescentes brincavam entre si mergulhando e saltando, com bolas e bóias. O burburinho deu lugar a gargalhadas e todos ao redor e na piscina voltaram sua atenção para um mesmo ponto: um menino, com seus 12 ou 13 anos de idade, que tinha escolhido um pequeno espaço ao lado do chuveiro, em frente à piscina para fazer a troca do seu calção de banho por sua bermuda seca. Ali nu de costas para sua platéia, que cessou suas atividades para ridicularizá-lo, trocou-se sem perceber o que ocorria a sua volta. Após trocar-se ficou um tempo ainda de costas, torcendo seu calção para retirar o excesso de água, a platéia retomou suas atividades já que o menino não percebeu e nem interpretou o ocorrido como os demais. A situação foi finalizada quando um adulto discretamente aproximou-se do menino, cochichou algo em seu ouvido e o retirou do local. (GOMES, 2011).

Em comparação entre a situação presencial e a situação virtual, vemos a mobilidade de limites nas relações. Sendo assim podemos supor que: o menino se expõe, pois não vê a reprovação da platéia, tal como muitas pessoas na internet, onde desligar o computador ou possuir um perfil falso tem a mesma representação que estar virada de costas. Ou ainda supor que o menino se expõe, pois seu nível de tolerância a vergonha e compreensão de tal atitude é entendida como normal, assim como fazem indivíduos que publicam na internet sem constrangimentos, entre amigos e desconhecidos, fotos íntimas a partir de valores como coragem e diversão, modificando valores relacionados à discrição e zelo.

A internet tem protagonizado mudanças comportamentais, nas quais conceitos reguladores como a diferenciação de público e privado, bem como outros comportamentos importantes para o convívio pacífico, têm ganhado outros limites e significados. Tudo porque, por trás de um computador e na ausência do contato pessoal, a ânsia por conhecer e ser conhecido tem influenciado na seleção quanto ao que o outro terá de conhecimento sobre o eu.

Observamos então uma transposição de limites: atividades que antes pertenciam aos bastidores da vida social ganham visibilidade ao público da internet, por meio de divulgação de textos, imagens, vídeos e sons. A internet é reconhecida como um espaço democrático no que diz respeito a postagens de conteúdos e acesso. Nenhum indivíduo precisa pedir permissão a um órgão ou instituição para se expressar ou agir da maneira que quiser. (CULTURA DIGITAL, 2010). Sem restrições de acesso e conteúdos, idade e horários, os internautas navegam a partir de seu discernimento. Valores como pudor, etiqueta, discrição entre outras posturas tidas como pertinentes em público, são anulados diante da ausência de repressão imediata, e mesmo que esta exista é facilmente ignorada com o desligar do computador.

Confrontando as posturas comportamentais nos ambientes real e virtual, podemos caracterizá-lo como possuidor de duas facetas: no ambiente real há uma postura aceitável e comedida, e no ambiente virtual há uma mobilidade de limites sobre o que será exposto e feito: consigo, com os outros e com os conteúdos acessados e disponibilizados.

A mudança de um comportamento incivilizado para um comportamento civilizado entre os indivíduos é fruto de um desencadear de transformações sociais e econômicas que não se caracterizam de maneira retilínea e progressiva, assim como outros fenômenos sociais os valores de etiqueta possuem seus avanços, retrocessos e estagnações. Para entendermos essa transição de comportamentos lançamos mão das considerações de Wouters (2009) que ao discutir sobre as eta-

pas comportamentais da teoria elisiana, conclui o aparecimento de um comportamento por ele classificado como “descontrole controlado”.

O comportamento divide-se em três momentos que expressam o tempo da sociedade e do indivíduo. A “primeira natureza”, que no caso é a expressão comportamental dos nossos desejos naturais sem que haja um autocontrole que classifique o que é aceitável ou não no convívio social, nos impulsiona a satisfazer de imediato nossas vontades. A “segunda natureza” seria então, a autorregulação, originária do próprio indivíduo a partir da aprendizagem e prática dos padrões de comportamento, as atitudes apenas são praticadas após um julgamento quanto sua adequação ou não aos ditames de etiqueta e decoro. O sentimento de vergonha, de exposição à ridicularização e até mesmo o medo elaborado sobre uma ação/reação hipotética do contexto no qual o indivíduo está inserido, são os balizadores do seu comportamento, sendo assim, muitas vezes suas vontades mais inofensivas são resguardadas pela autorregulação.

Com o avanço da civilização a vida dos seres humanos fica cada vez mais dividida entre uma esfera íntima e uma pública, entre comportamento secreto e público. E esta divisão é aceita como tão natural, torna-se um hábito tão compulsivo, que mal é percebida pela consciência. (ELIAS, 1994b, p. 188).

Com o estreitamento das relações entre os indivíduos e as possibilidades de trocas sócio-culturais entre espaços, culturas e aprendizagens diferenciadas, os comportamentos foram flexibilizados diante dos diferentes níveis de tolerância aos impulsos emocionais das sociedades e gerações.

Esse novo comportamento, Wouters denomina como sendo a “terceira natureza”, que condiz com um agir/reagir em equilíbrio entre a primeira e a segunda natureza, ou seja, os comportamentos não são tão livres e nem tão rígidos, seria então uma autorregulação “reflexiva/flexível”, balizados pelo o que autor denomina como “regra de ouro”.

[a] medida em que mais grupos passaram a ser representados nos vários centros de poder e suas boas sociedades, que funcionavam como modelos de boas maneiras, diminuiu a diferença extrema entre todos os grupos sociais em termos de poder, hierarquia e regulação das emoções. [...] Assim, na medida em que as desigualdades de poder tornavam-se mais frouxas, a Regra de Ouro e o princípio do consentimento mútuo tornaram-se um padrão esperando de conduta entre indivíduos e grupos. (WOUTERS, 2009, p.113).

Nesse processo, o limite de tolerância a julgamentos torna-se mais individual do que coletivo, ao contrário das sociedades burguesas, o que está exposto não é uma família, mas sim apenas um indivíduo. Nos espaços de convivência real e presencial, as atitudes são medidas conforme os níveis de tolerância e importância que cada indivíduo depende às consequências dos seus atos, no imediato ou em um futuro próximo.

A mobilidade das pessoas no sentido espacial e social aumenta. Seu envolvimento com a família, o grupo de parentesco, a comunidade local e outros grupos dessa natureza, antes inescapável pela vida inteira, vê reduzido. Elas têm menos necessidade de adaptar seu comportamento, metas e ideias à vida de tais grupos ou de se identificar automaticamente com eles. (ELIAS, 1994a, p.102).

O *status* comportamental passa a ter na atualidade outro tipo de significado, honra, polidez como referências a uma classe social mais abastada que representam um coletivo familiar dão lugar a expressões que representam rebeldia, opinião, revolução, coragem, audácia, naturalidade e espontaneidade individuais.

Mas na internet, com o anonimato o que fica em jogo? Até onde uma pessoa é ela mesma? E até onde sua identidade é forjada? Na internet essa “regra de ouro” torna-se muito mais flexível do que de costume, ou seja, comportamentos inadmissíveis no convívio pessoal e público são admitidos no ciberespaço. Com a qualidade de ser atemporal e aplicável em diferentes situações a “regra de ouro” (WOUTERS,

2009), têm balizado os comportamentos dos indivíduos, porém na condição subjetiva e hipotética.

Em redes cada vez mais densas de interdependência, formas mais sutis e informais de comportamento demandam maior flexibilidade e sensibilidade para perceber as nuances nas formas de lidar uns com os outros e consigo mesmo. O aumento da auto-coação mutuamente esperada permitiu o desenvolvimento de que podemos chamar de ‘descontrole controlado’. (WOUTERS, 2009, p. 111).

Assim, o que é certo e errado, cômodo e incomodo a si ou ao outro, passa a ser avaliado por dois princípios relacionados à empatia: “não faça aos outros, o que você não gostaria que fizessem consigo mesmo” e “trate os outros como espera ser tratado”. As dimensões de agrado e desagrado de um comportamento são balanceadas conforme o julgamento que o indivíduo faz de sua atitude para si próprio, e a avaliação de como o outro irá interpretar. O princípio da empatia está na “capacidade de se identificar com outra pessoa e compreendê-la emocionalmente” (AULETE, 2008, p.390), ou seja, se o agente não vê problemas em seu comportamento e o aceita de modo tranquilo automaticamente conclui que o outro também o aceitará sem problemas ou constrangimentos.

As possibilidades de impessoalidade, anonimato, comunicação remota, perenidade e velocidade dão a impressão de que, o hoje encobre o que foi feito ontem, e isso alavancou na internet um crescente liberar de emoções antes reprimidas. A diversidade de interações entre diferentes pessoas também firmou a informalização do trato de uns com os outros e assim podemos observar a expressão de

Emoções antes reprimidas e negadas, especialmente aquelas relacionada(s) a sexo e violência, foram ‘descobertas’ como parte de um habitus emocional coletivo; nesse emancipar das emoções, muitas foram readmitidas tanto em nível da consciência como da discussão pública. (WOUTERS, 2009, p.111).

O resultado do afrouxar de limites é a exposição de tudo o que acontece no cotidiano do ser humano, ou seja, questões fisiológicas ganham espaço no ambiente virtual no formato de vídeos, textos, imagens e sons. Relacionamentos e emoções entre indivíduos: amizade, ódio, sexo, violência, intolerância também são expostos. Atitudes que antes representavam vergonha e falta de civilidade, agora representam diversão, quebra de limites e outros significados que beiram a barbárie da convivência humana.

Assim sendo, podemos aplicar o conceito de “descontrole controlado” de Wouters na atualidade da seguinte maneira: o descontrole dos impulsos tem um espaço para ser expresso, na internet, o controle por sua vez é destinar momentos e locais precisos para esse expressar, que muitas vezes conta com o anonimato e platéia desconhecida.

Cada perfil nos sites de relacionamentos pode ser comparado a um pequeno palco. Esse exercício até certo ponto teatral é, no entanto, apresentado a uma audiência invisível. ‘Como não estamos vendo nossos espectadores, somos incapazes de observar sua reação ao que estamos fazendo e, com isso, ficamos à vontade para nos expor mais do que seria prudente’. (WELLMAN apud SCHELP, 2009, p.100).

Vergonha alheia, nojo, hostilidade, vulgaridade, banalização do respeito a si próprio e ao outro, incomodo, constrangimentos, diversão, ridicularização, prazer fazem parte do discurso, de quem comenta sobre as fotos do site “Pérolas do Orkut” (um de nossos exemplos de análises). Esses e outros sentimentos e expressões misturados nos diferentes espaços da internet, compõem um cenário de escape dos seres humanos, lá no anonimato, na vivência de uma personagem ou ainda representando a si mesma a partir de uma ótica informal, os indivíduos testam e experimentam comportamentos e sentimentos que na vida real muitas vezes são vistos como tabus. Ver ou disponibilizar conteúdos com esse teor representa então o escape do que não pode

ser feito na realidade, por representar uma repressão imediata no meio de convívio.

Espaços civilizadores: família, igreja, escola e mídia

A sociedade de corte absolutista foi o lócus social onde mais se desenvolveu o controle dos impulsos e das paixões pelos indivíduos, e de onde segundo Elias, herdamos boa parte dos nossos costumes e padrões de comportamento que chamamos de civilizados ou cortes. (BRANDÃO, 2009, p.75).

O controle ou descontrole dos impulsos de um indivíduo adulto é reflexo de uma educação comportamental estruturada em diferentes ambientes de interação. Tendo conhecimento sobre esse processo civilizador, e sabendo que seu alvo principal são as fases da infância e da juventude, resta-nos pensar como ficam os ditames comportamentais da atualidade nas instituições: família, igreja e escola, frente às novas organizações interativas dos indivíduos. Há que se considerar ainda, no contexto atual, a interferência de uma quarta instituição: a mídia, sobretudo a televisão e a internet.

Os próprios espaços frequentados, com suas diferenças de um local para o outro, seus significados e finalidades, possuem sua representatividade entre os limites e possibilidades comportamentais, idas à igreja, praças, escola, feiras, visitas às casas de conhecidos e desconhecidos representam momentos de adequação comportamental.

Tais espaços de educação são fortemente regulados pelo controle do adulto, no sentido de garantir às gerações posteriores o aprendizado que lhes permita a inserção e civilização dentro do seu grupo social. (SARAT, 2009 p.107).

Essa aprendizagem é um processo que ocorre diariamente, conforme a ampliação do círculo de convivência da criança. Com punições e premiações, os adultos dos diferentes espaços socializadores vinculam

as aprendizagens comportamentais a partir da tolerância à: vergonha, exclusão, exposição ao ridículo e à violência. Para além dessa mediação adulta a criança aprende também com seus pares: testar os limites, as reações e as consequências de suas atitudes, tanto para si mesma como para o outro. Porém geralmente os constructos comportamentais são reforçados a partir de ação/reação/consequência e em grande parte estão vinculados muito mais a experiências negativas do que positivas para quem é corrigido.

A princípio a transmissão desses valores comportamentais, que distinguíssem sobre trato social, assuntos e ações pertencentes apenas a esfera privada, ficaram sob a responsabilidade da igreja. Esta por sua vez, balizava a educação comportamental das crianças a partir dos sentimentos de vergonha, seja em companhia de outras pessoas ou sozinha, a onipresença dos anjos oprimia o que os adultos não podiam acompanhar no cotidiano infantil.

A pessoa bem educada sempre deve evitar expor, sem necessidade, as partes às quais a natureza atribuiu pudor. Se a necessidade a compele, isto deve ser feito com decência e reserva, mesmo que ninguém mais esteja presente. Isto porque os anjos estão sempre presentes e nada mais lhes agrada em um menino do que o pudor, o companheiro e guardião da decência. (ERASMO, 1530 apud. ELIAS, 1994b).

A “[...] crença na onipresença punitiva ou premiadora de Deus teve em si um efeito ‘civilizador’ ou de controle de emoções” (ELIAS, 1994b, p. 198). Pelo vínculo ao medo e falta de estabilidade de sobrevivência os indivíduos adotavam determinados comportamentos em detrimento da busca por melhores condições de vida, assim a necessidade de uma adequação social gerou aos poucos um convívio pacífico entre as pessoas, e a adoção por bons costumes foi tornando-se algo da prática cotidiana. Posteriormente, com a ascensão da burguesia, o primeiro espaço de socialização da criança passa a ser demarcado pelas relações familiares. A boa educação torna-se referencial de *status* gru-

pal, os comportamentos de um indivíduo não representavam apenas ele e sua educação, mas sim os valores trazidos por uma geração que se perpetuava na extensão do grupo familiar, remetendo diretamente a expressão “educação de berço”.

Conduta e palavras associadas pelos pais à vergonha e repugnância são muito cedo associadas da mesma maneira pelos filhos, através de manifestações de desagrado dos pais, por pressão mais ou menos suave. Desta maneira, o padrão social de vergonha e repugnância é gradualmente reproduzido no filho. (ELIAS, 1994b, p. 188).

A escola é reconhecida como mais um espaço de socialização comportamental, onde os níveis de práticas de boa conduta estendem-se ao conhecimento mais profundo de leis, normas e distinção sobre o que deve permanecer na esfera privada e o que pode ser socializado publicamente, dando continuidade as aprendizagens iniciadas no âmbito familiar. (SANTOS, 2009, p.156).

Tais instituições tradicionais como, a própria escola, a família e a igreja atualmente dividem seu espaço de ensinamentos com uma instituição, que se apresenta cada vez mais interessante: a mídia. A composição cultural midiática e globalizada tem influenciado cada vez mais os comportamentos e valores dos indivíduos, neste sentido dividirem o espaço educacional com outras esferas construtoras de conhecimentos e valores, por vezes mais atrativas, representa para essas instituições tradicionais a perda de um saber hierarquizado sujeito a reorganizações e questionamentos quanto sua importância e legitimação.

Diante da atualidade das possibilidades de socialização entre os indivíduos que vai do local ao global, consideramos que cada instituição traz uma tradição que é anacrônica a essa dinâmica, pois ainda se restringem aos comportamentos vinculados às socializações públicas presenciais.

Ou seja, ao analisarmos as ocorrências comportamentais, de hoje, na internet e as aprendizagens transmitidas para o bom convívio

social destacamos que: a família não tem condições de dar conta dessa educação sozinha, já que por parte dos pais podemos elencar diferentes situações de interação entre esse conhecimento e a educação dos filhos. Na família há o desconhecimento sobre a funcionalidade do computador e da internet, e nem sempre são todas as famílias que têm condições de ter um computador com internet para acompanhar o acesso de seus filhos. Quem da família conhece e sabe manipular computador e internet, raramente possui tempo disponível para pensar ou ensinar sobre regras comportamentais desse ambiente, porém quando faz inserções educativas, não há um processo contínuo de aprendizagens e experiências.

A igreja ou os espaços de religiosidade, hoje já não possuem mais uma representatividade forte como antigamente, onde as pessoas eram tementes a Deus e acreditavam em sua intervenção sob o julgo de práticas profanas. Hoje as pessoas não limitam certos comportamentos por acreditarem estar na companhia de seus anjos ou demônios. Os espaços de manifestações religiosas, na atualidade, vinculam-se a práticas voltadas para contemplação espiritual, equilíbrio, meditação sobre as ocorrências rotineiras. Além disso, esses espaços contam com determinados preceitos comportamentais aprendidos no âmbito familiar, assim dão continuidade apenas a uma educação voltada para a vida em sociedade real e não virtual. Sendo assim, questões ligadas ao respeito religioso nas práticas diárias, raras são as vezes que funcionam como balizadores comportamentais.

A mídia possui sua parcela de influencia educacional que tem compartilhado e disseminado valores, normas, conhecimentos, comportamentos e critérios identitários influentes nas socializações entre os indivíduos. “As mensagens veiculadas pela cultura das mídias se constituem de um conjunto de símbolos, mitos e imagens que dialogam com a vida cotidiana e a vida imaginária de todo nós”. (SETTON, 2010, p.108)

Até o momento as análises feitas das instituições, família, igreja e mídia demarcam possibilidades de educação fragmentadas, inconsistentes e breves. Informações que têm intenção de mudar um comportamento devem ser sólidas e contextualizadas seguindo os mesmos critérios processuais do processo civilizador descrito por Elias.

A internet possibilita experiências positivas e negativas, devemos avaliar então que, a adoção de certos comportamentos e valores venha da interpretação do indivíduo frente a um dado conteúdo. Muitas vezes o desvelar de determinadas situações ocorrem a partir do conhecimento e entendimento que possuímos.

Considerações

[...] é possível observar que, de fato, um surto de tecnização vem geralmente acompanhado de um surto de civilização. Contudo, frequentemente também, um estágio de tecnização recém-atingido conjuga-se a um contra-surto, em direção à descivilização. (ELIAS, 2006, p. 47).

O que gera o desagrado no real, ganha força e cumplicidade no virtual, manifestações de ódio, racismo, xenofobia, homofobia, violência, pornografia, roubo, fraudes transitam quase que livremente em comunidades, fóruns e sites. Nessas condições de válvula de escape, os princípios e valores da nossa geração bem como as consequências para quem não os pratica na internet, não são o suficiente para condicionar certos comportamentos. Assim estes aspectos indicam que ainda estamos socialmente, em um momento de assimilação da realidade.

Por conta dessa disparidade trazida por modificações tecnológicas que interferem diretamente nas construções das relações sócio-culturais dos indivíduos, vemos hoje um crescente conflito entre o que estes fazem no mundo real e no mundo virtual. Com as evidências comportamentais, observadas na própria internet, periódicos e pesquisas, podemos dizer que os comportamentos estão divididos da seguinte

maneira: na vida real esboçamos apenas emoções e ações cabíveis a vivência pública, já emoções e ações tidas como pertencentes à esfera privada vemos ser exposta na esfera pública virtual da internet. Assim o que é da esfera pública e deve estar longe de aparecer na cena social, ganha noções de distância nas páginas da internet ao se desconectar sendo um indivíduo e re-conectar sendo outro totalmente diferente.

O entendimento e condições de se estabelecer vivências e experiências entre os dois espaços: o presencial real e o remoto virtual, resultou na construção de uma ideia de que real e virtual referem-se a fenômenos opostos como concreto e abstrato. Deste modo entre consequência e inconsequência os indivíduos foram ampliando suas zonas de exposição e interação, atribuindo à internet uma função de alçapão do que não pode ser feito no mundo real, ali tudo é jogado ou acessado por meio das válvulas de escape de cada indivíduo.

As possibilidades de anonimato e o ingênuo entendimento de perenidade do que é feito na rede, deram margem a mudanças comportamentais das quais são inaceitáveis por nossa sociedade em instâncias tradicionais de convívio social presencial.

Expressões sobre esse uso desmedido aparecem em fenômenos como, vício em internet, fraude, roubo de dados, exposição da intimidade e privacidade, cyberbullying, calúnia, difamação, crime contra a honra dentre tantas outras ocorrências. Ao nos defrontarmos com esse tipo de situação, averiguamos que os níveis de tolerância trazidos por estudos sobre os processos comportamentais, perpetuados e praticados por representarem importância à manutenção da vida em sociedade, foram flexibilizados nas interações virtuais, demarcando a ausência de uma educação para o que chamamos de websocialização.

Deste modo, assinalamos a importância da existência de um processo civilizador para a websocialização composto por um conjunto de práticas comportamentais de mesma importância que as exercidas em momentos de socializações presenciais, com características comportamentais específicas do ambiente virtual.

Estar online é estar acessível, muitas vezes, a todo tipo de pessoa e conteúdos, por isso nem sempre o bom comportamento de quem acessa é o suficiente para mantê-lo livre de condicionantes que o envolvam em algum tipo de risco, dano, exposição e constrangimento. Para além de limites comportamentais é necessário ter conhecimento sobre as características de indicativos de dano a si próprio ou ao outro, é preciso estar consciente de que as facilidades de se transitar na internet possibilitam que diferentes pessoas em diferentes condições e condutas transitem pela rede.

É vista a necessidade de uma educação voltada para a webso-ciabilidade, ou seja, uma educação comportamental para que os indivíduos tenham consciência e responsabilidade sobre o que fazem na internet, uma educação que permita aprender a identificar e prevenir-se quanto aos riscos e faça conhecer os limites e potencialidades, sobretudo educacionais da internet.

Organizar essas práticas voltadas para a websocialização representa pensar um processo contínuo, lento com nuances entre avanços e retrocessos, comuns nesses ajustes sociais, compreendidos como processos civilizadores. Para tanto a instituição mais adequada e capaz para seguir com tal processo é a escola. Muitas vezes o desvelar de determinadas situações ocorrem a partir do conhecimento e entendimento que possuímos. Por isso da importância de chamar o espaço escolar para mediar e orientar o acesso à internet, pois,

[...] a leitura dos signos disseminados pela tecnologia da reprodução cultural se alicerça na leitura do mundo proporcionada pela educação (ZILBERMAN; SILVA, 1999 apud. MELO; TOSTA, 2008, p.80). Tanto maior o domínio dos códigos e mais oportunidade tem o cidadão para entender o mundo em que vive. Naturalmente a própria vida enseja mecanismos de apreensão do significado da cultura que nos rodeia. Mas é inegável que a sistematização do conhecimento proporcionado pela escola amplia as chances de participação na sociedade e do usufruto dos benefícios disponíveis. Quanto mais escolarização, mais opções de intervenção no

cotidiano, e melhores expectativas de bem-estar. (MELO; TOSTA, 2008, p.80).

Por mais que a escola divida seus espaços com outras maneiras de construir e disseminar aprendizagens, ainda sim é indiscutível a importância e abrangência que seus ensinamentos possuem para a sociedade e seus indivíduos. Nessa dinâmica escola e mídias, a relação com a internet deve ser pensada de modo a agregar valores e diferentes possibilidades de ter e construir o conhecimento. Pensando assim propomos uma formação contínua e institucionaliza referente ao uso consciente, responsável e seguro da internet, que a longo prazo possibilitará o acesso mais racional das potencialidades educacionais e culturais da rede.

Buscamos assim, não o confronto entre essas quatro instituições, que hoje compõe os espaços de aprendizagens de crianças, jovens e adultos, mas sim a partir de suas características da atualidade educar em colaboração de modo que as quatro em parceria possibilitem a organização de um novo processo civilizador para a websocialização.

Referências Bibliográficas

AULETE, Caldas. **Dicionário Caldas Aulete da língua portuguesa**: edição de bolso. 2. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital; Porto Alegre: L&PM,2008.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O controle dos impulsos e das paixões no processo civilizatório de Norbert Elias. In: GEBARA, Ademir; WOUTERS, Cas (Orgs.). **O controle das emoções**. João Pessoa: UFPB, 2009, p. 61- 89.

BRITO, Glauca da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias**: um re-pensar. Curitiba: Ibpex, 2006.

CULTURADIGITAL. **Marco civil da internet**: seus direitos e deveres em discussão. Disponível em: <<http://culturadigital.br/marcocivil/>>. Acesso em: 20 maio 2010.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994b.

_____. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. 2. v.

Capítulo III

_____. Tecnização e civilização. **Escritos e ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2006.

GOUDSBLOM, Johan. A vergonha: uma dor social. In: GEBARA, Ademir; WOUTERS, Cas (Orgs.). **O controle das emoções**. João Pessoa: UFPB, 2009, p.47-60.

MELO, José Marques; TOSTA, Sandra Pereira. **Mídia e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. (Coleção Temas & Educação).

SANTOS, Reinaldo dos. Família e escola no processo contemporâneo de socialização primária: reflexão sociológica sobre representações e expectativas institucionais. In: GOETTERT, Jones Dari; SARAT, Magda. **Tempos e espaços civilizadores: diálogos com Norbert Elias**. (Orgs.). Dourados: UFGD, 2009. p. 155- 176.

SARAT, Magda. Relações entre gerações e processos “civilizadores”. In: GOETTERT, Jones Dari; SARAT, Magda. **Tempos e espaços civilizadores: diálogos com Norbert Elias**. (Orgs.). Dourados: UFGD, 2009, p.103- 119.

SCHELP, Diogo. Sozinhos.com: nos laços (fracos) da internet. **Revista Veja**. São Paulo: Abril, n. 27, 8 jul. 2009.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

TOSCHI, Mirza Seabra. Apresentação. **Leitura na tela: da mesmice à inovação**. Goiânia: PUC, 2010.

WOUTERS, Cas. Mudanças nos regimes de costumes e emoções: da disciplinarização à informalização. In: GEBARA, Ademir; WOUTERS, Cas (Orgs.). **O controle das emoções**. João Pessoa: UFPB, 2009, p. 91- 117.



Capítulo IV

PEDAGOGIA TRADICIONAL E AUTONOMIA: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO JESUÍTICA

Célio Juvenal Costa¹

Tradição e autonomia são dois conceitos que serão trabalhados ao longo deste texto numa perspectiva pedagógica. Tais conceitos parecem ser vistos, normalmente, como antitéticos, no sentido de que um não se liga ao outro, um não depende do outro, ao contrário. Vejamos, inicialmente o que define o dicionário Aurélio sobre esses dois termos: “Autonomia: 1. Faculdade de se governar por si mesmo. (...) 3. Liberdade ou independência moral ou intelectual”; “Tradição: 1. Ato de transmitir ou entregar. (...) 3. Transmissão de valores espirituais através de gerações”.

No sentido pedagógico o conceito tradição parece estar mais ligado a algo do passado que se quer distância, pois está geralmente aliado a adjetivos depreciativos. Talvez isso fique um pouco mais claro se tomarmos as diferentes pedagogias que fizeram parte da educação brasileira no século XX, diferenciação essa realizada por Demerval Saviani e retomada, talvez com um pouco de precipitação, por educadores na atualidade. Em *Escola e Democracia*, Saviani apresenta que no Brasil houve, pelo menos duas grandes teorias pedagógicas. Em um primeiro grupo

¹ Doutor em Educação. Professor do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Estadual de Maringá/UEM/PR.

estão as “Teorias Não-Críticas”, assim chamadas por entenderem ser a educação um instrumento de superação da marginalidade. São elas: a Pedagogia Tradicional, tanto na vertente leiga como, especialmente, na religiosa; a Pedagogia Nova; e a Pedagogia Tecnicista. Em um segundo grupo são apresentadas as “Teorias Crítico-Repodutivistas” que, para o autor, entendem a educação como um fator de marginalização: Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica; Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado; e Teoria da Escola Dualista. O objetivo aqui não é analisar o livro e as teses de Saviani, a referência é feita apenas a fim de problematizar a visão negativa que envolve a Pedagogia Tradicional a partir de tal formulação.

Deve-se ter claro que o objetivo de Saviani era, conforme mencionado, discutir a questão da marginalidade relativamente ao fenômeno da escolarização em um contexto que isso se fazia necessário, reflexões, inclusive, que partilhamos. O incômodo que motivou a escrita deste texto reside, por outro lado, nas expressões utilizadas posteriormente para definir a Pedagogia Tradicional, tais como: “educação centrada no professor”, “repetição como método de memorização”, “educação bancária, sendo os conteúdos depositados na mente do aluno”, “castigos e ameaças como conduta do professor para com o aluno”, “submissão por parte do aluno à autoridade, indiscutível, do professor”, e, o que mais interessa aqui, “educação que não leva o aluno à autonomia”.

A Pedagogia Tradicional é identificada, geralmente, com os processos educacionais do século XIX e primeiras décadas do XX e, como exemplo dela, é comum citar, apesar de pertencer aos séculos anteriores, a pedagogia jesuítica. Dessa forma, as características de uma prática pedagógica em que o aluno é subsumido ao professor são atribuídas aos jesuítas, o que tem causado uma depreciação daquela didática na própria história da educação brasileira.

O mundo em que vivemos na atualidade é marcado pela rapidez das informações e pelas novidades tecnológicas e didáticas, o que

acarreta, ao que parece, um afastamento cada vez maior do passado e a sensação de que o peso do que é considerado tradicional aumenta, elevando a repulsa a ele. Cada vez mais queremos, nós educadores, procurar caminhos que levem nossos alunos a um processo de autonomia e, para tanto, nos afastamos cada vez mais das chamadas pedagogias tradicionais. Neste mundo das contínuas revisões didáticas, pedagógicas e educacionais, ser taxado de tradicional é, de certa forma, um eufemismo para autoritário.

A contrapelo do novidadeiro, defende-se aqui que o menosprezo pelo tradicional é somente mais um sintoma da crise educacional (pedagógica) em que vivemos e, dessa forma, dicotomizar, exclusivamente no caso dos jesuítas, pedagogia tradicional e emancipação do aluno. Como diziam os antigos, é “jogar a criança junto com a água do banho”.

Na tentativa de fazer uma psicogênese da Companhia de Jesus, utilizando-se do referencial de Norbert Elias apresentado nos dois volumes do *Processo Civilizador*, pretendo mostrar que, em um contexto histórico e cultural diferenciado da atualidade, os jesuítas buscaram imprimir em seus alunos a marca da emancipação, ou da formação de um homem com um mínimo de autonomia. E, portanto, enquanto uma pedagogia que primava pela boa formação do aluno, ela não pode ser minimizada, mesmo que historicamente ela não tenha mais lugar entre nós.

A Educação Jesuítica

Antes de adentrarmos em algumas características da pedagogia jesuítica, consubstanciada no *Ratio Studiorum*, vejamos um dos pilares da organização da Companhia de Jesus, que é o forte sentido da hierarquia. Tal característica servirá, depois, para estabelecermos um aparente contraste com as suas características pedagógicas. O que de início parece um determinismo religioso de caráter militar será compreendi-

do, assim espera-se, como um dos elementos que tornava necessária a formação do indivíduo com autonomia, que era justamente o forte sentido orgânico que aquela ordem religiosa teve desde o seu início.

A hierarquia jesuítica é preconizada, institucionalmente, no documento *Constituições da Companhia de Jesus e Normas Complementares*, escrito por Inácio de Loyola e que veio à luz em 1558, momento em que a jovem Ordem religiosa já havia crescido consideravelmente, tanto no número de padres e irmãos, como em colégios e na presença no mundo da época.²

O sentido da hierarquização se apresentava, também, pela forma centralizada de sua organização. O Superior Geral chefiava, a partir de Roma, e era quem, em última instância, tomava as principais decisões, além de representar a Companhia perante a corte papal, sendo que, para isso, além de dever possuir uma liderança espiritual e prática, teria que saber transitar no tumultuado mundo da política cortesã. Depois do Superior Geral havia os Superiores Provinciais, chefes em suas respectivas províncias,³ as quais eram criadas de acordo com o volume e diversidade de atividades desenvolvidas em alguma região. Para finalizar a relação das principais funções na hierarquia jesuítica tem-se o Reitor do colégio,⁴ subordinado ao Superior Provincial, era o responsável

2 Em 1556, ano da morte de Loyola, a Companhia de Jesus já possuía no mundo todo mais de mil membros, espalhados por doze províncias administrativas (FRANCO; MOURÃO; GOMES, 2010, p. 196). No Império Português, os jesuítas já eram mais de 400 em 1556, tinham várias casas e colégios e estavam presentes no reino, na África, no Oriente e no Brasil.

3 Nos domínios portugueses, as primeiras províncias criadas foram: Portugal, em 1546; Goa, em 1549; Brasil, em 1553.

4 O colégio é, na organização jesuítica, o local em que moravam os jesuítas, fazendo o papel dos mosteiros em outras ordens religiosas. Era da responsabilidade dos colégios as atividades desenvolvidas em um determinado território, como reduções indígenas (no caso do Brasil), fazendas, engenhos, escravos etc. Portanto, os colégios não eram apenas instituições educativas.

pela administração dos padres e irmãos jesuítas e das atividades que eram circunscritas ao seu domínio.

A organização hierárquica da Companhia de Jesus tinha, portanto, três níveis principais: Superior Geral, Superior Provincial e Reitor. Em seus respectivos níveis de atuação, cada função exercia uma determinada autonomia, especialmente no que dizia respeito a tomar decisões que não poderiam esperar por uma consulta a outrem. Dessa forma, para que tal estrutura centralizada funcionasse, a obediência teria que ser irrestrita e, como se tratava de uma instituição religiosa, tal obediência era motivada, também, religiosamente.

Para que tal organização se tornasse, de fato orgânica, ou seja, mais compacta e afinada internamente, Loyola estabeleceu o que se tornou uma das marcas registradas da Companhia de Jesus, que foi sua larga correspondência interna. Somente a Loyola são atribuídas 6815 cartas (LONDOÑO, 2002) endereçadas aos próprios jesuítas, a papas, cardeais e bispos, a reis, rainhas e nobres. O próprio fundador da Ordem ensinou que os jesuítas deveriam escrever sempre, mas não misturando assuntos pessoais, ou restritos da instituição, com os assuntos chamados edificantes, ou seja, os relatos das atividades missionárias e/ou educativas. A vasta correspondência jesuítica colaborou na organicidade da instituição, à medida em que, pelo fato de as cartas serem reproduzidas, seja nos colégios, províncias e/ou em Roma, todos os membros da Companhia de Jesus tinham notícias de todas as atividades desenvolvidas em qualquer parte do mundo. O sentimento individual de pertença àquela Ordem era avivado sempre por meio de seu epistolário.

Também foi marca registrada dos jesuítas a organização e preservação dos escritos, especialmente das cartas. Por exemplo, na atualidade, o Instituto Histórico da Companhia de Jesus, em Roma, comercializa a *Monumenta Historica Societatis Iesu*, que é uma coleção de 155 volumes que traz cartas, leis, documentos, sermões, biografias e outros tipos de textos reunidos ao longo da história da Companhia de

Jesus. Apenas para se ter uma vaga idéia de como esta impressionante coleção se organiza, veja-se alguns exemplos: Cartas, Instruções, obras, fontes narrativas e fontes documentais de Inácio de Loyola, 19 volumes; Constituições e Regras da Companhia, 04 volumes; cartas e obras dos jesuítas Fabro, Salmerón, Bobadilha, Ribadaneira, Polanco, Nadal e outros jesuítas do século XVI, 09 volumes; *Monumenta Paedagogica* 07 volumes; 08 volumes da *Monumenta Peruana*; *Monumenta Brasiliae*, 05 volumes; 18 volumes da *Documenta Indica*; *M. H. Japoniae*, 03 volumes; *M. Proximi Orientis*, 06 volumes; e 01 volume da *M. Sinica* (chinesa).

Foi necessário mostrar um pouco da estrutura organizativa da Companhia de Jesus para adentrar, agora, na sua educação/instrução, tendo em vista que a chamada pedagogia jesuítica expressa, obviamente no seu nível próprio, a organicidade na qual está inserida. É nessa esteira que foi publicado, em 1599, o documento *Ratio Atque Institutio Studiorum*, ou simplesmente *Ratio Studiorum*, como ficou conhecido. O documento educacional dos jesuítas é fruto da experiência, pois da primeira sistematização de um método pedagógico até a edição final do *Ratio* passaram-se quase cinquenta anos, nos quais os documentos elaborados passaram pelo crivo da prática nos colégios da Companhia⁵ (FRANCA, 1952).

O *Ratio Studiorum* como, acredita-se, já de conhecimento de pelo menos aqueles que trabalham e pesquisam no campo da História da Educação, é constituído de *regras*, ou seja, normas, princípios, que deveriam regulamentar todas as atividades educacionais dos colégios jesuíticos. Dessa forma, há regras para o Provincial (que residia em um colégio e tinha como uma de suas funções o zelo pelos aspectos educativos), para o Reitor, para os Prefeitos de Estudos (aqueles que tinham,

5 Apenas para se ter uma idéia de como o documento educacional é resultado da experiência, da versão de 1591 para o de 1599, reduziu-se de 400 para 208 páginas e o número total das regras baixou de 837 para 467, pois o esforço final foi praticamente o da concisão.

de fato, a responsabilidade pela condução dos aspectos pedagógicos do colégio), para os professores, para os exames escritos, para a distribuição de prêmios, para os estudantes externos e para as academias estudantis (forma como os estudantes eram organizados internamente para as disputas e torneios).

O Ratio Studiorum torna-se, aqui, a fonte privilegiada na qual se procura mostrar que a educação jesuítica primava por três fundamentos: o conteúdo sistematizado mais avançado até então, ou seja, a escolástica tomista; a introjeção de comportamentos que colaborassem com a apreensão do conteúdo, especialmente a emulação e a disciplina; e a formação de indivíduos que tivessem autonomia em suas ações, especialmente nos afazeres missionários.

O Ratio Studiorum define regras para os três níveis de ensino que o futuro jesuíta deveria percorrer: o curso de Humanidades (que seria uma espécie de ensino médio dos nossos dias), o curso de Filosofia (que teria o caráter quase propedêutico) e o curso de Teologia (objetivo da formação jesuítica). Nos três cursos imperava uma concepção escolástica, a qual, para a época e para o caráter religioso da Companhia, era o que se tinha de mais avançado.

Os estudos de Humanidades se caracterizavam pelo domínio das línguas latina e grega como condição para a apreensão e o exercício da oratória/retórica, que possibilitava, também, a leitura direta dos autores clássicos como Aristóteles e Cícero. O Latim era aprendido no curso de Humanidades mas deveria perpassar todo o restante dos estudos, como podemos verificar na regra 8 do Reitor:

8. Uso do Latim. — Zele com diligência para que se conserve em casa o uso do latim entre os escolásticos; desta regra de falar latim não haja dispensa, exceto nos dias feriados e nas horas de recreio, a menos que, em algumas regiões, não pareça ao Provincial que, ainda nessas ocasiões, se pode conservar com facilidade o uso de falar latim. Procure também que os nossos escolásticos, que ainda não terminaram os estudos, quando escrevem cartas aos nossos, escrevam em latim. Além disto, duas ou três vezes no ano, quando

se festeja alguma solenidade, como o começo do ano letivo ou a renovação dos votos, os nossos estudantes de filosofia e teologia componham e exponham em público alguns versos.⁶

O Latim era, ainda nos séculos XVI e XVII, a língua oficial da Igreja Católica,⁷ era a língua do clero, era a língua em que, na maioria dos casos, ainda se publicavam os livros, documentos etc. Portanto, cabia ao futuro padre jesuíta apreender a língua latina como sendo um idioma pátrio. É preciso lembrar que o esmero do documento pedagógico dos jesuítas com relação ao latim se dava, também, pelo fato de que o clero foi muito criticado desde o século XV por se descuidar do domínio do lácio. O plano de estudo da Companhia de Jesus era, no seu todo, também uma resposta às críticas que o clero recebia, especialmente no que dizia respeito à sua parca formação.

Outra característica que perpassava todo o curso de Humanidades que o ligava ao conteúdo escolástico era ter por base os saberes do *trivium* e do *quadrivium*: no primeiro o *Ratio Studiorum* concentra o estudo literário por meio dos três instrumentos de linguagem pertinentes à disciplina da mente, ou seja, a Lógica, a Gramática e a Retórica; o segundo objetivando o ensino do método científico por meio dos saberes pertinentes à matéria e à quantidade, quer sejam, Aritmética, Música, Geometria e Astronomia. O conjunto de tais estudos deveria preparar o aluno dos colégios jesuíticos para a verticalização de sua formação, primeiramente nos conteúdos filosóficos e, depois, com os teológicos.

Nos cursos de Filosofia e Teologia os estudos voltavam-se praticamente para o pensamento aristotélico-tomista. Aristóteles, na Fi-

6 Tanto no documento *Ratio Studiorum* como nas *Constituições da Companhia de Jesus e Normas Complementares* optou-se por não referenciar as páginas tendo em vista que eles têm regras e normas numeradas, entendendo que o leitor pode acompanhar as citações em qualquer das edições disponíveis.

7 Apenas com o Concílio Vaticano II, realizado de 1962 a 1965, é que as missas católicas deixaram de ser rezadas em Latim, passando para o vernáculo de cada país.

losofia, e Tomás de Aquino, na Teologia, eram os dois fundamentos dos estudos superiores nos colégios jesuíticos, especialmente no que se refere à formação dos futuros padres jesuítas. Do ponto de vista cristão católico, o saber escolástico da vertente tomista era o que se tinha de mais avançado mesmo no século XVI. Na regra 30 do Prefeito de Estudos se determina:

30. Livros que se devem dar aos estudantes. — Nas mãos dos estudantes de teologia e filosofia não se ponham todos os livros mas somente alguns, aconselhados pelos professores com o conhecimento do Reitor: a saber, além da Suma de Santo Tomás para os teólogos e de Aristóteles para os filósofos um comentário para consulta particular. Todos os teólogos devem ter o Concílio Tridentino e um exemplar da Bíblia, cuja leitura lhes deve ser familiar. Consulte o Reitor se convém se lhes dê algum Santo Padre. Além disto, dê a todos os estudantes de teologia e filosofia algum livro de estudos clássicos e advirta-lhes que lhe não descuidem a leitura, em hora fixa, que parecer mais conveniente

Além das obras de Tomás de Aquino e Aristóteles, a regra prescreve que os estudantes de Filosofia e Teologia deveriam trazer consigo sempre as resoluções do concílio de Trento, que ocorrera entre 1545 e 1563 e foi o marco institucional da Reforma Católica. Naquele concílio se definiu, entre outras coisas, a necessidade de retomar o rigor na formação intelectual dos futuros clérigos e a definição pela teologia tomista, determinando-se, inclusive, a reedição da *Suma Teológica*. A Companhia de Jesus sempre esteve atenta com o processo reformista da Igreja Católica e o Ratio Studiorum é um claro exemplo.

Recursos pedagógicos: a introjeção de comportamentos

Além do conteúdo formativo, o Ratio prescrevia para os estudantes dos colégios jesuíticos alguns mecanismos que visavam a introjeção de comportamentos que, entende-se aqui, colaboravam com a formação do estudante com autonomia. Dentre os recursos pedagó-

gicos destacam-se a emulação, a imitação dos mestres e a disciplina. Tais instrumentos perfazem, numa apropriação dos conceitos utilizados por Norbert Elias, a psicogênese da Companhia de Jesus, ou seja, os conteúdos escolásticos por si só poderiam não garantir a formação adequada que se queria nos colégios, sendo necessário moldar os comportamentos e as vontades dos estudantes para que eles sentissem a importância e a necessidade de uma boa formação.

É preciso salientar, no entanto, que tais recursos pedagógicos não foram inventados pela Companhia de Jesus, sendo, na verdade, atualizações de práticas escolásticas. Todavia, nos colégios jesuíticos tais instrumentos adquiriram status pedagógico que completavam a formação dos jovens estudantes.

A emulação consistia no incentivo constante à competição entre os alunos, grupos de alunos e salas, sobre determinados pontos do conteúdo, desde o curso de Humanidades até a Teologia. As disputas eram públicas e tinham o objetivo do domínio dos temas, a versatilidade e a competência em defender uma determinada tese e, também, o domínio da retórica na apresentação dos argumentos.

Na regra 6 do Prefeito de Estudos, no Ratio, destinada à prescrição das disputas nos cursos de Filosofia e Teologia, vemos que cabia ao próprio Prefeito presidir as competições mais importantes, aquelas que eram gerais. Note-se, na regra, que o mais importante era que a questão disputada ficasse clara e que cabia ao presidente estimular os disputantes por meio de perguntas e não apenas esclarecer as dúvidas.

6. Como dirigir as disputas. - Em todas as disputas a que comparecem os professores de teologia ou de filosofia, ocupará a presidência o Prefeito; dará aos que disputam o sinal de terminar; e distribuirá o tempo de tal modo que a todos toque a sua vez de falar. Não permita que nenhuma dificuldade sobre a qual se discute, fique, terminada a discussão, tão escura como antes, mas procure que, uma vez ventilado um assunto, seja ele cuidadosamente explicado pelo que preside. Nem deverá ele resolver as objeções mas os argüentes e os defendentes; e deste ofício se desempenhará com

Capítulo IV

mais dignidade se conseguir, não argumentando (ainda que uma vez ou outra convenha fazê-lo) mas interrogando, que melhor se esclareça a dificuldade.

As disputas gerais, ou seja, aquelas que envolviam todo o curso, deveriam ser prolongadas e não breves, para dar tempo de se fazer todas as argumentações necessárias e, além disso, as teses defendidas nessas competições poderiam ser impressas para que todos pudessem ter conhecimento da questão. É o que se encontra nas Regras 9 e 10 do Prefeito de Estudos:

9. Disputas gerais. - As disputas gerais abracem quase toda a teologia, estendam-se pela manhã e pela tarde, ou, onde for costume disputar só antes ou só depois do meio dia, prolonguem-se pelo menos por quatro ou cinco horas.

10. Publicação de teses. - As teses destas disputas gerais, se convier, poderão ser comuns a todos os nossos estudantes que hão de defender teses no mesmo ano, e, ainda, imprimir-se onde permitir o costume do lugar.

Na regra 18 dos Professores das Faculdades Superiores (Filosofia e Teologia) podemos verificar a prescrição com o cuidado que os professores deviriam ter em estimular as disputas, convencendo os alunos de que elas são tão úteis para a sua formação como as aulas. Como presidentes das disputas particulares, nas salas de aula, os professores devem atuar mediando o debate para que seja produtivo, resolvendo ou esclarecendo as teses. O interessante é notar que as disputas não deveriam ser meros exercícios retóricos de convencimento do adversário, mas a finalidade é que elas contribuíssem com o aprendizado do conteúdo:

18. Cuidado das disputas. Persuada-se que o dia da disputa não é menos trabalhoso nem menos útil que o de aula e que a vantagem e o fervor dele depende. Presida de maneira que ele mesmo pare-

ça lutar nos dois campos que lutam; louve o que se diz de bom e chame a atenção de todos. Quando se propuser alguma dificuldade mais séria, sugira alguma idéia que ajude o que defende ou oriente o que argue. Não se conserve muito tempo calado, nem fale sempre para que também os discípulos possam mostrar o que sabem; corrija ou desenvolva o que propõem os alunos; mande o argüente prosseguir enquanto não estiver resolvida a dificuldade; aumente-lhe mesmo a força e não passe por cima se o argumento deslizar para outra objeção. Não permita que se repise por mais tempo uma dificuldade praticamente já resolvida ou que se sustente à porfia uma resposta insuficiente; mas depois da discussão defina e esclareça brevemente todo o assunto. Se em algum lugar houver ainda outro costume que contribua para dar às disputas mais freqüência e vivacidade, conserve-o com diligência.

As disputas começavam já no curso de Humanidades, no qual os alunos aprendiam o valor da “digna emulação” e a sua importância como um instrumento a mais no processo de aprendizagem dos conteúdos. A regra 31 dos Professores da Classes Inferiores prescreve, de forma clara, o valor da emulação:

31. Desafio. - O desafio que poderá organizar-se ou por perguntas do professor e correção dos êmulos, ou por perguntas dos êmulos entre si deve ser tido em grande conta e posto em prática sempre que o permitir o tempo a fim de alimentar uma digna emulação, que é de grande estímulo para os estudos. Poderá bater-se um contra um, ou grupo contra grupo, sobretudo dos oficiais, ou um poderá provocar a vários; em geral um particular provocará outro particular, um oficial outro oficial; um particular poderá às vezes desafiar um oficial e se o vencer conquistará a sua graduação, ou outro prêmio ou símbolo de vitória conforme o exigir a dignidade da classe e o costume da região.

Na décima regra do Professor da Classe Superior de Gramática encontra-se um exemplo bem ilustrativo de que as disputas se davam a partir do conteúdo que era estudado:

Capítulo IV

10. Desafio. - O desafio ou exercício de aula poderá versar sobre as falhas que um êmulo descobrir nos trabalhos escritos do outro, sobre questões relativas aos pontos em que se exercitaram na primeira hora, sobre a repetição de cor das frases dadas pelo professor, sobre traduções e variações de frases vernáculas para a aplicação da sintaxe e imitação de Cícero (dos autores), (procure-se que o interrogado repita imediatamente, com as mesmas palavras a expressão proposta e, depois de breve reflexão, a enuncie, não palavra por palavra, mas toda de uma só vez, em latim), sobre a exposição das regras do gênero epistolar, sobre a interrogação da quantidade das sílabas, aduzindo de cor a regra ou um exemplo de poeta, sobre a investigação do sentido próprio ou da etimologia de uma palavra, sobre a interpretação de alguns trechos de autor grego ou latino, sobre a flexão e formação, respectivamente, dos substantivos e dos verbos gregos e sobre outros pontos semelhantes a juízo do professor.

No nosso século XXI é praticamente inimaginável que as nossas pedagogias modernas acenem com intensidade para um clima de disputas, de competição, de emulação entre nossas crianças e jovens, inclusive concedendo prêmios para os melhores, como ocorria nos colégios jesuíticos do período da modernidade. Em todo caso, sabendo da enorme distância histórica que nos separa da experiência educacional do *Ratio Studiorum*, é preciso salientar que, naquele momento histórico, a emulação representou um acréscimo de qualidade no processo formativo dos alunos e contribuiu para a formação do profissional autônomo, que é uma das teses aqui defendidas.

Outra característica a ser destacada aqui no que diz respeito à introjeção dos comportamentos considerados importantes como auxiliares no processo educativo está a concepção do professor, o qual deveria servir de exemplo aos estudantes. Este aspecto é tão importante para a Companhia de Jesus que no *Ratio* há várias regras que prescrevem a necessidade de que os professores fossem bem formados e de como eles deveriam atuar. Leonel Franca (1952) informa que a

preocupação com a formação de docentes capacitados já era uma preocupação bem antes do Ratio vir à luz (o que ocorreu em 1599). Para este autor, tal preocupação já se encontrava com a fundação, em 1551, do Colégio Romano, que serviria como “modelo das instituições congêneres disseminadas pelo mundo”, caracterizando-se como uma espécie de Escola Normal Superior que prepararia “entre os estudantes da Ordem, os futuros professores, adestrando-os nos melhores métodos e pondo-os em contato imediato com os educadores mais abalizados” (FRANCA, 1952, p. 4).

No Ratio, na regra 9 do Reitor, há a prescrição formal para a existência, nos colégios, de uma academia que preparasse os professores do curso de Humanidades:

9. Academia para a preparação de professores. - Para que os mestres dos cursos inferiores não comecem a sua tarefa sem preparação prática, o Reitor do colégio donde costumam sair os professores de humanidades e gramática escolha um homem de grande experiência de ensino. Com ele, vão ter os futuros mestres, em se aproximando o fim dos seus estudos, por espaço de uma hora, três vezes na semana, a fim de que, alternando preleções, ditados, escrita, correções e outros deveres de um bom professor, se preparem para o seu novo ofício.

Já nas regras dos Professores das Faculdades Superiores, encontram-se exemplos de como os professores deveriam agir. A quinta regra assevera que o exercício da docência deve ser feito sem arrogância e nem constrangimento dos alunos:

5. Modéstia no refutar. — Nas questões livres defenda a sua opinião com modéstia e delicadeza, de modo que não fira a estima dos que defendem a opinião contrária principalmente se for a do professor que o precedeu. É até para desejar que se esforce para conciliar os autores, quando possível. Em citá-los e refutá-los seja moderado.

Por sua vez, a regra 20 mostra que para a Companhia de Jesus seus professores deveriam agir de forma indistinta para com os alunos, devendo preocupar-se com o aprendizado de todos:

20. Progreso dos estudantes. - Com o auxílio da graça divina seja diligente e assíduo no cumprimento de todos os seus deveres, zeloso do adiantamento dos alunos tanto nas lições como nos outros exercícios escolares; não se mostre mais familiar com um aluno do que com outros; não despreze a ninguém; vele igualmente pelos estudos dos pobres e dos ricos; procure em particular o progresso de cada um dos seus estudantes.

Tal forma de agir do professor indica que ele deveria ser um exemplo para os alunos. Das características do professor decorria, em parte, o sucesso ou o fracasso do processo de aprendizagem tanto do conteúdo quanto da forma da educação nos colégios da Companhia de Jesus, daí a importância que se atribuía à figura docente. Um bom professor seria aquele, e essa é a outra tese defendida aqui, que zelasse pelo aprendizado global de seu aluno para que ele, ao final do seu processo formativo, adquirisse autonomia no trato das questões teóricas e práticas que envolvia, particularmente, o futuro padre jesuíta.

Por fim, como instrumento pedagógico inerente à educação jesuítica destaca-se a disciplina. Ela é tão fundamental que já está contemplada, como mostrado anteriormente, nas *Constituições da Companhia de Jesus*, promulgadas em 1558 durante a primeira Congregação Geral, sendo uma pedra angular na estrutura da Ordem. A disciplina tinha por base a obediência às regras e normas internas e representava uma organização hierárquica, na qual as funções de comando deveriam ser respeitadas para evitar-se a dispersão e as dissonâncias internas, fatos que se tornaram comuns em outras ordens religiosas mais antigas que a dos jesuítas.

Na sexta parte das Constituições, norma 547, em que se prescrevem as regras para os que foram admitidos ou incorporados na Ordem, verifica-se que a obediência é uma regra basilar, tanto que ao ingressar

na Companhia, o jesuíta deveria obedecer *perinde ac cadaver* (tal qual um cadáver), ou seja, sem questionamentos, sem discussão e, especialmente, sem oposição:

Persuada-se cada um que os que vivem em obediência devem deixar-se guiar e dirigir pela divina Providência, por meio do Superior como se fossem um cadáver que se deixa levar seja para onde for, e tratar à vontade; ou como um bordão [cajado] de um velho que serve a quem o tem à mão, em qualquer parte, e para qualquer coisa em que o quiser usar. Assim o obediente deve fazer com alegria tudo aquilo em que o Superior o quiser ocupar para ajudar todo o corpo da Ordem. E pode estar certo de que nisso se conforma com a vontade divina, mais do que em qualquer outra coisa que poderia fazer, se seguisse a sua própria vontade e juízo diferente.

Na norma 550 da mesma sexta parte das Constituições há a definição de três formas de obediência, sendo que aquela que deveria ser buscada é a do entendimento, ou seja, quando há perfeita sintonia entre aquele que deve obedecer as ordens com aquele que dá a ordem:

C. Há obediência de execução, quando se cumpre a ordem dada; obediência de vontade, quando aquele que obedece quer a mesma coisa que aquele que manda; obediência de entendimento, quando sente como ele, e acha estar bem mandado aquilo que se manda. A obediência é imperfeita quando há execução, mas não há conformidade de querer e sentir entre quem manda e quem obedece.

A disciplina interna, como vemos, já era algo que se praticava na Companhia de Jesus, sendo a obediência às regras, normas e ordens superiores a sua base. A disciplina era a garantia da harmonia interna da organização, a qual, espalhada pelo mundo, buscava uma dinâmica que mantivesse a unidade a partir da comando geral da Companhia, sediado em Roma.

Na educação jesuítica a disciplina se apresenta como uma das condições para o aprendizado. Sem disciplina não há organização, não

há ambiente favorável ao estudo, nem em termos pessoais nem institucionais. Na regra 39 dos Professores da Classes Inferiores constante do Ratio indica-se que o cuidado com a observância das regras pelos alunos deveria levá-los a buscar a honra e a recompensa pelos bons estudos.

39. Cuidado da disciplina. - Nada mantém tanto a disciplina quanto a observância das regras. O principal cuidado do professor seja, portanto, que os alunos não só observem tudo quanto se encontra nas suas regras, mas sigam todas as prescrições relativas aos estudos: o que obterá melhor com a esperança da honra e da recompensa e o temor da desonra do que por meio de castigos físicos.

Na segunda regra dos Escolásticos, que eram os alunos internos (seminaristas) da Companhia, há a prescrição de que aplicação, com disciplina, aos estudos era um ato de caridade cristã, sendo desejado por Deus.

2. Aliança das virtudes sólidas com o estudo. - Apliquem-se aos estudos com seriedade e constância; e como se devem acautelar para que o fervor dos estudos não arrefeça o amor das virtudes sólidas e da vida religiosa, assim também se devem persuadir que, nos colégios, não poderão fazer cousa mais agradável a Deus do que, com a intenção que se disse acima, aplicar-se diligentemente aos estudos; e ainda que não cheguem nunca a exercitar o que aprenderam, tenham por certo que o trabalho de estudar, empreendido, como é de razão, por obediência e caridade, é de grande merecimento na presença da divina e soberana majestade.

O trabalho de estudar, com diligência, obediência e caridade, preparava o futuro jesuíta para o trabalho pastoral e, especialmente, o missionário, os quais requeriam, igualmente, aplicação, empenho, disciplina. Ambos os trabalhos eram vistos como uma forma de aproximação de Deus, pois um preparava e o outro executava a tarefa a que aos jesuítas estava confiada.

Já na regra oitava, que trata dos alunos que eram externos à Companhia, também há a prescrição da disciplina, que deveria ocorrer na obediência ao que os professores prescreviam: “8. Obedeçam todos aos seus professores e, tanto nas aulas como em casa, observem com toda a diligência o método de estudo por eles prescrito”. É interessante notar que nesta regra não há, como na anterior, uma justificativa religiosa para a obediência, tendo, aqui, a noção de que o professor é a autoridade institucional que deveria, para a melhor aprendizagem, ser obedecido.

No Ratio encontra-se vários momentos em que o castigo físico não é incentivado, preferindo-se outros meios que, porventura, fossem necessários para disciplinar os alunos. No entanto, como nem sempre isso era possível, na regra 38 do Prefeito de Estudos Inferiores há a prescrição sobre o castigo físico, porém a sua execução ficaria a cargo de alguém de fora da Companhia.

38. Por causa dos que faltarem ou na aplicação ou em pontos relativos aos bons costumes a aos quais não bastarem as boas palavras e exortações, nomeie-se um Corretor, que não seja da Companhia. Onde não for possível, excogite-se um modo que permita castigá-los por meio de algum estudante ou de maneira conveniente. Por faltas, porém, cometidas em casa, não sejam punidos em aula a não ser raras vezes e por motivo bem grave.

A disciplina cumpre, portanto, um papel fundamental na pedagogia jesuítica, sendo uma das condições para que se processasse, da melhor forma possível, o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos. Nesse sentido, a rígida disciplina nos colégios jesuíticos contribuía, também, e essa é a outra tese defendida aqui, com a formação do homem autônomo.

Emulação entre os estudantes, o exemplo dos professores e a disciplina nos estudos perfazem três meios utilizados vastamente nos colégios jesuíticos, preconizados no Ratio Studiorum e nas Constituições da Companhia de Jesus, que tinham a função de preparar o futu-

ro profissional para além do simples repassar dos conteúdos. Os três instrumentos trabalhos aqui evidenciam a preocupação dos jesuítas na introdução de um tipo de comportamento, tido como ideal, o qual, para além do seu conteúdo sabidamente religioso, tinha como objetivo a formação teórica rigorosa dos estudantes.

A Autonomia do padre jesuíta

Como é possível afirmar que o padre jesuíta era formado para a autonomia sendo, ele, um membro de uma ordem religiosa rigidamente hierárquica? Para responder esta questão é importante, primeiramente, não confundir autonomia com independência, pois se assim o fosse, a obediência seria mera retórica e a hierarquia não se sustentaria. Entende-se, aqui, por autonomia, uma relativa liberdade de escolhas e atitudes que os jesuítas tiveram, especialmente no que se refere às atividades missionárias. Parte-se do pressuposto de que para fazer determinadas escolhas e tomar determinadas atitudes, os jesuítas tinham que ter preparo intelectual, o qual fora forjado nos colégios. Nesse sentido é possível se afirmar, sim, que os jesuítas eram autônomos.

Nas terras de missão, particularmente no que diz respeito aos domínios portugueses no Oriente, África e América, os jesuítas desenvolveram inúmeras e diversificadas atividades como administração de colégios, fazendas e engenhos, conversão e catequese de indígenas, hindus, japoneses e chineses, organização de reduções etc. Para dar conta dos afazeres e manter a sintonia interna se fazia farto uso da correspondência entre as províncias, no caso português, e das províncias com o generalato em Roma. No entanto, é preciso esclarecer que as cartas demoravam meses para chegar ao seu destino,⁸ não sendo possível, por

8 O caso exemplar diz respeito à morte de Francisco Xavier, ocorrida em dezembro de 1552. Em 28 de junho de 1553 Loyola escreve para Xavier solicitando que o mesmo retornasse a Roma para avaliar as missões na Índia e no Japão. A carta de Loyola

vezes, ficar esperando as respostas dos superiores para se tomar alguma resolução.

Dessa forma, os jesuítas teriam que continuar seu trabalho, tomando decisões a partir do enfrentamento de questões e problemas que requeriam ação rápida. Talvez o caso mais emblemático dessa forma de agir tenha se dado com os jesuítas Francisco Xavier no Japão e Mateus Ricci na China.

Xavier, ao verificar que o linhão preto que usavam os jesuítas quando adentraram as terras nipônicas afastava os ricos, pois era a forma como se vestiam os pobres e vagabundos, concluiu que ao quererem se manter humildes no trajar, mais dificuldades criavam eles próprios na relação com aquela sociedade. Assim, instauraram uma polêmica na Igreja em geral e no seio da Companhia em particular: adotaram a seda como tecido de suas túnicas. A seda era o tecido dos ricos, era o tecido coerente com o *status* da pessoa na sociedade. Ao usarem os hábitos de seda e se comportarem com altivez, os jesuítas notaram que adquiriram mais respeito das pessoas e conseguiram abreviar a difícil tarefa das conversões. A polêmica em torno dos hábitos de seda foi resolvida, internamente na Companhia, após um parecer favorável dado pelo Visitador Alexandre Valignano em 1579, depois de sua visita ao Oriente.

Mateus Ricci, o primeiro ocidental a ser enterrado com todas as honras na Cidade Proibida, local de residência do Imperador da China, também decidiu adaptar as roupas jesuítas aos costumes locais. No entanto, a primeira tentativa foi frustrada:

Com o desejo de adaptar-se aos usos locais, os missionários tinham rapado a cabeça e a barba e trocado a batina pelo hábito dos monges budistas. O resultado foi decepcionante. Durante doze anos, os jesuítas foram desprezados. Até que um amigo chinês lhes fez cair na conta de que o hábito budista não tinha o menor prestígio na

só chegou em Goa no final de 1553.

Capítulo IV

sociedade chinesa, pois os monges eram pessoas sem instrução e de duvidosa fama. (GONZALEZ-QUEVEDO, 2002, p. 79)

Depois de perceber o erro de estratégia, ao simplesmente tentar imitar os primeiros sacerdotes chineses que encontraram, Mateus Ricci e companheiros conheceram os sacerdotes do confucionismo, os mandarins chineses, que, estes sim, gozavam do respeito da população em geral e, à moda dos bonzos japoneses, vestiam-se de modo a se destacar do povo e dos outros religiosos. Os relatos mostram que os mandarins eram os verdadeiros sábios da China, os responsáveis diretos pela construção e pelo zelo da sua civilização que tanto orgulho proporcionava àquele povo.

As fontes jesuítas estão repletas de exemplos da capacidade daqueles padres de se adaptarem às diferentes situações, objetivando encurtar o caminho da conversão de diferentes povos ao catolicismo, e os trazidos aqui dão a noção de que nas terras em missão havia a necessidade de se tomar decisões sem esperar as consultas que eram, regularmente, feitas para os superiores. Havia a necessidade de dar respostas rápidas à diferentes e, por vezes, complexos problemas e isso só poderia ser feito se houvesse, por parte do missionário jesuíta, uma confiança interna de que se estava tomando a melhor decisão. No caso das trocas das roupas, tais resoluções se mostraram frutíferas, a julgar pelos sucessos que tanto Xavier quanto Ricci obtiveram em suas atividades catequéticas.

Os exemplos acima pretendem mostrar que somente com um preparo intelectual adequado e com um sentimento de autonomia na execução de seu trabalho é que os padres jesuítas poderiam tomar decisões tão importantes que, ainda nos exemplos, acarretaram duras críticas por parte de outras ordens religiosas mais tradicionais como os dominicanos e franciscanos. Portanto, não era uma simples questão de trocar a roupa, mas uma nova estratégia criada pelos jesuítas para que eles atingissem os objetivos de suas missões.

Concluindo

A discussão levantada aqui não tem por objetivo fazer um resgate da pedagogia jesuítica como um modelo a ser seguido nos dias de hoje. As demandas sociais são diferentes e, especialmente, a cultura religiosa-legal também é muito diferente. A educação não é mais uma questão de fundo religioso, mas de cidadania. Os conteúdos socialmente necessários que a escola deve ensinar são outros e não se requer mais do aluno que ele seja um exemplo de comportamento moral. Em suma, querer resgatar o *Ratio Studiorum* para os dias de hoje é um completo absurdo. No entanto, desprezá-lo como uma pedagogia que formava mal o aluno é, também, algo descabido.

A sociogêse da Companhia de Jesus mostra que ela é fruto da Reforma Católica que se processou no século XVI e, dessa forma, a sua organização previa, além dos objetivos religiosos de resguardar e propagar a fé católica, evitar os erros cometidos pelo clero em geral e pelas ordens regulares em particular. Uma das críticas que a sociedade fazia à época dizia respeito à precária formação intelectual de muitos padres, os quais passavam a se dedicar à outros afazeres que não os religiosos; uma das características da Sociedade de Jesus foi, como vimos, o zelo pela rigorosa formação escolástica, a qual garantiria o necessário preparo intelectual dos futuros jesuítas e sua imersão nos assuntos relacionados direta ou indiretamente aos afazeres religiosos.

A psicogêse da Companhia de Jesus se manifesta especialmente no *Ratio Studiorum* à medida em que havia a preocupação com mecanismos que colaboravam com o controle interno das pulsões e dos sentimentos individuais em prol do coletivo, introjetando comportamentos que potencializavam o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, talvez pela falta de um cuidado teórico e histórico na análise da educação jesuítica, se torna precipitado o julgamento de que aquela pedagogia não formava o aluno para a o exercício da

autonomia. As melhores pedagogias são aquelas que devem formar o profissional autônomo e, neste sentido, não só as atuais procuram cumprir este objetivo, mas, também, aquela expressa no *Ratio Studiorum*, a qual, por isso mesmo, tem ainda muito a nos ensinar. Enfim, a discussão aqui realizada não é conclusiva mas, ao contrário, é apenas um primeiro passo no sentido de provocar reflexões sobre a prática pedagógica que deve incutir no aluno a busca pela autonomia.

Referências Bibliográficas

CARDOSO, A. (Org.). **Cartas e escritos de São Francisco Xavier**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. (Org.). **Cartas de Santo Inácio de Loyola**. v. 3. São Paulo: Loyola, 1993.

CESCA, V. **Fundamentos teológico-filosóficos da Ratio Studiorum**. 1996. Tese de doutoramento. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

CONSTITUIÇÕES da Companhia de Jesus e normas complementares. São Paulo: Loyola, 1997.

COSTA, C. J. **A racionalidade jesuítica em tempos de arredondamento do mundo: o Império Português (1540-1599)**. 2004. Tese de doutoramento. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. v. 1 e v. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. **A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FRANCA, L.. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FRANCO, J. E.; MOURÃO, J. A.; GOMES, A. C. da C. (dir.). **Dicionário histórico das Ordens e Instituições afins em Portugal**. Lisboa: Gadiva, 2010.

LACOUTURE, J. **Os jesuítas: os conquistadores**. v. 1. Porto Alegre: L&PM, 1994.

LONDOÑO, F. T. Escrevendo cartas: jesuítas, escrita e missão no século XVI. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 22, n. 43, p. 11-32, jul. 2002.

PÉCORRA, A. Cartas à segunda escolástica. In: NOVAES, Adauto (Org.). **A outra margem do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 373-414.

RATTO atque Institutio STUDIORUM. Organização e plano de estudos da Companhia de Jesus. In: FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

RODRIGUES, F. **A Companhia de Jesus em Portugal e nas missões**: esboço histórico, superiores, colégios - 1540-1934. 2. ed. Porto: Apostolado da Imprensa, 1935.

RODRIGUES, F. **A formação intelectual do jesuíta**: leis e factos. Porto: Magalhães e Moniz, 1917.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

XAVIER, S. F. **Correspondance 1535-1552**: lettres et documents. Traduction intégrale, présentation, notes et index de Hugues Didier. Paris: Desclée de Brouwer, 1987.

Capítulo V

NORBERT ELIAS E OS USOS DAS BIOGRAFIAS NAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Maurício Antunes Tavares¹

A ciência social trata de problemas de biografia, de história e de seus contatos dentro das estruturas sociais. São estes – biografia, história e sociedade – os três pontos coordenados do estudo adequado do homem. [...] Sem o uso da história e sem o sentido histórico das questões psicológicas, o cientista social não pode, adequadamente, formular os tipos de problemas que devem ser, agora, os pontos cardeais de seus estudos (C. Whright Mills, *A imaginação sociológica*, p. 116).

As fontes biográficas são exploradas na sociologia desde os primórdios da disciplina. Entre 1920 e 1940, sociólogos e antropólogos da Escola de Chicago produziram inúmeros estudos biográficos de grupos *outsiders*: minorias étnicas e imigrantes, ladrões, prostitutas e viciados em drogas. Buscavam compreender os processos de integração e desintegração social na metrópole industrial moderna. No caso dos estudos sobre imigrantes, voltavam suas atenções para os modos de integração desses grupos à sociedade americana, procurando as permanências e mudanças nos modos de vida e no comportamento social, especialmente entre as segundas e terceiras gerações que, apesar das experiências de escolarização e de terem logrado o domínio da língua

¹ Doutor em Sociologia. Pesquisador da Fundação Joaquim Nabuco/FUNDAJ/PE

inglesa, ainda viviam sob forte discriminação social, ocupando posições subalternas e marginais na sociedade americana.

A chamada escola do interacionismo simbólico² destacou-se pela valorização das fontes biográficas para a pesquisa nas ciências sociais. Seus adeptos preocupavam-se em reconhecer a importância da subjetividade para a compreensão dos processos sociais, tomando o ponto de vista do sujeito como ponto de partida da pesquisa, numa perspectiva tomada de Dilthey (2010), para quem o conhecimento do mundo humano só seria possível a partir do universo dos significados e sentidos.

Muitas foram as críticas direcionadas ao interacionismo simbólico, focalizadas na falta de contextualização das pesquisas devido à valorização extremada do discurso dos atores sociais, confiando sobremaneira nas narrativas “de si” e, por conseguinte, deixando de lado aspectos das relações de poder e menosprezando a independência dos processos sociais em relação as intenções e orientações dos indivíduos e grupos sociais (JOAS, 1999; PENEFF, 1990).

Assim, no período pós-guerra, o uso das fontes biográficas e das histórias de vida foi perdendo espaço, especialmente na sociologia. Esse foi o período de ascensão do funcionalismo e quase toda a sociologia norte-americana foi hegemonizada pelo triunvirato Lazarsfeld-Parsons-Merton, que consagrou o predomínio dos *surveys* como método privilegiado na análise do social. No entanto, os relatos biográficos continuaram alimentando as pesquisas empreendidas por intelectuais já maduros na época, a exemplo de Wright Mills, Thorstein Veblen, Cla-

2 Assim ficaram conhecidos, anos mais tarde, os continuadores da tradição sociológica nascida na Escola de Chicago. Chapoulie (1996) observa que Blumer foi quem se referiu, pela primeira vez, à produção da Escola de Chicago como uma tradição sociológica particular, cunhando a expressão «interacionismo simbólico». Mas, Hans Joas diz que Blumer fez “uma condensação mais ou menos simplificadora da complexa obra teórica de G. H. Mead” (Dicionário do Pensamento Social do Século XX, p. 394).

rence Ayres, Charles Beard e Leslie White, os quais, segundo Marshall Sahlins, eram “*«intelectuais orgânicos» contestatários que a América rural e das pequenas cidades produziu na primeira metade do século XX*”³. A produção desses intelectuais destoava do funcionalismo predominante nas ciências sociais dos Estados Unidos no pós-guerra, persistindo na utilização no uso das fontes biográficas, principalmente nos estudos sobre mudanças sociais.

Concordando com Wright Mills, que na epígrafe deste capítulo ressalta a importância das biografias para a sociologia, retomarei neste texto algumas idéias de Pierre Bourdieu e de Norbert Elias que reforçam a importância de utilizar as fontes biográficas e histórias de vida como ferramentas de pesquisa, principalmente nos estudos sobre as mudanças sociais. As formas que Bourdieu propõe para o uso das histórias de vida nas ciências sociais; as idéias de Elias sobre o desenvolvimento articulado entre a sociogênese e a psicogênese; e mesmo o uso que esses dois grandes sociólogos fizeram das fontes biográficas, incluindo o uso das suas próprias biografias para “situar” o desenvolvimento do mundo das ciências sociais em seu tempo, nos desafiam a, novamente, pensar o uso das biografias nas ciências sociais e refazer esse caminho, já trilhado há tanto tempo, para descobrir novas possibilidades de uso dessas fontes para o entendimento das mudanças sociais.

Será dada ênfase ao uso associado das fontes biográficas com outras fontes de pesquisa – documentos textuais, imagens, observação, etnografia etc. – para compor *trajetórias*, de pessoas ou coletivos, que entrelaçam indivíduos enredados em múltiplas relações sociais, que configuram campos de possibilidades. Entende-se que o estudo das trajetórias é fundamental para observar os processos de diferenciação dentro de grupos sociais mais ou menos homogêneos, possibilitando

3 Entrevista de Marshall Sahlins publicada na *Folha de São Paulo*, Caderno MAIS, edição de 18 de novembro de 2007.

novos ângulos de observação das relações indivíduo/sociedade, ou objetividade/subjetividade, a partir de uma perspectiva relacional contida nas teorias de Pierre Bourdieu e Norbert Elias.

O interacionismo simbólico e as fontes biográficas: usos, abusos e críticas

No início do século XX, o crescimento vertiginoso da cidade de Chicago transformou-a na primeira metrópole moderna. Com a complexidade de ser o destino de milhares de imigrantes de diversas nacionalidades que lá chegaram desde meados do século XIX, observar a cidade de Chicago era como olhar um mosaico de pequenos mundos, recortes de diferentes culturas agrupadas meio desordenadamente em um novo território. A Escola de Chicago nasce nesse contexto, da necessidade de entender esse novo *habitat* humano, americano, porém cosmopolita, formado por comunidades desterritorializadas de várias partes do mundo, da necessidade de compreender a mudança social decorrente desse deslocamento. Estudar as relações sociais internas em cada uma dessas comunidades de imigrantes e as relações entre estas e o aglomerado humano da metrópole implicaria mergulhar na história dessas comunidades, cartografar suas características culturais, conhecer as estratégias de adaptação e integração à sociedade americana e, ainda, as tensões vividas no cotidiano, geradoras de violências e discriminações; eram esses os principais objetivos da sociologia e da antropologia produzidas na Escola de Chicago.

Por entenderem que “Uma causa social é complexa e deve incluir ao mesmo tempo elementos objetivos e subjetivos, valores e atitudes” (THOMAS e ZNANIECKI, 1974, p. 38 apud COULON, 1995, p. 31), os pesquisadores da Escola de Chicago buscavam materiais que explicitassem as biografias individuais, perscrutando atitudes e idéias em fontes orais e documentais produzidas no cotidiano da vida social, valorizando a abordagem biográfica e a observação participante e deixando num plano secundário os procedimentos estatísticos.

O conceito de *atitude* foi então largamente utilizado nos estudos sobre os imigrantes que viviam nos Estados Unidos. Em pauta, estavam os problemas relativos à mudança social forjada pela industrialização que levava determinados grupos sociais a viverem processos de «desorganização social». Este processo irrompia quando os elementos de controle social se afrouxavam e os indivíduos, não encontrando mais apoio e satisfação nas instituições coletivas para a realização de seus desejos e necessidades, rompiam com hábitos tradicionais e adotavam comportamentos mais individualizantes; e perduravam até que novos comportamentos fossem adotados no sentido de promover a «reorganização social» (COULON, 1995). Com esses conceitos, Thomas e Znanieck puderam explicar como, dentro de grupos em processo de «desorganização social», haveriam indivíduos que escapavam à trajetória do grupo. A *atitude*, considerada como característica subjetiva individual que manifesta exteriormente os sentidos que o indivíduo ou o grupo atribui aos acontecimentos sociais, era a chave que permitia compreender essas mudanças nas trajetórias de indivíduos e grupos sociais. Segundo Thomas e Znaniecki (1918 apud COULON, 1995, p. 31),

O efeito de um fenômeno social depende do ponto de vista subjetivo do indivíduo ou do grupo e só pode ser calculado se conhecermos não apenas o conteúdo objetivo de sua suposta causa, mas também o significado que tem para os seres conscientes considerados... Uma causa social é complexa e deve incluir ao mesmo tempo elementos objetivos e subjetivos, valores e atitudes.

Desta forma, o conceito de *atitude* foi a chave encontrada na época para livrar o agente do determinismo social. O indivíduo que emerge desta interpretação não é o que vai cumprir roteiros pré-definidos pelas condições encontradas no grupo social do qual faz parte, mas o que vai produzir sua vida na relação com os outros e com as condições reais que o circundam.

Outras gerações de pesquisadores da Escola de Chicago continuaram a desenvolver pesquisas com base nas abordagens biográficas, porém dando um tratamento conceitual e metodológico diferenciado. Everett Hughes⁴ publicou um ensaio com o título de *Carrières, cycles e tournants de l'existence* (1996a), no qual desenvolveu o conceito de carreira, articulado às noções de ciclo de vida e de transição. O conceito de carreira, para este autor, estaria relacionado à totalidade do ciclo de vida, do nascimento à morte, portanto, constituída de etapas sucessivas, ordenadas temporalmente e demarcadas por ritos que assinalam a transição de uma etapa, ou estado, da infância à adolescência, da idade adulta à velhice, por exemplo, o que equivale à mudança de uma posição social a outra.

No entanto, Hughes já apontava para as mudanças sociais que hoje, mais do que antes, tornam difícil a delimitação das etapas e a identificação dos momentos de transição. Hughes questionava sobre quais seriam os marcadores sociais dessas transições, observando que uma pessoa poderia receber um diploma universitário, ou profissional, ou mesmo casar em uma cerimônia assistida por seus próprios filhos; ou que um jovem médico ainda poderia depender financeiramente dos pais por não ganhar o suficiente para o seu próprio sustento. Ou seja, já na década de 1950, Hughes percebia a falibilidade dos marcadores sociais tradicionais sobre a transição da juventude para a vida adulta.

As dificuldades que essa concepção totalizadora trazia à operacionalização do conceito de carreira talvez tenham provocado a redução que Hughes fez na aplicação do conceito ao mundo do trabalho, em um segundo ensaio, publicado como *Carrières* (HUGHES, 1996b). No uso restrito do conceito, como carreira profissional, Hughes cha-

4 Hughes está situado, cronologicamente, entre a geração dos pioneiros da Escola – G. H. Mead, Robert Park, W. Thomas, F. Znanieck – e a geração dos que foram conhecidos como interacionistas simbólicos, entre os quais E. Goffman e H. Becker são figuras exponenciais.

mava a atenção para a não linearidade da vida profissional que, como toda a vida social, era entrecortada por irregularidades e contingências.

Do ponto de vista da produção de sentidos, interesse maior da teoria interacionista, uma das implicações do conceito de carreira proposto por Hughes é aceitar que o conceito incorpora a forma pela qual uma pessoa percebe sua vida e constrói uma narrativa, que, por sua vez, trata-se de uma interpretação da vida a partir do conjunto dos fatos, como se a vida fosse um percurso dotado de um sentido para o qual todos os acontecimentos convergiam.

Esta perspectiva de narrar a vida como revestida de um sentido permanecerá no uso que Howard Becker fará, posteriormente, do conceito de carreira. Para Becker (1985), carreira é uma série de posições ocupadas pelo indivíduo em uma rede de instituições formais e de relações sociais. Apesar de utilizar o conceito em estudos sobre desvios, ou seja, ações de transgressão a normas dentro de um sistema particular, forjando a noção de *carreiras desviantes*, Becker insiste na definição de carreira como sequência de fases narradas a partir do ponto de vista do indivíduo.

Nesse aspecto, a abordagem biográfica, na perspectiva do interacionismo simbólico, sofre críticas severas devido a certa ingenuidade, ou passividade, na relação que estabelece com os narradores. Para Hans Joas (1999), ao focalizarem a interação social como central na construção da realidade social e se centrarem nas interpretações que as pessoas constroem em situações de interação, os interacionistas acabam por deixar de lado aspectos de poder e dominação nas relações sociais e, ainda, desconsideram a independência dos processos sociais em relação às intenções e orientações de indivíduos e grupos sociais particulares. Peneff (1990, p. 57), por sua vez, considera que nos estudos interacionistas a falta de atenção ao contexto social que circunscreve as práticas dos agentes produz, como efeito, a superexploração da percepção do outro, das representações sociais e, por conseguinte,

a subexploração das experiências passadas dos indivíduos, de suas expectativas e de suas avaliações sobre as perspectivas futuras.

Bourdieu retoma o problema metodológico sobre o que os interacionistas chamavam de «definição da situação», ou seja, a situação do entrevistado no momento da entrevista, e, simultaneamente, a situação face a face entre entrevistador e entrevistado. Os interacionistas estavam cientes de que a entrevista narrativa representava um discurso circunstanciado pelo momento na vida do entrevistado e pela interação com o pesquisador. Neste sentido, a relação entrevistado/entrevistador parecia ter mais importância para os interacionistas do que a relação com a memória dos fatos narrados, aspecto que será mais desenvolvido pela história oral. Mas os interacionistas tinham razão, e Bourdieu concorda com eles na constatação de que, ao se produzirem relatos ou histórias de vida, o presente se sobrepõe ao passado, e a narrativa tomada pelo pesquisador é a expressão de uma recomposição sobre os acontecimentos pretéritos, atualizada sob o ponto de vista do entrevistado (DE GAULEJAC, 1988). Portanto, o trabalho do sociólogo será sempre a produção de uma interpretação das interpretações.

Mas, quanto a considerar que a história de vida de um indivíduo é dotada de um sentido – a maneira como os interacionistas consideram a carreira –, Bourdieu adverte que uma história de vida assim considerada assimila todas as distorções presentes no “modelo oficial de apresentação de si – carteira de identidade, atestado de estado civil, *curriculum vitae*, biografia oficial – e da filosofia da identidade subjacente a ele” (BOURDIEU, 2004, p. 80, grifo nosso). A relação entrevistador-entrevistado, quando não tomada de uma perspectiva mais crítica, tende a naturalizar essa apresentação da história de si como dotada de um sentido, que em sua constituição é influenciada pelos modelos de identidades valorizados na sociedade. Tal situação, diz Bourdieu (2004, p. 81),

leva à construção da noção de trajetória como uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um

mesmo grupo), em um espaço ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes. Tentar compreender uma vida como uma série única e, por si só, suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outra ligação que a vinculação a um sujeito cuja única constância é a do nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diversas estações.

Bourdieu chama a atenção para o perigo de fazer a transposição para o trabalho científico dos sentidos que a história de vida traz do senso comum: uma vida como uma história que se desenrola de forma cronológica, em etapas sucessivas, unidirecional, como um percurso que vai de um ponto de origem a um final, cuja trama toda explica o sentido da vida do indivíduo. O perigo vem do fato de que ambos, o entrevistador e o entrevistado, convergem no “interesse em aceitar o postulado do sentido da existência contada (e, implicitamente, de qualquer existência)” (BOURDIEU, 2004, p.75). Para afastar-se desse perigo, diz Bourdieu, é preciso primeiramente intervir sobre as condições da pesquisa, diminuindo ao máximo a dominação simbólica na relação entrevistador/entrevistado, o que é possível alcançar atuando no nível da linguagem, na escolha adequada do par entrevistador/entrevistado, no conhecimento sobre a temática, no respeito e interesse pelo discurso do outro (que não se confunde com adesão), na crítica à própria atuação do pesquisador. Em segundo lugar, Bourdieu afirma que é necessário livrar-se da obsessão pela cronologia e de tudo que seja inerente à representação da vida como história (BOURDIEU, 2003, p. 693-708).

O uso de biografias na construção das trajetórias individuais entrelaçadas no social

Afastando-se desse uso da história de vida que se apoia fundamentalmente na produção dos sentidos atribuídos pelos narradores às suas próprias vidas, Bourdieu propõe considerar os acontecimentos

biográficos como “*alocações* e como *deslocamentos* no espaço social”, ou seja, como um jogo em que os movimentos do jogador são decididos em função da sua posição, interesses, recursos e da avaliação da posição, interesses e recursos dos outros jogadores. Isto exige outra postura do pesquisador, que deve se munir de conhecimentos prévios sobre o campo no qual o entrevistado se move. Desta forma, Bourdieu adota a perspectiva de que uma biografia será definida como o “conjunto das relações objetivas que vincularam o agente considerado [...] ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e que se defrontam no mesmo espaço de possíveis” (BOURDIEU, 2004, p. 81-82).

Assim entendida, a biografia deve servir ao pesquisador como material a ser trabalhado, situado em contextos, modos de vida e visões de mundo vigentes, para compor uma trama feita com diversos fios alinhavados, por ele, o pesquisador, para compor uma trajetória, cujo sentido é diferente dos que foram atribuídos às noções de transição e de carreira, que se definiram intimamente relacionadas com as idéias de “sequência cronológica” e de “sentido da existência”. A pesquisa de trajetórias, individuais ou coletivas, permite examinar a interação entre contextos objetivos e significados subjetivos, entre as escolhas e projetos individuais e o campo de possibilidades onde se situam os agentes (BORN, 2001; TAVARES, 2009). Assim, ainda que referida a um indivíduo, uma trajetória individual sempre se relaciona com a trajetória social da coletividade à qual o indivíduo está ligado.

Esta forma de pensar as trajetórias tem a ver com o que Norbert Elias definiu como a interdependência entre o indivíduo e o coletivo, nos seguintes termos:

A imagem do homem como “personalidade fechada” é substituída aqui pela de “personalidade aberta”, que possui um maior ou menor grau (mas nunca absoluto ou total) de autonomia face à de outras pessoas e que, na realidade, durante toda a vida é orientada para outras pessoas e dependente delas. A rede de interdependências entre os seres humanos é o que os liga. Elas formam o nexo do que aqui é chamado configuração, ou seja, uma estrutura de

pessoas mutuamente orientadas e dependentes. Uma vez que as pessoas são mais ou menos dependentes entre si, inicialmente por ação da natureza e mais tarde através da aprendizagem social, da educação, socialização e necessidades recíprocas socialmente geradas, elas existem, poderíamos nos arriscar a dizer, apenas como pluralidades, apenas como configurações. [...] Vista deste ponto de vista básico, desaparece a cisão na visão tradicional do homem (ELIAS, 1994a, p. 249).

A abordagem de Elias aponta para a interdependência entre indivíduo e sociedade⁵, de tal forma que tanto a sociedade quanto o indivíduo podem ser tomados como *configuração*. O conceito de configuração é basilar na obra de Elias e serve para designar as diferentes

5 Um dos pontos basilares da sociologia de Elias é a crítica à idéia do indivíduo da filosofia clássica e às conseqüências da importação dessa concepção de indivíduo no pensamento sociológico. Elias critica Weber em sua aceção do «indivíduo absoluto», pois vem daí a distinção weberiana entre o indivíduo «real» e a sociedade «irreal», como se esta fosse abstração e as estruturas, tal como o Estado, a família, o exército, a igreja não tivessem “outro significado que não o de um padrão particular da ação social das pessoas individuais” (WEBER, s/ref. apud por ELIAS, 2005a, p. 127). Segundo a crítica de Elias, Weber transforma as estruturas e regularidades em produtos de artifícios sociológicos, os chamados «tipos ideais». Também a crítica de Elias a Durkheim vem deste não ter ultrapassado a posição dicotômica entre indivíduo e sociedade, ao separar os fenômenos sociais das representações que os indivíduos fazem deles. Desta forma, diz Elias, Durkheim propõe uma imagem que reforça “a idéia de que a «sociedade» existe para além dos indivíduos ou que os «indivíduos» existem para além da sociedade” (ELIAS, 2005a, p. 130). Na leitura de Elias, essa divisão entre o que se designa como individual e o que se designa como social, como foi operada por Weber, ou entre o fato social e as representações que fazemos deles, como fez Durkheim, produz o seguinte efeito: “Somos levados a acreditar que o nosso «eu» existe de certo modo «dentro» de nós, e que há uma barreira invisível separando aquilo que está «dentro» daquilo que está «fora» – o chamado «mundo exterior»” (ELIAS, 2005a, p. 129). Daí, diz Elias, vem a confusão que o conceito de indivíduo estabelece ao induzir o pensamento para a imagem do adulto isolado, independente dos outros, o que é mais explícito ainda nas idéias de «individualidade» e de «individualismo», difundidas pelo pensamento liberal, que gera a imagem de indivíduo e de sociedade como duas formas com existências autônomas (ELIAS, 1994b).

formas que assumem as redes de interdependências entre os homens – famílias, associações, cidades, estados nacionais, sistema capitalista etc. O conceito diz respeito às relações entre as pessoas e aos efeitos da multiplicidade de relações sociais entrelaçadas sobre as orientações individuais e coletivas, em um processo que nem pode ser planejado e nem orientado totalmente por nenhuma das partes isoladas, justamente por não poderem controlar os efeitos gerados por essas múltiplas relações entrelaçadas. Elias utiliza os modelos de jogos como exemplo:

Nem o “jogo” nem os “jogadores” são abstrações. Ocorre o mesmo com a figuração que os jogadores formam ao redor da mesa. Se o termo “concreto” tem um sentido, pode-se dizer que a figuração formada por esses jogadores, e os próprios jogadores, são igualmente concretos. O que é preciso entender por figuração é a imagem global sempre mutante que formam os jogadores; ela inclui não apenas o intelecto deles, mas toda sua pessoa, as ações e as relações recíprocas. (ELIAS, 2005a, p. 142, grifo nosso).

Essa dinâmica endógena das configurações, de processos gerados nas relações entre os indivíduos e dos efeitos gerados como entrelaçamentos de múltiplas relações sociais é a base para entender as relações entre indivíduo e sociedade no pensamento de Elias. A partir desta forma de entrelaçamento é que se pode desmanchar a idéia de um “homem individual”, de existência interior autônoma da sua vida social, um ser psicológico independente do ser sociológico e biológico, um erro cuja gênese, segundo Elias, estaria diretamente relacionada ao *liberalismo* do século XIX, que, nas lutas políticas antagônicas ao *socialismo*, grafou o sentido moderno do indivíduo como autônomo e até oposto ao coletivo (ELIAS, 1994b, p. 134).

Na teoria de Elias, há uma articulação entre a «sociogênese» dos processos de transformações socioculturais e a «psicogênese» dos processos de transformações psicossociais, expresso da seguinte maneira: o mesmo aparato dinâmico que produz mudanças estruturais na sociedade produz mudanças comportamentais no humano, de tal forma que

ambas as curvas tendem a se encontrar, gerando a adaptação de cada um à dinâmica social: “Comportamento’ significa ajustamento a situações mutáveis”, define Elias (2005a, p. 119). A este processo de adequação entre o comportamento dos indivíduos e as estruturas sociais Elias chama «processo civilizador», conceito fundamental no conjunto de sua obra, que lhe permite explorar “a ligação entre os desenvolvimentos ‘macro-sociológicos’ na estrutura da sociedade *versus* os desenvolvimentos ‘micro-sociológicos’ das experiências pessoais, num nível mais fenomenológico, o nível das emoções, e o que chamamos agora de nível do ‘habitus’” (MENNEL, 2005 apud GEBARA, 2005, p. 40).

Elias fala de um lugar privilegiado desse entrelaçamento micro/macro, pois em sua vasta obra percorreu desde os estudos dos processos civilizadores dos países europeus, até os estudos de comunidades, de profissões etc., discorrendo também sobre trajetórias individuais, procurando demonstrar como as transformações gerais impactaram a vida particular de determinadas pessoas. Para isto, ele procurou pessoas que refletissem os dilemas de uma determinada época em que o novo e o velho coexistiam em tensão nas sociedades em que essas pessoas viveram. É o caso de dois pequenos textos por ele publicados: *Mozart, sociologia de um gênio* (1995) e *A peregrinação de Watteau à Ilha do Amor* (2005b).

O estudo da vida de Mozart, tal como o estudo sobre a obra do pintor Antoine Watteau, intitulada *O embarque para a Ilha de Citera*,⁶ vem do interesse de Elias em perceber esses momentos de transição de uma ordem social para outra sob a ótica de “indivíduos que refletissem tanto o passado como a novidade”, nesse momento mesmo da

6 Elias explica que Antoine Watteau pintou três telas sobre o mesmo tema. Além desta citada, datada de 1719, que se encontra em Berlim, há uma versão no Museu do Louvre com o título de *Peregrinação para Citera*, de 1717 e uma terceira, de 1709, intitulada *A ilha de Citera*. A obra foi pintada para ser submetida ao exame da Academia de Belas Artes, o que Watteau fez ao concluir a terceira tela.

ebulição das mudanças, de onde a velha forma ainda não desaparecera completamente e a nova forma ainda não se estabelecera definitivamente (Korte, 2005, p. 10). Mozart, no início do século XIX, ocupava então uma posição social semelhante à que Watteau ocupara no início do XVIII, que “ilustra nitidamente a situação de grupos burgueses *outsiders* numa economia dominada pela aristocracia de corte, num tempo em que o equilíbrio de forças ainda era muito favorável ao *establishment* cortesão, mas não a ponto de suprimir todas as expressões de protesto” (ELIAS, 2005b, p. 16).

Mozart não era de família burguesa – seu pai era músico da corte –, mas expressava o desejo de viver a vida burguesa, como músico autônomo, compondo e vendendo suas obras. Ou seja, tinha o desejo moldado por uma forma de vida artística que emergia na sociedade burguesa e que, para os músicos de sua geração, ainda era embrionária. Como qualquer processo de mudanças sociais não é homogêneo e sincronizado entre as diferentes áreas que abarca, Mozart vivia um dilema semelhante ao experimentado pelo pintor Watteau, praticamente um século antes dele, quando o campo das artes plásticas passava pelo mesmo processo de transformação dos modos de fazer e temáticas, acompanhando a ascensão da burguesia.

Mas, por que Mozart não conseguiu estabelecer-se como músico autônomo tal como fez Beethoven em Paris, seu este seu contemporâneo, ainda que alguns anos mais jovem? Segundo Elias, não é na ação individual que se deve buscar essa resposta, mas na relação entre a pessoa e a sociedade, tomada pela ótica das oportunidades de realização – e frustração – que são criadas,

pela estrutura específica de sua sociedade e pela natureza das funções que as pessoas exercem dentro dela, E, seja qual for a oportunidade que ela aproveite, seu ato se entremeará com os de outras pessoas; desencadeará outras seqüências de ações, cuja direção e resultado provisório não dependerão desse indivíduo, mas da distribuição do poder e da estrutura das tensões em toda essa rede humana móvel (ELIAS, 1994b, p. 48; grifo nosso).

Apesar das tentativas, Mozart não conseguia dirigir sua carreira a seu gosto, porque as mudanças, assim como as relações em sociedade, nunca podem ser totalmente controladas e direcionadas segundo a vontade de um só componente. Pois, segundo Elias, todas as relações comportam tensões e o equilíbrio das tensões é conseguido no jogo social, no qual as forças das partes são desiguais e as decisões racionais são desafiadas até mesmo pelo imponderável, que pode desestabilizar as situações e posições de cada uma delas (ELIAS, 1995, 2001).

Deste modo, Elias coloca a liberdade de cada pessoa dentro de uma rede móvel de interdependências: o que é possível a uma pessoa decidir ou fazer está circunscrito nas redes de dependências recíprocas e no repertório de pensamentos e atitudes daquela sociedade específica; mas esses elementos não são estáticos, pois que as tensões presentes nas relações sociais provocam ora movimentos, ora estabilidades, de duração e intensidade variáveis, desafiando limites e produzindo deslocamentos nas fronteiras do que é entendido como normal, ou possível. Este entendimento do que é possível como fruto da relação entre indivíduos e contextos, e de que essa relação esta sujeita a deslocamentos provocados pelas tensões inerentes às relações sociais, faz parte do que estamos chamando de campo de possibilidades.

Por isto, a noção de campo de possibilidade se entende de forma relacional, entre as práticas sociais de cada um individualmente e do conjunto das pessoas entre si, em relação às estruturas e condições históricas e sociais. Um campo de possibilidades é definido por seus marcadores sociais, mas também pelas suas tensões, que esgarçam limites e tornam difusas as fronteiras do campo.

Existe, ainda, outra contribuição dessa perspectiva eliasiana no pensar as trajetórias individuais: a fortuna, o acaso, o imponderável da vida, retratados nas obras biográficas, como *Mozart, sociologia de um gênio* e, até mesmo, em sua autobiografia, *Norbert Elias por ele mesmo* (2001).

De Ketele (1999) traduz isto em outras palavras: para ele, uma trajetória de vida é marcada por itinerários e itinerâncias. O itinerário

narra os acontecimentos da vida a partir de fases ou etapas cumpridas e das conquistas: a graduação, o primeiro emprego, a promoção, a especialização, enfim, as realizações individuais como devem figurar no *currículum vitae*, ou, por outro lado, os fatos marcantes da vida particular, como o casamento, o nascimento do filho etc. Ou seja, o itinerário fala de onde se partiu até onde se chegou, e dos lugares por onde se passou. No entanto, uma trajetória também é feita de itinerância, ou seja, de acontecimentos fortuitos, daqueles fatos não planejados, do que decorreu simplesmente por estar no lugar certo (ou errado), na hora certa (ou errada), por ter conhecido a pessoa certa (ou errada) e se envolver em uma situação inesperada. A itinerância traz à cena o imponderável, o não planejado, o acaso. Se a noção de itinerário enfatiza o olhar retrospectivo para as etapas do caminho e para as conquistas de cada etapa, a noção de itinerância, como propõe De Ketele, direciona nosso olhar para ver a “sorte”, os “erros que deram certo”, “o absurdo”, as oportunidades aproveitadas e as não aproveitadas, as circunstâncias alheias à vontade do agente, algumas que ele não conseguiu evitar, outras que soube aproveitar. A itinerância é o contraste do itinerário; e, portanto, é um recurso importante para ser usado pelo entrevistador, instigando o entrevistado a abandonar a narrativa da vida como um roteiro.

Considerações finais

O estudo das trajetórias permite ver como “cada um fia o seu caminho”. A perspectiva da teoria de Elias para os estudos biográficos caminha no sentido de considerar as trajetórias individuais a partir do campo de possibilidades, ou seja, de como as pessoas, nas tramas de múltiplas relações sociais, dão novos contornos a esse campo, ampliam seus limites, inventam novas possibilidades, ou não. Esta perspectiva de tratar as trajetórias a partir das interdependências entre aspectos objetivos e subjetivos, sociogênese e psicogênese, implica considerar que, na vida social, as coações sociais e as práticas sociais de resistência ou

adaptação conformam e transformam cada configuração social em um campo de possibilidades, cujos limites são tensionados e redefinidos nas relações sociais, nas diferentes formas como os processos sociais são vividos.

A construção de trajetórias através do uso de biografias possibilita ao pesquisador entender sociologicamente as escolhas, decisões, indecisões e caminhos percorridos, em parte determinados por constrangimentos familiares, em parte pelo contexto geral da sociedade em que os sujeitos vivem, em parte por influências de ordem cultural e simbólica; situando as biografias dentro de configurações sociais das quais fazem parte.

Possibilita, sobretudo, perceber as mudanças sociais que decorrem de fatos “normais”, como a passagem de uma geração para outra, e não apenas de acontecimentos marcantes da sociedade. Mudanças que estão sendo engendradas na vida cotidiana, confeccionadas diariamente nas relações sociais rotineiras, nas pequenas tensões que ocorrem na rotina do lar, do bairro, do trabalho, que contribuem para formar e transformar modos de vida e visões de mundo. Incita-nos a olhar para o cotidiano, não apenas para ver as permanências e as repetições que nos saltam aos olhos. Mas é justamente por isto, porque é fácil passar despercebido pelas mudanças que são engendradas na vida cotidiana, que o estudo das trajetórias deve ser exercitado pelos cientistas sociais, como forma de ativar a imaginação sociológica e problematizar o que ainda não foi estudado profundamente pelas Ciências Sociais, como as formas de diferenciação entre indivíduos de um mesmo grupo social.

Referências Bibliográficas

BECKER, Howard S. **Outsiders: études de sociologie de la déviance**. Paris: Métaile, 1985.

BORN, Claudia. Gênero, trajetória de vida e biografia: desafios metodológicos e resultados empíricos. **Sociologias**. Porto Alegre, n. 5, jan./jun. 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2003.

- _____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 5. ed. Campinas: Papirus, 2004.
- CHAPOULIE, J.M.E. **Hughes et la tradition de Chicago**: le regard sociologique - essais choisis. Paris: Editions de l'ÉHESS, 1996, p. 13-57.
- COULON, Alain. **A Escola de Chicago**. Campinas: Papirus Ed., 1995.
- DE GAULEJAC, Vincent. L'histoire de vie ou le temps recomposé. **Sociétés, Revue de Sciences Humaines et Sociales**, n. 18, mai 1988, p. 5-7.
- DE KETELE, Jean-Marie. Itinéraire et Itinérance. In: HASSENFORDER, Jean. **Chercheurs en éducation**. Paris: INRP/L'Harmatan, 1999, p. 151-158.
- DILTHEY, Wilhelm. **A construção do mundo histórico nas ciências humanas**. São Paulo: Unesp, 2010.
- ELIAS, Norbert. **Nobert Elias por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- _____. **A peregrinação de Watteau à Ilha do Amor**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005b.
- _____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994b.
- _____. **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2005a.
- _____. **Mozart, sociologia de um gênio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.
- _____. **O processo civilizador**. v I. - uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994a.
- HUGHES, Everett. **Carrières, cycles et tournants de l'existence**: le regard sociologique - essais choisis. Paris: Editions de l'ÉHESS, 1996a.
- _____. **Carrières**: le regard sociologique - essais choisis. Paris: Editions de l'École des Hautes Études em Sciences Sociales, 1996b.
- JOAS, Hans. Interacionismo simbólico. In: GIDDENS, A. e TURNER, J. (Orgs.). **Teoria social hoje**. São Paulo: Unesp, 1999.
- KORTE, Hermann. Algumas observações sobre a gênese de A peregrinação de Watteau à Ilha do Amor, de Norbert Elias. In: ELIAS, N. **A peregrinação de Watteau à Ilha do Amor**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

Capítulo V

MENNEL, S. Entrevista. In: GEBARA, A. **Conversas sobre Norbert Elias**: depoimentos para uma história do pensamento sociológico. Piracicaba, SP: Biscalchin Ed., 2005.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

PENEFF, Jean. **La méthode biographique**. Paris: Armand Colin, 1990.

TAVARES, Maurício Antunes. **Caminhos cruzados, trajetórias entrelaçadas**: vida social de jovens entre o campo e a cidade no Sertão de Pernambuco. 2009. 350p. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Sociologia.



Capítulo VI

CIVILIDADE, GÊNERO E SEXUALIDADE: MEMÓRIAS DE ESPAÇOS PÚBLICOS E PRIVADOS¹

Míria Izabel Campos²

Infância, gênero e sexualidade

A infância, para nós, é uma construção histórica, cultural, social e fase significativa da vida humana. É etapa da vida do ser humano marcada por grande aquisição de conhecimentos e valores. Período em que as crianças adquirem conceitos e concepções que poderão influenciar na maneira como elas estabelecerão as relações, posteriormente, na vida adulta.

Queremos indicar, com essa reflexão inicial, a presença e influente participação dos adultos e das interações sociais na formação das crianças e, especificamente neste capítulo, na construção e significação das relações de gênero e sexualidade. E é nessa perspectiva, que Elías nos inspira quando evidencia a importância vital dos adultos na modelagem da criança. Para ele “A criança não é apenas maleável ou adaptável em grau muito maior do que os adultos. Ela *precisa* ser adap-

1 Este texto é parte de uma dissertação de mestrado intitulada “Memórias de Infâncias de Professoras da Educação Infantil: Gênero e Sexualidade”, sob a orientação da Dra. Magda Sarat, defendida no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados.

2 Psicóloga. Mestre em Educação. Professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Membro do Grupo de Pesquisa “Educação e Processo Civilizador”.

tada pelo outro, *precisa* da sociedade para se tornar fisicamente adulta” (1994a, p. 30, grifos do autor).

Conforme o autor, a infância é vista como possibilidade de preparação para a vida adulta e aponta para um modo de relacionamento no qual crianças precisam aprender de acordo com as regras e normas do seu grupo, adquirindo e ampliando o conhecimento necessário para viver com seus pais. Elias, continuando nas suas ponderações, acrescenta:

Na criança, não são apenas as idéias (sic.) ou apenas o comportamento consciente que se vêem (sic.) constantemente formados e transformados nas relações com o outro e por meio delas; o mesmo acontece com suas tendências instintivas, seu comportamento controlado pelos instintos. [...] Para se tornar psicologicamente adulto, o indivíduo humano, a criança, não pode prescindir da relação com seres mais velhos e mais poderosos. (1994a, p. 30).

Nessa perspectiva, observamos que desde cedo, meninas e meninos vão compartilhando, trocando e aprendendo no seu meio social e, nessa interação, absorvendo modos de ser e de se comportar exigidos pelo seu grupo. As experiências de vida formam cada indivíduo desde muito cedo e vão construindo o que a sociedade levou muitos anos para atingir. Nessa direção, estamos nos referindo aos estudos do “Processo Civilizador” de Elias, no qual este salienta:

As crianças têm no espaço de alguns anos que atingir o nível avançado de vergonha e nojo que demorou séculos para se desenvolver. A vida instintiva delas tem que ser rapidamente submetida ao controle rigoroso e modelagem específica que dão à nossa sociedade seu caráter e que se formou na lentidão dos séculos (1994, p.145).

Como vimos, nesse longo processo de mudança, o tempo vivido e utilizado para aprendizagem das regras e costumes, que posteriormente serão internalizados, não se inicia somente com o adulto, mas

também se estende às crianças. E como os adultos, com o passar dos séculos, já chegaram a um patamar de vergonha e controle, a geração infância tende a ser conformada nos moldes sociais vigentes em cada época.

De acordo com Elias “O processo civilizador não segue uma linha reta. [...] Em todas as fases acontecem numerosas flutuações, freqüentes (sic.) avanços ou recuos dos controles internos e externos” (1994, p. 185). Nesse sentido, é importante salientar que gênero, sexualidade e infância já foram percebidos, sentidos e tiveram outros significados em diferentes épocas e lugares.

Por muito tempo, acreditou-se em uma infância universal, única, absoluta, com especificidades e características dadas pela natureza e, portanto, a criança seria sempre, em épocas, sociedades e grupos culturais diversos, diferenciada do adulto. Entretanto, muitas são as infâncias e a visão das crianças como indivíduos com particularidades próprias é fruto de um longo processo histórico (GOUVEA, 2002).

Acerca da sexualidade, para nós, ela não faz parte “da natureza” do ser humano e, nessa direção, como aponta Weeks (2001), precisa ser vista como uma construção social, uma invenção histórica, embora tenha o corpo biológico como suporte.

Concebemos a sexualidade como parte integrante da vida de todos os seres humanos, desde o nascimento até a morte e sabemos que todos nos encontramos envoltos em uma educação dessa sexualidade desde que nascemos. Sexualidade não se traduz como sinônimo de sexo, ato sexual ou, ainda, de mais uma “função natural” do ser humano, ou seja, a reprodução. Sexualidade tem sentido ampliado: de vida, comunicação e de relação entre as pessoas.

E quando apontamos a sexualidade como construção social, faz-se necessário registrar que ela é perpassada pelas relações de gênero. Entretanto, mesmo que estejam normalmente juntas, nas práticas cotidianas, sexualidade e gênero se diferem. Segundo Louro (1997), enquanto a identidade de gênero liga-se à identificação histórica e so-

cial dos sujeitos, que se reconhecem como femininos ou masculinos; a identidade sexual está relacionada diretamente à maneira com que os indivíduos experienciam seus desejos corporais: sozinhos/as, com parceiros do mesmo sexo ou não.

Vale ressaltar, também, que gênero é uma “categoria de análise histórica” cujos estudos surgiram no bojo das discussões feministas no século XX, para se contrapor a ideia de essência, pois esta estava pautada em explicações de determinismo biológico, que muitas vezes foram utilizadas para justificar desigualdades entre mulheres e homens (SCOTT, 1995). Portanto, gênero não é um produto acabado ao nascimento, é oriundo de uma construção histórica, social, cultural e “[...] a partir do gênero, é possível desconstruir as diferenças, hierarquias e formas de dominação de uns/umas sobre outros/as, sejam homens, crianças ou adultos” (SAYÃO, 2003, p. 71).

Mas, para além de toda essa discussão teórica, percebemos que a existência da sexualidade infantil e de tensões nas relações entre os gêneros é um assunto que permanece negado e continua silenciado nas diversas instituições, quer sejam família, comunidade, escola, igreja. Conforme escreve Elias:

O instinto é lento mas progressivamente eliminado da vida pública da sociedade. Aumenta também a reserva que deve ser observada nas referências a ele. E esta limitação, como todas as demais, é feita cumprir cada vez menos pela força física direta. Na verdade, é cultivada desde tenra idade no indivíduo, como autocontrole habitual, pela estrutura da vida social, pela pressão das instituições em geral, e por certos órgãos executivos da sociedade (acima de tudo pela família) em particular. Por conseguinte, as injunções e proibições sociais tornam-se cada vez mais parte do ser, um superego estritamente regulado (1994, p. 186-187).

Nesse sentido, é necessário salientar que a família processa, desde a mais tenra idade, a educação dos filhos a partir de suas próprias convicções e valores morais, também influenciada pela cultura na qual

se encontra inserida. Nossa pesquisa empírica, considerada para a escrita deste trabalho, corrobora com a afirmação acima ao se deparar com memórias de professoras que lembraram meninas em uma Dourados entre os anos 1965 e 1978. Elas trouxeram à tona uma infância marcada por muitos silêncios, dúvidas, medos, constrangimentos, vergonha e desigualdades de oportunidades, de lugares previstos para meninas/meninos, mulheres/homens. Portanto, vale ainda acrescentar que:

A tendência do processo civilizador a tornar mais íntimas todas as funções corporais, a encerrá-las em enclaves particulares, a colocá-las “atrás de portas fechadas”, produz diversas conseqüências (sic). Uma das mais importantes, já observada em conexão com várias outras formas de impulsos, notamos com especial clareza no desenvolvimento de limitações civilizadoras à sexualidade. É a peculiar divisão dentro do homem, que se acentua na mesma medida em que os aspectos da vida humana que podem ser exibidos na vida social são separados dos que não podem, e que devem permanecer “privados” ou “secretos” (ELIAS, 1994, p. 188).

Como percebemos, as ponderações do autor vêm ao encontro do que ficou evidenciado em nosso estudo. No entanto, importante salientar, que quando evocamos as memórias das professoras, emergiram lembranças modificadas pela reflexão. Conforme Bosi (2007) nos alerta, trabalhar com a memória exige atenção, pois, o relatado é tão somente o passado recriado no presente, ou, ainda, a reinvenção do passado pelo presente.

E, nessa perspectiva, as lembranças de infâncias das professoras acerca da educação por elas recebida tanto no âmbito privado quanto no público, nos contaram o que foi observado, possível e permitido rememorarem, o que “cintilou” daquelas infâncias vividas em Dourados, diferente da cidade que hoje conhecemos e por pessoas que não são as crianças daquele tempo. Mas acreditamos pertinente afirmar, que a “civildade” vivenciada naqueles momentos distantes continua marcando suas vidas e mesmo sendo desconstruída, reconstruída, res-

significada, se mostrou muito presente, forte, e por vezes angustiante, nas suas vozes.

“Civilidade” nos Espaços Privado e Público: as memórias das professoras

Como temos evidenciado no decorrer do nosso capítulo, a ideia moderna de criança diferente cognitiva, psíquica e afetivamente do adulto, é consequência de longo processo histórico. Não existe uma infância universal. Não existe infância no singular, mas diferentes formas de ser criança no interior das várias culturas. Gouvea (2002, p. 17) escreve que “[...] nas interações sociais cotidianas os adultos norteiam a formação do sujeito infantil. A criança não inventa o mundo, mas o apropria, internalizando valores, normas e ações referentes ao universo social em que se insere”.

Nesta direção, trabalharemos primeiramente o espaço privado, no qual as colaboradoras da nossa pesquisa (neste texto com nomes fictícios) se autorreconheceram e se identificaram como pertencentes a uma família, um lugar, um tempo. Na família inicia-se a impressão das primeiras marcas, ou seja, normas, regras, comportamentos, conceitos, que depois se ampliarão com a convivência na comunidade, na escola, na igreja e em outras tantas instâncias das quais as crianças farão parte. Xavier Filha aponta (2005, p. 197) “[...] qualquer espaço social pode transformar-se em instâncias e práticas pedagógicas, desde que orientados para a constituição de sujeitos”.

Importante salientar as dificuldades de desnudarmos assuntos os quais todos esperam que permaneçam silenciados. Nesse sentido, vale evidenciar que ao perguntarmos sobre o aprendizado da sexualidade, nos referimos à família, mas todas as professoras ao responderem, se reportaram às relações com as mães. Isso demonstra que as afirmações históricas atribuídas ao lar como “lugar natural” das mulheres, e as tarefas de cuidar da casa e dos/as filhos/filhas como fazendo parte

da “essência feminina”, permanecem como uma construção bastante arraigada.

Professora Mariana:

... sexualidade ... parece assim, eu não me lembro de nada, nada, nada a respeito de nada o que eu me lembro bem, é ... que certas ... uma palavra que ficou assim muito marcada que a gente não podia falar era grávida, gravidez ... quando eu tinha ... cinco anos nasceu a minha irmã caçula e eu lembro apenas de ver a minha mãe saindo de casa, era um dia assim bem frio, ela estava com um casaco e quando ela voltou, ela voltou com um neném, e eu não entendi porque, o que aconteceu . Eu não sabia nem que ela estava grávida...

Professora Gabriela:

Não, não podia dialogar. Eu lembro que quando eu ainda era criança, eu vi uma foto em um livro de ciências de um bebê dentro de uma barriga, era um desenho. E eu perguntei para minha mãe, porque até então ela falava que era cegonha. Eu falei, mãe é um neném dentro da barriga? E minha mãe falou que eu estava sendo curiosa, que aquilo não era assunto de criança.

Professora Clara:

Foi a educação que ela (mãe) teve e ela queria passar isso, dentro de casa não podia falar de jeito nenhum, televisão ela desligava, quando ia passar um parto na televisão ela desligava a TV ou mandava todo mundo pro quarto. E aí a gente ficava naquela curiosidade de saber como que era. Às vezes, a gente ficava lá no quarto, na brechinha da porta tentando ver alguma coisa, saber como é que era e não conseguia.

Como fica evidente, o que é lembrado pelas professoras, quando manifestaram curiosidade sobre o tema foi: não podiam pronunciar certas palavras e nem participavam de acontecimento significativo para a família, quer seja, a chegada de um/a novo/a irmão/ã; aquilo não era assunto de criança; ou até mesmo eram retiradas da sala quando a televisão ia transmitir cenas consideradas impróprias para elas. Nes-

sa direção, nossas considerações são de que essas mulheres, mães das professoras Mariana, Gabriela e Clara vivenciaram com suas filhas uma postura do não diálogo, da negação e proibição à informação, quando surgia o assunto sexualidade. O “segredo”, como escreveu Elias (1994) teria que ficar “atrás de portas fechadas”.

Especificamente em relação à professora Clara, importante ressaltar quando esta diz em uma posição de justificativa: “foi a educação que ela (mãe) teve e ela queria passar isso, dentro de casa não podia falar de jeito nenhum”. Precisamos pontuar nessa fala da professora, nossa crença de que conceitos, preconceitos, tradições, regras, normas, direitos, deveres, hoje considerados como verdades absolutas, já tiveram outros significados e sentidos diversos em outras épocas. Portanto, a sexualidade também pode ser transformada e novos valores assumir os antigos. A sexualidade é uma construção histórica que pode ser questionada na medida em que as mudanças ocorrem e a sociedade traz novas demandas.

Foucault (2009), ao relatar acerca da constituição histórica das sociedades modernas, salienta que o condicionante não é o fato destas terem condenado o sexo à obscuridade, mas sim falarem dele sempre, valorizando-o como o segredo. De acordo com o autor é o “[...] poder-saber-prazer que sustenta, entre nós, o discurso sobre a sexualidade humana [...]” (FOUCAULT, 2009, p. 17). Vivemos rodeados por “verdades”, por “certezas” advindas das diversas instâncias que se entendem autorizadas a nos orientar, transmitir conhecimentos, conduzir. Estamos atravessados pela subjetividade, subjetividade esta inscrita em uma rede de compartilhamentos sociais e culturais que resultam tanto em marcas singulares na formação do indivíduo quanto na construção de crenças e valores.

E, nesse sentido, Becchi (2003, p. 41), autora italiana, nos atenta para o pequeno número de estudos sobre a “[...] tenra idade no feminino”. Apoiada nos pressupostos da psicanálise, ela escreve acerca da

importância da relação das mães com as filhas para entendermos a construção das subjetividades destas. A referida escritora, a partir de pesquisa histórica, chama atenção sobre textos franceses dos séculos XVII e XVIII³ que já relatavam:

[...] existência da proibição da palavra na educação das meninas. Suspeitas de falarem demais e sem razão, consideradas como incapazes de raciocínio, vistas como propensas ao pecado e, de qualquer maneira, frágeis, exatamente pela sua essencial natureza infantil, são mantidas no e em silêncio [...] (BECCHI, 2003, p. 42-43).

Sabemos que nos períodos históricos referidos, meninas e meninos eram criadas/os por mulheres (mães, amas, irmãs mais velhas, servas) e permaneciam nas mãos destas até os 07 (sete) anos. Segundo Becchi (2003) os/as pequenos/as permaneciam literalmente “[...] ‘nas mãos das mulheres’”. Entretanto, ainda segundo a escritora, é imprescindível nos alertarmos para a “[...] aparente neutralidade da condição infantil, onde menino e menina parecem compartilhar ritmos e modos de crescimento quase homogêneos” (BECCHI, 2003, p. 41). E sobre essa provável diferença de tratamento na educação e cuidado de meninas e meninos, temos as seguintes lembranças:

Professora Gabriela:

Olha, quanto a isso minha mãe era um pouco rígida. A formação dela era assim, é ... meninos de um lado com mais privilégio ... ela não gostava que nós aprendêssemos assim a assobiar, porque ela achava que isso era coisa de menino, e eu sempre tentei aprender e nunca consegui, tinha que aprender escondido. E eu me lembro que meu pai tinha um caminhão, e era a brincadeira que meus irmãos mais gostavam, era o caminhão desligado e ficar mexendo no caminhão como se estivesse dirigindo. E minha mãe não deixava

3 J. Pascoal, Règlement pour les enfants de Port Royal; Fénelon, De l'éducation des filles; e Rousseau, Emile ou de l'éducation, em Becchi, 2003, p. 42.

a gente brincar no caminhão. Era assim, caminhão naquele tempo só homem dirigia e então ela tinha medo que nós brincássemos no caminhão. Mas os meus irmãos sempre brincavam no caminhão.

Professora Mariana:

... aí sim, eu sentia mesmo. Porque não podia e os meninos parece que eles podiam muito mais. Certas brincadeiras ... ou ir mais longe, que nem pescar em córregos longe de casa, eu não podia ir, eu nunca pude, somente os meninos, era coisa de menino. Então era bem determinado!

Professora Clara:

Mas assim, os meus irmãos ... é o mais velho ... ele era muito, muito divertido. Então, às vezes, ele queria chamar a atenção da minha mãe porque ele falava: “tem que falar tal coisa pra ela. Ela vai chegar numa idade que ela tem que saber tal coisa e a senhora não fala”! E os dois discutiam por causa disso. Mas ela mesmo não falava não e, às vezes, ele chegava em mim e falava assim: “Maninha, ... olha ... a vida é assim. Um dia você vai querer namorar, você vai ver um menino...” Eu falava eca! Eu criança, não queria nem saber desses assuntos, eu que ficava encabulada dele vir falar certas coisas pra mim.

Como podemos constatar, fica evidenciada uma diferença na criação das meninas e meninos, o que faz com que a professora Gabriela pronuncie “meninos de um lado com mais privilégio”. A ela e às irmãs era negada a possibilidade de aprender o assobio, que se constitui numa manifestação de linguagem utilizada normalmente em momentos de algazarra e alegria da criançada, mas que a mãe da professora não permitia que aprendesse, levando-a a aprender escondido. E, ainda, era impossível brincar de dirigir o caminhão, pois “naquele tempo só homem dirigia”. Então, a mãe zelosa na criação da filha, inteirada do que a sociedade esperava e determinava para as meninas, futuras mulheres, segundo o depoimento da professora: “tinha medo que nós brincássemos no caminhão. Mas os meus irmãos sempre brincavam no caminhão”.

Retornando às contribuições de Becchi, registramos o seguinte trecho:

[...] neste mundo mais de gestos do que de palavras, que ameaça e sedução têm um papel importante, constituem indutores ou inibidores enérgicos do que deve ou não ser feito. [...] modalidades educativas [...] permeiam o mundo infantil de ambos os sexos. Mas enquanto esse mundo abandona primeiramente os meninos pelo caminho - no trabalho, na escola, onde outros gestos, outras estratégias, palavras mais poderosas dominarão - no caso das meninas, o mundo as prende durante quase todo seu crescimento (2003, p. 44).

Refletindo sobre mais esse escrito da autora, podemos salientar o depoimento da professora Mariana para quem as memórias de infância trouxeram um tempo e um lugar nos quais “os meninos parece que eles podiam muito mais. Certas brincadeiras ... ou ir mais longe. Eu não podia ir, eu nunca pude, somente os meninos, era coisa de menino”. No depoimento da professora, fica evidenciada a diferença de cuidado e educação destinados a meninas e meninos. Ela se recorda de uma menina presa, que não podia se afastar de casa, viver as aventuras que aos irmãos eram permitidas. Percebemos na voz e nas palavras da professora, um sentimento de perda durante seu processo de crescimento, à medida em que a ela e às irmãs não foram dadas as mesmas condições de experimentarem o mundo, dadas aos irmãos. Ela diz assim “era coisa de menino ... era bem determinado!”, demonstrando um ressentimento pelo cerceamento vivido.

Em relação ao depoimento da professora Clara, diante da omissão e negação da mãe em tratar do assunto da sexualidade com a única filha, o irmão mais velho, em tom brincalhão, conforme a professora se refere “ele era muito, muito divertido”, procurava colocar a irmã a par “das coisas da vida”. Ela, considerando-se criança ainda, esquivava-se da conversa, pois “não queria nem saber desses assuntos, eu que ficava encabulada dele vir falar certas coisas pra mim”. A mãe, em contrapar-

tida, ficava muito brava e brigava com o filho por falar “tal coisa pra ela”. A Professora no final diz “eu tive mais instrução (com os irmãos) do que com minha mãe”. E acaba reconhecendo que foi bom e que aprendeu vendo e ouvindo as conversas dos irmãos.

Importante pontuarmos, neste momento, que apesar das descobertas sobre a sexualidade infantil datarem do início do século XX, dos estudos de Freud (1996) nos ensina que as crianças são sujeitos de desejos desde as primeiras relações com o mundo, e que todas estas manifestações afetivas chamadas pelo autor de primárias vão estruturar a personalidade adulta, continua sendo desconsiderada a possibilidade de vivência da sexualidade na infância. Sayão (2003, p. 73) destaca que:

Da mesma forma como se classificam pessoas que mantêm relações com outras do mesmo sexo, categorizando-as como ‘homossexuais’ e, portanto, ‘anormais’, qualquer manifestação corporal das crianças que seja ‘lida’ como expressão da sexualidade é igualmente rotulada de anormalidade.

Nessa perspectiva, as lembranças das nossas colaboradoras corroboram com a “aura de mistério” que envolveu o assunto da sexualidade nas suas infâncias. E sobre a questão, Foulcault (2009, p. 10) aponta que “as crianças [...] sabe-se muito bem que não têm sexo: boa razão para interdita-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venha manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado”. E o seguinte depoimento da professora Clara evidencia que a negação da existência de manifestações da sexualidade na infância tem muitas facetas.

E eu lembro quando eu tinha sete anos o meu irmão mais velho começou a namorar e trouxe a namorada em casa e eu ficava ouvindo os comentários, da minha mãe. “Que não queria aquele namoro sério dentro de casa, porque uma hora aquela menina ia aparecer grávida e não sei o que, e também não queria que eles ficassem se beijando dentro de casa, porque eu estava ali pra ver”.

Capítulo VI

Então a preocupação dela era que eu ficasse estimulada, alguma coisa a querer já sair namorando os menininhos ...

Observamos como a mãe nega qualquer informação, cerca todas as possibilidades da filha aprender como no caso do parto na televisão; briga com o filho, pois este insiste em contar à irmã “os segredos” que a esperam na vida adulta; proíbe o filho de namorar em casa para evitar que a filha veja qualquer cena de beijo. E a partir de todas essas lembranças, a professora deduz “a preocupação dela era que eu ficasse estimulada”.

Importante pontuarmos que o silêncio já conforma uma maneira de dizer o que se pensa ou conhece sobre determinado assunto. Que o silêncio é uma forma de linguagem humana, que expressa sentidos, significados. Portanto, o silêncio também educa. Conforme indicamos anteriormente, o processo de desenvolvimento da criança pressupõe a introjeção de valores e normas ditados por determinada sociedade, de acordo com o tempo histórico em que está inserida, da realidade histórica e socialmente construída. Nessa direção, questões que não são discutidas, palavras que não podem ser pronunciadas, além dos conceitos de certo e errado, moral e imoral, adequado ou não, questões que são alvo de fiscalização por parte da família, da escola e da sociedade em geral, acabam por ser internalizadas inconscientemente pelas crianças e passam a fazer parte das suas concepções.

E, a partir desta discussão, podemos compreender a voz da professora Clara quando conclui que a preocupação da mãe está no receio de que ela ficasse estimulada sexualmente se tivesse conhecimento sobre o nascimento dos bebês, se visse o irmão e a namorada se beijando, se com ela fosse conversado sobre “as coisas da vida”. Evidenciamos novamente, neste momento, os estudos de Elias (1994, p. 187) quando o autor observa que a reserva criada sobre os instintos, as limitações impostas a certos assuntos se faz cada vez mais presente nas relações sociais e, principalmente, no cotidiano familiar contribuindo para a for-

mação de um autocontrole desde a mais tenra idade, constituindo “um superego estritamente regulado”.

Em relação aos ensinamentos acerca das relações de gênero percebemos que a influência social também é preponderante. Meninas e meninos poderão construir atitudes democráticas e igualitárias ou sexistas, de exclusão, homofóbicas, discriminatórias e preconceituosas nas suas relações fora de casa. Ao saírem do contato mais estreito com a família, cada vez mais estarão expostos aos ensinamentos das diversas instâncias, que são importantes no processo constitutivo dos sujeitos. De acordo com Louro (2008, p. 18):

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e prática, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja instituições legais e médicas mantêm-se importantes nesse processo constitutivo.

Nessa direção, vale relatarmos as lembranças das professoras acerca das suas experiências na escola, na igreja e na comunidade, com vizinhos e parentes, ou seja, nos espaços públicos nos quais elas também viveram sua infância e que as marcaram de maneiras distintas, quando as mais diversas instituições se sentiram autorizadas a determinar regras, estabelecer comportamentos, impor censuras, ditar o “certo e o errado” para meninas e meninos.

Estudos demonstram que, historicamente, a escola surgiu com uma instituição que poderia salvar a criança das más influências da sociedade, pois tida como possuidora de moral inquestionável, nela os/as pequenos/as estariam definitivamente protegidos. Sabemos que tal pressuposto não se confirmou, pois a escola mostrou-se vulnerável às investidas do mundo ao seu redor e, em relação à nossa temática, provavelmente o “perigo” esteja bem dentro dela.

Capítulo VI

Louro (2001, p. 26) pontua que a escola preconiza para ela mesma que “[...] é preciso manter a ‘inocência’ e a ‘pureza’ das crianças [...] ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis [...] sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais”. Com esse alerta da autora, vamos conhecer algumas das lembranças das professoras sobre as suas vivências na escola.

Professora Mariana:

Vamos ver ... agora na escola ... eu fui é ... eu frequentei, comecei a frequentar a escola com cinco anos, era o prezinho, numa escola pública aqui de Dourados, bem antiga. E ... com referência a sexualidade, ou nome ou alguma coisa, eu lembro de uma vez que nós fomos fazer, todas as turmas, eu era do jardim dois, e fomos do jardim dois, jardim um e o maternal, fomos fazer um ... piquenique num ponto da escola, tinha umas árvores e a gente estava lanchando e uma menininha, porque ela era do maternal, pediu pra fazer xixi e a professora levou ela e eu estava próxima e escutei a professora falar assim: “veste a calcinha depressa, esconde a pombinha, que o fulano vem vindo”. Era um outro menininho que vinha perto ... e é assim, pombinha ... Então, o que eu me lembro de ... de sexualidade, de nomes, é isso.

Professora Gabriela:

Olha, tinha professora que fazia filas de meninos e meninas. Tinha outras que faziam fila de fracos e fortes. Mas também era aquela coisa muito rígida, tinha que sentar de perna fechada entende, qualquer conversa que você se aproximava com os meninos a professora já falava que você estava com assanhamento, que ia chamar a mãe e o pai.

Professora Natália:

Sim, porque sempre os professores falavam, menina é menina. E tinha o banheiro. Banheiro dos meninos e o banheiro das meninas. Lá na nossa escola também era assim, tinha um banheiro que era dos meninos e o outro das meninas. Menina tem que saber sentar, menina tem que saber se comportar. Em relação a isso, ao comportamento, nós tínhamos ensinamento.

Percebemos pelos depoimentos que as professoras, às quais nossas colaboradoras se referiram, agiram nas situações expostas evidenciando o escrito de Louro (2001) registrado anteriormente. A primeira disse para a menininha esconder “a pombinha”. Além de não utilizar o nome correto da genitália da menina, a professora manifestou que a criança deveria esconder o corpo porque um colega, um menino, estava chegando e poderia vê-la fazendo xixi. A outra professora ameaçou chamar os pais se a menina Gabriela continuasse com “assanhamentos”. Conversar, se aproximar e brincar com os meninos podia custar muito às meninas.

Nessa perspectiva, Felipe e Guizzo (2008, p. 34) discutem o seguinte

[...] ao invés de proporcionar atividades que estimulem uma maior integração entre crianças dos dois sexos, acabam por rivalizá-las ainda mais. [...] Comportamentos considerados transgressores do padrão estabelecido passam a ser vistos (não só pelas professoras, como também pela equipe pedagógica em geral e pelas famílias) como um problema que precisa ser, o quanto antes, ‘resolvido’.

A partir da citação acima, não tem como não registrar as famosas filas e outras divisões entre meninas e meninos que continuam presentes no cotidiano da educação causando constrangimentos, impondo normas e regras sem sentido e/ou explicações plausíveis. Percebemos que a escola, que deveria ser o espaço de reflexão, discussão, debate, de problematização das questões de gênero e sexualidade, continua propondo um “acordo do silêncio”. Nesse aspecto, a perspectiva do “Processo civilizador” de Elias (1993) sinaliza como a organização e difusão da escola ao longo dos tempos inventou uma nova condição para a criança, agora percebida como integrante de uma geração distinta da geração do adulto e passando a constituir a infância civilizada.

Quanto às lembranças dos relacionamentos no espaço público, quase sempre esses evidenciam alegrias, brincadeiras e possíveis “re-

Capítulo VI

cordações felizes”. Mas no caso das nossas colaboradoras, os depoimentos que temos passam bem distante disso.

Professora Gabriela:

E quando eu ainda era criança, um garoto da vizinha veio e falou pra mim assim: sabe como os nenéns nascem. A mãe fica em cima do pai, na cama, pelado os dois. Eu tive uma crise de choro e falei: minha mãe não faz este tipo de coisa e contei para minha mãe e chorei muito.

Professora Clara:

Eu via assim nas pessoas, às vezes eu via muita maldade na sociedade. Porque ... quando eu, ... peguei assim uma idade de 10 a 13 anos, eu comecei a fazer as minhas amiguinhas. Mesmo sendo uma ou duas, então quando você não tem nem uma amiguinha, e você encontra essa amiga você quer ficar grudada o dia inteiro. E quando fazia de tudo, ia para a escola, quando voltava ficava lá no portão com a amiguinha, e ... às vezes as pessoas “maldavam” isso. “Ah, você anda de mão dada com a sua coleguinha, você vai virar sapatona, não sei o que, cuidado”. E até algumas vizinhas começaram a falar para a minha mãe, não, não deixa muito, muito perto assim não, e a minha mãe começou a podar as minhas amizades com as meninas e começou a dizer: “Não, você já está uma mocinha de 13 anos, você tem que começar a pensar em namorar, ... em fazer enxoval, não ficar ... de braço dado com as meninas pra lá e pra cá o tempo todo”.. E nessa idade eu ainda não pensava nisso, eu queria brincar de amarelinha no meio da rua.

Nos relatos da professora Clara, quando perguntada sobre as suas relações, brincadeiras, contatos com amigos, colegas, vizinhos, surgem as lembranças que ela denominou de “maldade da sociedade”. A professora, filha única, criada no meio dos irmãos, sempre muito vigiada, muito cuidada, como conta em outro momento, nos diz que ter amiguinhas era muito significativo para ela. Mas ficou evidenciado na sua voz, que as amizades do fim da infância e início da adolescência, se tornaram motivo de preocupações e recomendações por parte da vizinhança. Louro (2001, p. 17) salienta:

A heterossexualidade é concebida como ‘natural’ e também como universal e normal. Aparentemente supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto. Consequentemente, as outras formas de sexualidade são construídas como antinaturais, peculiares e anormais.

Nessa direção, vale discutirmos a ideia pré-concebida de que a heterossexualidade é reconhecida como “natural”, “normal”, “universal”. Portanto, qualquer pessoa que se afaste dessa “natureza” é considerada anormal e no dizer de Louro (2001, p. 17) “[...] é curioso observar [...] o quanto esta inclinação é alvo da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância, bem como do mais diligente investimento”.

Em relação ao depoimento da professora Gabriela, podemos dizer que ficou evidenciado como os silêncios, as negações, as esquivas, os não esclarecimentos acerca das suas curiosidades e interesses sobre a temática da sexualidade na relação com a família, deixaram marcas, causando naquela menina perplexidade e assombro diante das informações trazidas pelo amiguinho da vizinhança.

E quando perguntadas sobre os ensinamentos recebidos na infância nos espaços religiosos sobre os temas gênero e sexualidade, podemos registrar que vivenciamos os momentos de maior dificuldade no decorrer da nossa pesquisa. As vozes se calaram e as respostas se repetiram, conforme pode ser verificado a seguir.

Professora Gabriela:

Não era conversado. Era uma coisa bem, quando eu fiz catequese, cada um na sua. Não tinha esse tipo de assunto.

Professora Clara:

Aí ... na igreja acho que não, eu fiz catequese, tudo ... Eu acho que não, a gente tinha um grupinho bom, todo mundo se relacionava bem, ali acho que não tinha isso não.

Capítulo VI

Professora Mariana:

Não, ... frequentar eu frequentava missa, ... não era frequentadora assídua. Eu sou católica não praticante, até hoje. E, ... não fiz catequese, e não tinha nenhum ensinamento quanto a isso, quanto a comportamento, nada, nada, nada, parece que era uma coisa assim que não existia, na minha infância, pelo menos, foi assim.

Professora Natália:

Não ... Fui criada na Igreja Católica, todos seguiam. Igreja Católica. Mas não tinha esse cuidado assim não.

Professora Amanda:

Eu fiz catequese, fiz primeira comunhão, não fiz crisma. Comecei a trabalhar com quatorze anos e ... a vida da gente muda toda. Mas eu sim, mas quanto a sexualidade, na catequese eu acredito que não também, não.

Recorremos mais uma vez a Elias (1993, p. 198), que observa:

A moderação das emoções espontâneas, o controle dos sentimentos, a ampliação do espaço mental além do momento presente, levando em conta o passado e o futuro, o hábito de ligar os fatos em cadeia de causa e efeito [...] todos esses são distintos aspectos da mesma transformação de conduta, que necessariamente ocorre com a monopolização da violência física e a extensão das cadeias de ação e interdependência social. Ocorre uma mudança civilizadora de comportamento.

Acreditamos que, especificamente sobre a sexualidade e as relações entre mulheres e homens, assistimos desde ‘Adão e Eva’, - mito religioso-, as interdições ao prazer e as prescrições quanto ao casamento para a procriação, passando por mulheres consideradas bruxas e queimadas em fogueiras, uma complexa relação nas diferentes tendências religiosas. Nessa instância, a “civildade” se mostra com nuances de algo superior, invisível, mas que vigia e pune. E, nesse contexto, percebemos que as professoras preferiam optar pelo silenciamento, pela negação, simplesmente falando que haviam feito catequese e não

se lembravam de mais nada. Elas optaram por não retirar o “véu”. Tais posturas nos apontam para uma perpetuação de construções e significações nos quais desejos, sentimentos, emoções continuam negados. Sexo e sexualidade são aceitos, quando muito, se relacionados ao casamento e à maternidade.

Considerações Finais: “um controle das emoções aprendido”

Para nós fazer-se menina/mulher está ancorado em uma visão diferente daquela propalada “essência feminina”, de que tudo já vem “dado” e é “natural” que a menina seja meiga, educada, sensível, cordata, pois o futuro já reserva à futura mulher, o lugar de mãe, esposa, dona de casa. Portanto, o lugar social, o espaço no qual vivemos nossas experiências, formamos nossos conceitos/preconceitos, construímos/desconstruímos concepções, é imprescindível para apreender nossa existência. E, também, entendemos que são históricas as maneiras de aprender/educar acerca de gênero e sexualidade e cremos que tais temáticas podem hoje fazer parte e serem entendidas e vividas diferentemente, em universos distintos.

Queremos salientar com essa nossa afirmação, retornando a Elias (1994) que os “processos civilizadores” não ocorrem progressivamente, nem de maneira retilínea e homogênea. Mas que não temos como negar que “[...] com o avanço da civilização a vida dos seres humanos fica cada vez mais dividida entre uma esfera íntima e uma pública, entre comportamento secreto e público” (ELIAS, 1994, p. 188).

E, nessa perspectiva, as vozes das professoras nos contaram, a partir do momento em que foram solicitadas a lembrar das suas infâncias, quando eram crianças em uma Dourados/MS quase rural, que vivenciaram/construíram nas suas relações interpessoais em diferentes espaços, privado e público, o silêncio, a repressão, a negação, a ausência de diálogo sobre as temáticas por nós investigadas. Relataram, com dificuldades e muitas negativas, que sexualidade era tabu, não podiam

comentar, perguntas ficavam sem respostas e se insistissem sofriam ameaças de surras, xingamentos e reprimendas. Determinadas palavras não podiam sequer ser pronunciadas, os aprendizados eram proibidos até quando, por ventura, viessem por outros meios, outras pessoas ou pudessem ser adquiridos em outras instâncias.

Nas memórias de infância das professoras os aprendizados adquiridos nas relações com família, escola, igreja, primos, amigos, vizinhos, enfim, na sociedade em geral aparece permeado de dúvidas, medos, constrangimentos, vergonha. Ficou evidenciada uma relação muito próxima e cotidiana com as mães e que a educação e o cuidado das/os filhas/os ficava a cargo destas e estas repassaram seus conceitos/preconceitos às/aos filhas/os. Foram recorrentes expressões como isso, disso, estes assuntos, essas questões, para responder às várias interrogações por nós efetuadas, pois evitavam pronunciar as palavras sexo, sexualidade.

Constatamos que para elas foram negadas as possibilidades de aprendizados diferenciados, situações que, às vezes, levaram-na a burlar as normas e aprender escondido. Elas se recordaram de meninas presas, que não podiam ir longe de casa, as quais foram negadas viver nos folguedos infantis, as aventuras que os meninos vivenciavam, pois eles podiam sair e correr livres. Também se mostraram muito ressentidas com as diferenças em relação às obrigações com as tarefas da casa. Antes de brincarem, sempre vigiadas, cuidadas, podadas e bem instruídas para não se excederem, ainda tinham que realizar os serviços domésticos, dos quais os meninos eram totalmente liberados. Portanto, percebemos que as assertivas das diferenças dos gêneros, das desigualdades de oportunidades, dos lugares previstos para meninas/meninos, mulheres/homens, fizeram parte da infância das nossas colaboradoras.

Foram recorrentes as preocupações e recomendações das várias instâncias para que nossas professoras se cuidassem, referindo-se ao receio de um “possível desvio” que poderia ser causado na “feminilidade” se elas não só realizassem brincadeiras ditas “masculinas”,

como também participassem de jogos e brincadeiras “agressivas”. A ideia recorrente é de que elas poderiam se masculinizar e/ou ficarem muito parecidas com os meninos. Evidenciou-se, portanto, que as professoras foram cuidadas e educadas para viver uma feminilidade exigida como a legítima, assim como uma única forma considerada normal e sadia de sexualidade, que seria a heterossexualidade.

Então, para finalizarmos, novamente a partir de Elias (1994), importante registrar que entendemos existir uma correspondência constante entre a formação da sociedade e do indivíduo e que tanto um como o outro sofrem alterações decorrentes desse movimento de dupla direção. Também o autor contribui em outro estudo apontando que “[...] nenhuma emoção de uma pessoa adulta é inteiramente inata, um modelo de reação geneticamente fixado. Como as linguagens, as emoções humanas resultam de uma fusão entre os processos inatos e adquiridos” (ELIAS, 2009, p. 35, grifos do autor). Portanto, nessa direção, acreditamos ser possível inferir que as relações entre infância, gênero e sexualidade podem ser constituídas a partir de trocas, partilhas, construções e desconstruções, em um processo sempre inacabado de “cobrir”, “descobrir” e “redescobrir” significados.

Referências Bibliográficas

BECCHI, E. Ser menina ontem e hoje: notas para uma pré-história do feminino. **Pro-Posições**. Campinas, v. 14, n. 3, 42, set./dez. 2003.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 14 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CAMPOS, M. I. **Memórias de infância de professoras da educação infantil**: gênero e sexualidade. 2010. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.

_____. **O processo civilizador, volume 2**: formação do estado e civilização. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

Capítulo VI

_____. **O processo civilizador, volume 1:** uma história dos costumes. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

_____. Sobre os seres humanos e suas emoções: um ensaio sob a perspectiva da sociologia dos processos. In: GEBARA, A.; WOURETRS, C. (Orgs.) **O controle das emoções**. João Pessoa: UFPB, 2009.

FELIPE, J.; GUIZZO, B. S. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, D.; SOARES, R.(Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. 19 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

FREUD, S. **A sexualidade infantil** [1905]. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GOUVEA, M. C. S. de. Infância, sociedade e cultura. In: CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M.(Orgs.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**. Campinas, v. 19, n. 2, 56, maio/ago. 2008.

_____. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G.L. (Org.). **O corpo educado:** pedagogia da sexualidade. Trad. artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SAYÃO, D. T. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. **Pro-Posições**. Campinas, v. 14, n. 3, p. 42-set./dez. 2003.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 2 n. 16, p. 5-22, jul./dez. 1995.

XAVIER FILHA, C. Discursos da intimidade: imprensa feminina e narrativa de mulheres-professoras brasileiras e portuguesas na segunda metade do século XX. 2005. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G.L. (Org.). **O corpo educado:** pedagogia da sexualidade. Trad. artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.



Capítulo VII

DA FRANÇA AO BRASIL. CIVILIZAÇÃO DAS EMOÇÕES NA LITERATURA DE VIAGEM

Andréa Borges Leão¹

Literatura e civilização das emoções

Para Michel de Certeau (1990), os leitores são como viajantes que se aventuram em terras desconhecidas e alheias. Com isso, costumam imprimir novas significações aos textos lidos, distanciando-se dos escritores que circulam nas cadeias de transmissão do patrimônio escrito e estão presos ao solo da linguagem. A comparação entre a mobilidade da leitura e a experiência da viagem se acentua na fase moderna do processo de civilização ocidental, quando os homens se permitem ultrapassar os horizontes do pensamento, traçando na escrita de viagem o caminho da descoberta européia do mundo (ROCHE, 2003). Não por acaso, Rousseau recomenda ao Emílio a leitura do *Robinson Crusoe*, romance de Daniel Defoë, publicado em 1719, como um tratado de educação natural e aventura formativa (MANSON, 1993). O personagem Emílio deveria ser o próprio Robinson, uma vez que aprenderia no livro o que o herói aprendeu com o naufrágio e a colonização da ilha deserta.

¹ Doutora em Sociologia. Docente da Faculdade de Educação - Departamento de Fundamentos da Educação- e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará/UFC.

Na história da literatura de viagem sobressai a indicação do uso pedagógico dos textos: ao mesmo tempo em que possibilitam o conhecimento da geografia do mundo e dos costumes dos povos estrangeiros, ampliam a identidade nacional e formam moralmente o caráter dos leitores. O tema das viagens torna-se pretexto para as mais diversas lições. No século XIX, o ideal de uma moralidade posta em ação pelos heróis das narrativas aparece nas fábulas, contos e romances destinados à instrução e diversão da juventude. Em países como a França, as narrativas de viagem são utilizadas tanto na formação do jovem cristão, seguindo a orientação da Igreja Católica e da livraria religiosa, quanto na educação do novo homem burguês e empreendedor, que tinha como referência de consumo cultural os livros de ciência comercializados pela livraria laica e republicana. Quando o assunto é a educação por meio das viagens, permitindo a projeção dos heróis fora da escrita, a edição católica e a edição laica convivem muito bem, variando apenas o poder de orientar os sentimentos e influenciar as condutas dos leitores-viajantes. Ora os pratos da balança do poder formativo pendem mais para a religião, ora para a ciência. O convívio entre a edição cristã e a laica reforça os laços entre a crença religiosa e o desejo de conquistar novos mundos. Historiadores da edição juvenil francesa como Francis Marcoin (2006: 184) observam, apropriadamente, que há menos contradição entre religião e modernidade do que se pode imaginar.

No início do século, os romances de viagem para a juventude francesa sintetizam uma conjuntura intelectual marcada pelo debate religioso sobre a necessidade de conversão dos povos coloniais e pagãos, rechaçando as condenáveis práticas do canibalismo, do adultério e das bebedeiras nas tramas com índios e negros americanos. Até meados do século, a educação dos leitores é orientada para a moralidade e os deveres cristãos. Ilustrativo desta conjuntura dominada pelas edições

católicas é o romance *Os Portugueses da América – lembranças históricas da guerra do Brasil em 1635*², da escritora bretã Julie-Nicolase Delafaye-Bréhier, publicado em 1848. Com o passar do tempo, a literatura de viagem assimila e reproduz os debates sobre o progresso científico e tecnológico, amenizando a sensação de estranhamento, caso da obra de Júlio Verne e, em especial, do romance de viagem ao Brasil *A Jangada. Oitocentas léguas pelo rio Amazonas*, publicado na coleção Viagens Extraordinárias da editora Hetzel, em 1881.

Observa-se, na literatura juvenil de viagem, a progressiva mudança de uma cultura da curiosidade, marcada pelo espanto radical face às alteridades, para uma cultura laica e científica, mais contida em relação às diferenças. Desse modo, as viagens descrevem um percurso em direção à civilização das emoções, buscando, por meio de um olhar normativo, imprimir, nas tramas que abordam a psicogênese dos povos coloniais, o que Norbert Elias (1994) chama de “segunda natureza”. O objetivo principal desse percurso de aventuras e proezas que atravessou o século era o de acompanhar e atualizar a instrução e a formação moral dos leitores. Não se pode deixar de observar, porém, que a civilização das emoções no romance de viagem acompanha as ondas de renovação do gênero.

A aposta editorial nos livros de viagem, seja nos relatos das expedições científicas, seja nas aventuras literárias, e, em consequência, na difusão dos costumes e crenças de povos longínquos, devia-se tanto a um empreendimento educacional quanto às estratégias de expansão da edição francesa que, em boa parte dos casos, exportava livros e abria filiais de livrarias em países nos quais se ambientavam as narrativas, a exemplo do Brasil. Esse modismo aguçava a curiosidade dos jovens leitores pela diferença e pelos diferentes, possibilitando uma reflexão sobre as relações emocionais entre os europeus e os americanos.

2 O livro contém um quadro interessante dos costumes e usos das tribos selvagens e detalhes instrutivos sobre a situação dos colonos nessa parte do Novo Mundo. A respeito desse romance de interpretação do Brasil, consultar Leão, B. Andréa, 2009.

A moda “novomundista” se refletiu na organização dos catálogos das editoras especializadas em livros para a infância e a juventude. Os livreiros parisienses e seus colegas da Província passam a oferecer coleções de viagens às crianças, educando-as por meio do conhecimento da geografia, da história e das diferenças culturais dos povos do Novo Mundo. No fundo, eles nutriam a expectativa de contaminá-las com a paixão romântica pelo exotismo tropical, que ia dos espaços virgens da floresta amazônica, passando pelas comunidades ribeirinhas e marítimas, às dinâmicas sociais das cidades coloniais. Na fase disciplinar e normativa do processo de civilização, a formalização das relações entre europeus e não europeus correspondia a uma função de controle social e manejo das emoções dos primeiros em relação aos “instintos naturais” dos segundos. No entanto, se, nas narrativas de viagem, os escritores franceses visavam a impor uma “segunda natureza” à natureza “selvagem” dos povos americanos, imprimindo significados às suas relações sociais e histórias nacionais, isso se devia a um processo de abertura social e psíquica pelo qual passava a sociedade francesa. O comércio de livros, ativado pela mentalidade conquistadora dos editores, desenvolvia-se com a expansão do sistema educacional, a ampliação do número de leitores, com as inovações técnicas da produção dos impressos e a melhoria das travessias marítimas transatlânticas. Tudo isso facilitava a abertura da França para o mundo, as exportações e importações de idéias, homens e livros.

Desse modo, as mudanças nas narrativas de viagem acompanham uma maior diferenciação do sistema editorial francês, além de corresponder às mudanças no horizonte de expectativas de um público leitor ávido por curiosidades e bizarras. O medo e a repulsa, passo a passo, cedem lugar a uma atitude de superioridade frente aos povos coloniais. Tanto é que as expressões das emoções dos personagens não europeus tornam-se mais contidas. Observa-se, do meado para o final do século XIX, a formação de uma rede de conhecimentos mais racionais sobre as sociedades primitivas que, por sua vez, vinha de par ao

projeto difusionista da edição francesa para os países onde se ambientavam as narrativas.

Nesse movimento de trocas e interdependências culturais, proponho uma discussão do texto *Les mangeurs de terre* (*Os comedores de terra*), publicado em 1850, na *Revue Catholique De La Jennesse*, de Paris. A narrativa apresenta uma interpretação do Brasil destinada à educação católica dos jovens franceses. Partindo da literatura científica de viagem, *Os comedores de terra* discorrem sobre as representações dos costumes brasileiros, mais especificamente sobre “o estranho gosto de comer terra e barro”. Como não vem assinado, pode-se atribuir sua autoria ao editor da *Revue Catholique*, Eugène Veuillot.

O texto fundamenta-se no relato da viagem ao Brasil empreendida, entre 1816 e 1822, pelo botânico Auguste de Saint-Hilaire, inscrevendo-se, de certo modo, no gênero que se convencionou chamar *voyage au chambre*. Nessa classificação, o narrador não passa pela experiência do deslocamento, limitando-se ao comentário dos resultados do trabalho de um viajante sobre o país. Além disso, *Os comedores de terra* operam uma transição entre a cultura da curiosidade e a cultura científica, entre os ingredientes do exótico e um estudo naturalista dos costumes, da raça e das propriedades do solo brasileiro.

O texto não fala dos perigos da travessia do oceano, das tempestades e riscos de naufrágio, dos encontros a bordo do navio, de uma primeira visão da natureza exuberante da Baía de Guanabara, como era recorrente nos relatos de viagens. As emoções que mobiliza são da ordem das ameaças ao superego europeu estabelecido. No centro das explicações sobressai o estranhamento face aos costumes americanos como um sintoma da assimetria nas relações entre a Europa e o Novo Mundo. Tudo é bastante característico do que Cas Wouters (1998) chama de fase de formalização no processo de civilização ocidental, em que o manejo das emoções individuais ainda necessita de uma agência externa de controle social. No caso de *Os comedores de terra*, da ciência natural praticada por Saint-Hilaire.

O ponto de vista adotado face aos *Comedores de terra* articula a história cultural dos livros a uma abordagem psicogenética dos processos nacionais de civilização. Afinal, as edições de viagem para a juventude subjazem às mudanças nos códigos sociais de comportamento e sentimento. Quem sabe nessa viagem da França ao Brasil esteja configurado um autêntico e vigoroso processo de transferência entre culturas nacionais. Enquanto a França exportava livros e idéias, o Brasil entrava com a matéria para os estudos científicos, que não se furtavam aos retoques da ficção.

Por outro lado, a vocação expansionista do capitalismo editorial francês de algum modo contribuiu para a formação da cultura brasileira. A mentalidade conquistadora dos editores e livreiros, com seus investimentos na formação de novos mercados na América do Sul, talvez seja melhor compreendida nos termos de um autodomínio das emoções face aos não europeus do que de um puro e simples projeto de dominação cultural. Pode-se até arriscar a hipótese de um gosto comum entre brasileiros e franceses em matéria de livros de viagem. Não sem um conhecimento prévio das expectativas do público, Baptiste-Louis Garnier, o irmão mais novo de uma família de livreiros de Paris, que migrou para a corte do Rio de Janeiro em 1844, mantinha, em um de seus catálogos de venda para o ano de 1858, quase duzentos títulos classificados como lembranças, crônicas, anedotas, geografias, viagens e descrições. Dentre eles constam o *Atlas Topographique et Administratif du Brésil*; *Les Voyages Modernes, raconté à la jeunesse*, de Laure Bernard; *Expéditions dans les parties centrales de L'Amérique du Sud*, de Francis Castelnau; *Le Brahme voyageur, ou la sagesse populaires de toutes les nations*, de Ferdinand Denis; *Voyages dans la partie septentrionale du Brésil, depuis 1809 jusqu'en 1815*, de Henry Koster; *Voyages dans le district des Diamants, Voyages aux sources du Rio de San Francisco, Voyages dans les provinces de Rio de Janeiro et de Minas Geraes, Voyages dans les provinces de Saint Paul et de Sainte Catherine*, os quatro últimos de Auguste de Saint-Hilaire. A rica biblio-

grafia de viagem oferecida pela livraria Garnier do Rio de Janeiro, em boa parte, composta de obras importadas, interessava tanto aos leitores da França como aos jovens brasileiros, quem sabe comprovando uma prática de leitura comum.

Sob o pretexto do didático: *os comedores de terra*

Para o jovem leitor francês, *Os comedores de terra* apresentam o problema da representação literária do estilo de vida dos brasileiros, construídos como os “homens selvagens”. Os costumes brasileiros são convertidos em exotismo cultural e, nas entrelinhas do texto, deixam entrever monstruosidades, que ocupam o olhar dos cientistas e acabam tornando-se objetos de pesquisa. Na base da narrativa são transmitidos conselhos, modelos e contraexemplos que têm como função ativar a regulação social e autorregulação das emoções. A aplicação desses princípios que subjazem ao texto deveria levar o leitor à conquista de um “império de si”, regra necessária à existência do bom cristão. E, com isso, chama a atenção o fato de que o conceito de recreação moral na literatura juvenil converta a escrita e a leitura em atividades miméticas, uma forma de transposição para a ficção das emoções vividas nas situações concretas, fazendo do texto espaço de um “descontrole controlado” (Elias, 1996), que caía bem com a edição e imprensa católicas.

Se, por um lado, as narrativas de viagem aguçavam a curiosidade e despertavam o interesse dos leitores pelo estudo da ciência natural, por outro, as observações sobre os costumes americanos despertavam o interesse por temas que na época causavam forte impacto social. Episódios da história das ex-colônias espanholas e portuguesas, os danos da colonização, o debate religioso envolvendo as crenças e a vigência das práticas do canibalismo, a escravidão do índio e do negro, a inevitável mestiçagem e os processos de independência constituíam atualidades que não se encerravam nos debates das associações cientí-

ficas e, por isso, conferiam ampla publicidade aos relatos das missões e expedições.

O sucesso dos livros das viagens ao Brasil de Jean de Léry e André Thévet, **religiosos que acompanharam Villegagnon no empreendimento da França Antártica**, no século XVI, bem como das viagens modernas, dentre as mais conhecidas as do botânico Auguste de Saint-Hilaire e do bibliotecário Ferdinand Denis, foi emblemático da onda romântica das edições ‘novomundistas’. Os livros de viagens ultrapassavam a intenção de seus autores de narrar o encontro com os não europeus e difundir conhecimentos naturais. Eles também eram lidos como guias práticos de orientação, verdadeiras lições de vida e sobrevivência nos trópicos. O público francês demonstrava preferência por uma literatura de descrições, não importando se fossem relatos de experiências religiosas, científicas ou simples diários de viagens contando o prazer da descoberta de paisagens exóticas, das plantas, rochas e animais.

Do ponto de vista da edição juvenil, as viagens de aventura, como as voltas ao mundo, eram utilizadas pelas edições com o objetivo de colocar a cultura e a modernidade européias à prova das alteridades. Não faltavam fontes de trabalho e inspiração para os autores dedicados à literatura juvenil de viagem. Com a documentação disponível foi organizado um sistema de escrita que fazia da ficção um exercício de aplicação moral e de denúncia dos danos da colonização. Além do mais, os francesinhos podiam fazer suas leituras ao avesso e interpretar tudo à revelia das prescrições contidas nos livros.

Como já foi dito, o gosto pela vida e história do Novo Mundo se refletiu na organização dos catálogos das editoras. Eram tantas as obras sobre as descobertas de novos territórios e as histórias de vida real ou fictícia de célebres exploradores que empresas especializadas em livros juvenis como a Mégard, de Rouen, e as parisienses Eymery e Lehubey, bem como, do meio para no final do século, as prestigiosas Hachette

e Hetzel passaram a se destacar pelas coleções de livros de recreação moral baseados em todas as variações do tema. A mais conhecida dessas Bibliotecas, como se chamavam as coleções, foi formada, em 1864, com a obra de Júlio Verne: as Viagens Extraordinárias da Biblioteca de Educação e Recreação Moral da Editora Hetzel. Para os autores e editores, tratava-se de educar e divertir os jovens por meio de uma produção ficcional que difundisse o conhecimento das diferenças geográficas e culturais. Formava-se uma rede de conhecimentos sobre os países americanos, fundada tanto na moral, com títulos voltados para a formação cristã, quanto na ciência e na geografia modernas, a exemplo da série das viagens marítimas e fluviais de Júlio Verne. Essa disposição não impedia o entrelaçamento dos dois princípios de formação. Na medida em que a ficção moral e a ciência se ligavam, os gêneros iam se constituindo uns a partir dos outros. Os textos de conteúdos mais científicos, com mapas e descrições geológicas, acabavam funcionando como suportes das normas de conduta.

A *Revue Catholique De La Jeunesse* se inscreve na diversidade dessa produção. Publicada mensalmente, seu propósito declarado era a defesa da família cristã. O editorial do primeiro número, de 1850, firma sua marca de distinção em relação aos concorrentes na imprensa católica francesa, que igualmente se propunham a difundir os princípios da religião, como o *Musée des Familles*, o *Journal des Demoiselles* e o *Magasin Pittoresque*. Em primeiro lugar, a revista informa aos leitores que não publicaria contos e folhetins sentimentais assinados por escritores famosos que nada tinham a ver com o catolicismo. A *Revue Catholique*, de conteúdo enciclopédico, reuniria artigos científicos, poesias, contos e passagens da Bíblia, fazendo as vezes de um educador das famílias. Seu objetivo era transmitir aos adultos e crianças uma moralidade baseada na doutrina e nos deveres da fé. Para tanto, os escritores assumiriam as funções de padre e tudo seria pretexto para uma reflexão interior,

a busca de um “império de si”. Por esse ângulo, os escritores-padres desempenhariam a função de censores espirituais.

Sem que os leitores perdessem o gosto pela aventura, as narrativas históricas e os relatos das viagens não repetiriam, nas páginas da *Revue*, a fórmula dos romances folhetins. Ao contrário, as lições seriam instrutivas, proporcionando momentos de diversão. As narrativas, acima de tudo, tocariam a alma dos leitores estimulando o prazer de ler, o que significa que pretendiam agir nas disposições para o pensamento e a ação. A ciência deveria estar a serviço da fé. Todo estudo e aquisição do conhecimento, na rotina das famílias cristãs, moderava as paixões e se dirigia a Deus, incluindo as leituras sobre as crenças e costumes “selvagens”. Essa era uma tarefa que caberia aos pais em relação à constituição afetiva dos filhos, instilando “um superego estável nas crianças”, reprimindo os impulsos afetivos em nome da previsibilidade, até que, pela força do hábito, os medos controlassem as disposições, comportamentos e as inclinações proibidas, conforme observava Norbert Elias a propósito dos processos de civilização (ELIAS, 1994, p. 227).

Embora o sistema religioso fosse construído em torno de certezas e colocasse no centro da discussão os dogmas da fé, a *Revue Catholique De La Jeunesse* oferecia cursos de “religião pagã”, versando sobre as mais diversas crenças e magias, como o budismo e o bramanismo. Seu programa editorial orientava-se por quatro palavras-chave, devidamente acompanhadas de gravuras coloridas: religião, educação, instrução e recreação. Em suma, a *Revue* promovia uma cristianização da civilidade, ainda que em nome da ciência.

Sob o ponto de vista didático, o texto *Os comedores de terra* é uma leitura de advertência por meio de “exemplos e conselhos”. Escrito em tom confessional, discorre sobre o estranho e profano hábito dos negros e índios brasileiros de comer terra, chegando até a quebrarem os potes e utensílios domésticos para saborear as porções de barro. O assunto foi reproduzido de um trabalho que Auguste de Saint-Hilaire apresentara na Academia de Ciências e Letras de Montpellier. Na opin-

ião do botânico, o gosto alimentar dos brasileiros merecia reflexão mais detida, uma vez que se tratava de prática coletiva, quase generalizada e disseminada a partir das províncias de São Paulo e de Santa Catarina.

O narrador começa apresentando a geografia do país. Dividido ao meio por uma cadeia de montanhas, o Brasil tinha a oeste uma vasta planície, na qual se situava São Paulo. Um pouco adiante, ao sul, chegava-se ao trópico de Capricórnio, onde eram cultivados os produtos coloniais, o café, a mandioca e a cana-de-açúcar. Mais ao sul, ficava Curitiba, onde habitavam os comedores de terra, circundados pelas belezas dos “campos gerais”, de encher os olhos dos estrangeiros. Passando de Curitiba, o Brasil era subitamente interrompido por um deserto, que demarcava a fronteira com o Rio Grande do Sul. Para os que se aventurassem a vencer as montanhas, descortinava-se o litoral, um “novo mundo” de clima mais tropical, diferente das regiões mais altas e temperadas, onde se respiravam os ares da Europa e via-se uma vegetação semelhante à do hemisfério Norte. Não por acaso, Saint-Hilaire se interessou pelas araucárias, levando algumas mudas da árvore do Brasil no retorno a Paris a fim de aclimatá-las ao interior da França e nas colônias.

Lorelai Kury (2001) nos fala sobre a viagem que Auguste de Saint-Hilaire empreendeu ao Brasil, em 1816, permanecendo por quase seis anos. O cientista veio ao Rio de Janeiro acompanhando o duque de Luxembourg, cuja missão oficial era a de recuperar a Guiana para a França, então sob o domínio de Portugal. O objetivo do cientista era o de recolher e analisar as plantas brasileiras para formar coleções, depois enviá-las ao Museu de História Natural, em Paris, e aclimatá-las em solo europeu. Foi sempre com o pensamento na França, chama a atenção Lorelai Kury (2001, p.164), que Saint-Hilaire visitou as regiões do Brasil cujos climas eram próximos aos da Europa. Ao descrever e estudar a vegetação brasileira, ele se acreditava prestando serviço à população local, uma vez que transmitia conhecimentos de ciência natural a uma gente, na sua opinião, pouco cultivada. Sua missão teve, para os

padrões da época, um forte conteúdo filantrópico. Algumas plantas nativas poderiam servir para aplacar as doenças de franceses e brasileiros. Ao descrever e classificar o reino vegetal, o botânico também descrevia e analisava os brasileiros, seus costumes e emoções, daí a reprodução de suas observações para a educação moral da juventude.

Depois de informar ao leitor que Saint-Hilaire conheceu os comedores de terra nos portos de Guaratuba e Paranaguá, o narrador inicia uma reflexão sobre o “bizarro gosto” dos brasileiros. Na sua opinião, tratava-se de uma doença, o que explicava a perda de cor das peles nativas, que se tornavam amareladas, as magrezas e o ressecamento progressivo das vísceras dos homens locais, culminando na morte.

Quando se comprava um escravo, continua o narrador, o primeiro cuidado do proprietário era saber se o africano comia terra, motivo pelo qual os negros brasileiros eram amordaçados. Assim, o que era “gosto depravado” podia levar a uma paixão sem limites. Havia escravos que, presos ao instinto, rolavam na areia somente para provar alguns grãos, além de quebrarem vasilhas, principalmente as fabricados na Bahia, para provar do barro. Esses brasileiros não deixavam suas casas de barro em pé, almoçando-as. Os caprichos de seus estômagos os levavam a preferir os pedaços das habitações das “formigas brancas”.

Muitos dos jovens leitores franceses jamais na vida conheceriam pessoalmente um escravo e, muito menos, os horrores da escravidão, se não fosse a leitura da *Revue Catholique*. Quem sabe esse fosse um modo possível de simbolização da raça e, em particular, da mestiçagem brasileira, ao menos no que respeita ao amarelado da pele.

Um belo dia, o padre de Guaratuba decidiu fazer do costume de comer terra uma “questão de consciência”, recusando-se a confessar qualquer paroquiano escravo ou qualquer brasileiro livre que se rendessem ao “selvagem instinto”. O religioso chegou até a confundir um colono europeu com um brasileiro, indagando, em confissão, se o homem apreciava a terra.

O fato é que tudo o que fora observado no Brasil e descrito por Saint-Hilaire na Academia de Ciências e Letras de Montpellier acabou intrigando a comunidade científica internacional. Consultado, um sábio de Berlim, M. Ehrenberg, lançou a hipótese de que a terra brasileira, feita pão e carne, continha muitos fragmentos animais e, portanto, apresentava qualidades nutritivas que seduziam os comedores de terra. A explicação foi posta em debate, mas, advertia o narrador, a *Revue Catholique* não tinha opinião formada a respeito. Que os leitores tirassem as suas próprias conclusões.

Quais conclusões um jovem europeu poderia tirar da história dos *comedores de terra*? Uma lição dizia respeito ao problema das raças na formação da sociedade brasileira. O texto buscava explicar a suposta instabilidade do povo tropical por meio do enquadramento dos negros e índios na categoria de semi-animal. Os brasileiros comedores de terra situavam-se no limite entre natureza e cultura. Ou melhor, mais próximos à natureza, devido à vida selvagem que levavam, em um rasgo de herança rousseuniana. Outra lição, decorrente da primeira, dizia respeito aos contraexemplos oferecidos aos leitores, que contribuiriam na consolidação da autoimagem dos franceses, ao mesmo tempo em que esboçariam uma imagem nacional, ou caráter nacional, para os brasileiros. A principal advertência do texto era a de não incluir a terra na dieta alimentar dos jovens, apesar das propriedades nutricionais do solo brasileiro.

A interpretação oferecida pela narrativa, embora enquadrada na explicação científica de um costume e, com isso, afirmando uma tendência *fin de siècle* à racionalização das diferenças (Elias, 1994), não se furtava aos recursos utilizados na ficção para crianças. O maravilhoso das casas de barro mastigadas e das formigas brancas degustadas é o que introduz e, talvez, fizesse funcionar o encantamento na leitura. É nesse sentido que *Os comedores de terra* pertencem ao gênero editorial que se convencionou chamar, na França oitocentista, de literatura juvenil de viagem.

Não se pode perder de vista o fato de que os textos também são classificados pelas edições. Um artigo científico de advertências morais também poderia se tornar uma experiência de leitura literária. Na produção das viagens ao Brasil, percebe-se a convergência de uma diversidade de gêneros, aponta Magda Sarat (2004:24). Ainda de acordo com a autora, a profissão do viajante, enquanto elemento de ligação entre os estrangeiros e a população nativa, é um dos pontos de definição do gênero (2004:26).

Malgrado o nome forte do botânico Auguste de Saint-Hilaire, quem sabe não houvesse, para um jovem leitor francês, distinções claras entre o que era verdadeiro e o que era ficcional nos *gourmands* de terra.

Os comedores de terra foram publicados no número da *Revue Catholique De La Jeunesse* do mês de maio de 1850. Em outubro do mesmo ano, apareceu outro texto sobre o Brasil, o relato de uma missão religiosa ao Rio de Janeiro e a Mariana, em Minas Gerais, reforçando a consolidação de uma cultura católica para a juventude.

Epílogo

Na literatura de viagem, outros mundos são descritos e imaginados. Uma lição de aventura, entretanto, para ser bem dada e recebida necessita do auxílio das imagens. As gravuras têm toda a força, como dizia um escritor do período, o l'Abbé de Savigny, ao livreiro Ardant, de Limoge, de prender o leitor ao colocá-los diante das cenas dos personagens. Olhando as figuras, os leitores entram na pele dos heróis, vivenciam em detalhes o mundo que se passa na ficção, rindo ou derramando mais facilmente suas lágrimas e suspendendo a respiração nas situações de perigo e suspense das tramas. As imagens permitem mais facilmente as conversões e adesões sentimentais ao texto. Quando as palavras se transformam em figuras, os modelos de identificação são prontamente ativados.

De acordo com o historiador Sylvain Venayre (2006), o século XIX inventa uma nova relação entre viagem e imagem. Graças às inovações técnicas, a imagem impressa se difunde de modo inacreditável por toda a sociedade e a viagem passa a ser representada para cada vez um número maior de pessoas. A *Revue Catholique De La Jeunesse* não se mostrou alheia aos recursos das gravuras, além de utilizá-las em cores para dar maior realce às narrativas.

Os comedores de terra traziam como ilustração um brasileiro caminhando por uma estrada de terra ressecada, com vegetação típica do deserto, carregando nas costas um saco quase vazio. Nota-se a presença de uma pedra gigante. Provavelmente, o artista que trabalhou na ilustração do texto não fazia idéia das diferenças de clima e solo das regiões brasileiras e, muito menos, do sistema de agricultura adotado na região Sul. O que importa é a representação de um brasileiro solitário, vagando por um espaço vazio, o deserto.

Como já foi dito, o modelo de viagem em *Os comedores de terra* não passa pela experiência dos que, de fato, viveram a relação com o outro e puseram a cultura europeia à prova da “vida selvagem”. A narrativa parte do relato e testemunho ocular de um viajante-naturalista, Auguste de Saint-Hilaire, que fez observações em nome da botânica e da história. Os editores da revista utilizaram as informações científicas como fontes para a invenção de um novo enredo e de novas representações do Brasil e dos brasileiros. Na França curiosa e leitora dos trópicos, muitos escritores costumavam se apoiar naqueles que tinham feito trabalho de campo, como os cientistas que enfrentavam os riscos das expedições. Nem por isso, as viagens de leitura são menos verdadeiras. Elas cumprem o objetivo de seus produtores de difundir pontos de atração e o sonho de aprender, unindo o útil ao agradável.

Os comedores de terra tomavam parte na rede de conhecimentos científicos e representações literárias sobre o Brasil. Tanto é que o número da *Revue Catholique De La Jeunesse* na qual o texto foi publicado constava no catálogo da livraria Garnier do Rio de Janeiro, para o ano

de 1858. Uma vez firmado o gosto do público francês, os livros e revistas com relatos de viagem ao Brasil foram exportados para a livraria carioca, o que leva à hipótese do que, para os leitores europeus, podiam representar o conhecimento da diferença, mas para os leitores brasileiros podiam, acima de tudo, funcionar como espelho e memória. Este é um domínio que se mostra francamente intercultural, em que uma cultura se encontra com a outra.

Além do mais, a apropriação literária e científica do Brasil e da história de suas relações coloniais posicionava-o na “República mundial das letras”, sediada, como diz Pascale Casanova (2002), em Paris, conferindo um modo de conhecimento e reconhecimento da sua natureza, cultura e história na formação da juventude européia. Não se podem esquecer, ainda, os interesses dos viajantes e suas vinculações com a casa monárquica brasileira e a maior ou menor sensibilidade no convívio social quando permaneciam no país.

Por último, resta uma pergunta: quem tinha legitimidade para falar aos jovens leitores franceses sobre o Brasil? Certamente, os professores, escritores e cientistas. A atividade e a carreira de Auguste de Saint-Hilaire eram tão regradas e exemplares que, provavelmente, funcionavam como uma lição de vida para os jovens, reforçando o ponto de vista da moral cristã, que era servir a todos e praticar o bem. Não se pode esquecer que a viagem de Saint-Hilaire ao Brasil acabou revelando seu propósito de difundir valores universais e colocar seus conhecimentos ao alcance da população. Sua permanência no Brasil foi acolhida como uma prática de filantropia (KURY, 2001). Daí a apropriação do relato sobre o costume de comer terra por um periódico destinado às famílias cristãs.

Os comedores de terra não pedem uma mudança nos costumes ou na natureza brasileira, não pregam a conversão de índios e negros ao cristianismo, apesar das admoestações do padre de Guaratuba. Apenas oferecem mais uma explicação científica do mundo tropical, fazendo

jus ao jogo da civilização, que descreveu a direção de uma progressiva internalização dos modos de vida “exóticos”. A assimilação e amenização das diferenças na literatura de viagem não são uma simples questão de dominação cultural, mas antes um processo de aquisição de autodomínio em direção a um maior controle.

Na medida em que mudavam as regras da edição, igualmente se deslocavam as modalidades de percepção e a dinâmica interna dos textos rumo a uma civilização das emoções. Sob a lógica mais agressiva de criação de novos mercados, observa-se uma maior contenção dos impulsos e sentimentos agressivos frente a tudo o que fosse diferente ou extraordinário. O medo dos povos desconhecidos foi sendo, pouco a pouco, dominado e outras fantasias mobilizadas. *Os comedores de terra* encontram-se no meio desse longo caminho.

Referências Bibliográficas

CASANOVA, Pascale. **A república mundial das letras**. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

CERTEAU, Michel de. **L'invention du quotidien**. 1. arts de faire. Paris: Gallimard, 1990.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. v. I. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **Deporte y ocio en el proceso de la civilización**. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.

KURY, Lorelai. **Histoire naturelle et voyages scientifiques: 1870-1830**. Paris: L'Harmattan, 2001.

LEÃO, Andréa B. Miroir et mémoire du Brésil: le roman de Julie Delafaye-Bréhier. **Hommes et Migrations**, v. 1281, p. 180-184, 2009.

Les Mangeurs de Terre. **Revue catholique de la jeunesse**: recueil mensuel illustré. Rue de Lulli, 3, Place Louvois, Aux Bureaux de la Bibliothèque Nouvelle, 1850.

Da França para o Brasil. Civilização das emoções na literatura de viagem

MANSON, Michel. **Rouen, le livre et l'enfant**: de 1700 a 1900 - la production rouennaise de manuels et de livres pour l'enfance et la jeunesse. Musée Nationale de L'Éducation: 1993.

MARCOIN, Francis. **Librairie de jeunesse et littérature industrielle au XIX siècle**. Paris: Honoré Champion Éditeur, 2006.

ROCHE, Daniel. **Humeurs vagabondes**: de la circulation des hommes et de l'utilité des voyages. Paris: Librairie Arthème Fayard, 2003.

SARAT, Magda. **Histórias de estrangeiros no Brasil**: infância, memória e educação. Tese (doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

WOUTERS, Cas. Sobre la sociogénesis de una tercera naturaleza em la civilización de las emociones. In: WEILER, Vera (comp.). **Figuraciones em proceso**. Santafé de Bogotá: Fundación Social, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Industrial de Santander, 1998.

VENAYRE, Sylvain. **Rêves dd'Avetures**: 1800-1940. Paris: Éditions de La Martinière, 2006.

CAPÍTULO VIII

LA CRÍTICA A LA CIVILIDAD AFRANCESADA DEL MÉXICO DECIMONÓNICO: UNA NOVELA

Horacio González López¹

Irene Marquina Sánchez²

Los Propósitos de la Novela Mexicana Decimonónica

Las novelas mexicanas del siglo XIX, buscaron de manera explícita educar al mexicano, buscaron conducirlo hacia una perspectiva poblada de ideales del ser humano y de la sociedad. La radicalidad de los cambios implicados en la llegada del movimiento de Independencia, e implicados en su estallido, en su desarrollo y en su consolidación, borraron los ideales impuestos durante la Colonia por los grupos en el poder y, así, la naciente nación requería de ideales que, por principio, habían estado ausentes en la sociedad mexicana y en los mexicanos de ese siglo.

Las novelas mexicanas del siglo XIX denunciaron esas ausencias. El *Periquillo Sarniento*, novela de José Joaquín Fernández de Lizardi, publicada en México en 1816 y señalada como la primera novela mexicana, es la denuncia más amplia y explícita de esas ausencias y es, igualmente, quizá, el primer señalamiento de la necesidad de una búsqueda de esos ideales de ser humano y de sociedad.

1 Doutor em Ciências Sociais. Pesquisador do Instituto de Investigação Psicológicas da Universidade Veracruzana no México.

2 Doutoranda em Literatura. Docente da Faculdade de Idiomas da Universidade Veracruzana no México.

Políticamente, el México independiente del siglo XIX se escindía en dos partidos: el *Liberal* y el *Conservador*. Los literatos mexicanos de mediados del siglo XIX afiliados al primer partido estaban convencidos de que el objetivo a perseguir era el de hacer de México, un país “civilizado”. Para ellos, un país “civilizado” era no sólo un país en condiciones de acceder a lo Moderno, sino un país capaz de llegar a esto último sin arrastrar los ideales sostenidos por la clase dominante —conservadora— del México de ese siglo. Para lograr tal acceso, México debía ser un país sin desigualdades sociales, un país en el que los ciudadanos se reconocieran *unos a otros* como iguales. Sin embargo, ese ideal estaría muy lejos de poder ser alcanzado. La clase dominante, a la que muchos *Liberales* llamaron “aristocracia”, era la clase social heredera de los restos del poder Colonial; era la clase social que había buscado perpetuar el orden social inherente al poder económico acumulado por la Iglesia desde los primeros años de la Colonia; era la clase social que había estado oculta detrás de los distintos conflictos surgidos después de consumada la Independencia; era la clase social que había estado detrás de esa guerra civil: la Reforma, que despojó a la Iglesia de sus bienes, los devolvió al Estado, e hizo de México un país constitucionalmente laico.

La Civilización Liberal

Los *Liberales* mexicanos decimonónicos anhelaban un mundo civilizado, pero también lo hacían los *Conservadores*. La diferencia radicaba en los beneficiarios de esa civilización, designados respectivamente por ambos partidos. La civilización perseguida por los *Liberales*, haría de los mexicanos seres uniformemente maduros, uniformemente racionales, uniformemente nacionales. La civilización perseguida por los *Conservadores* era únicamente la de ellos, los demás podían muy bien permanecer donde estaban.

Para Norbert Elias, el concepto de *Civilización*: ‘...designa una cualidad social de los seres humanos, su vivienda, sus maneras, su len-

guaje y su vestimenta (ELIAS, 1989, p. 58). El proceso social que Elias calificó como ‘civilizadorio’, es un lento proceso esencialmente histórico, en cuyo interior la sociedad se ‘mueve’, ‘avanza’ hacia un ‘adelante’ (ELIAS, 1989, p. 58).

Aun así, para Elias la civilización no es ni racional, ni irracional (ELIAS, 1989, p. 451), si por ‘racional’ se entiende algo surgido maquinamente de la reflexión intencional de seres humanos aislados, y si por ‘irracional’ se entiende algo que ha surgido de modo incomprendible (ELIAS, 1989, p. 450). Ella se pone en marcha y se mantiene en movimiento ‘ciegamente por medio de la dinámica propia de una red de relaciones, por medio de cambios específicos en la forma en la que los seres humanos están acostumbrados a vivir’ (ELIAS, 1989, p. 451).

El sentido de ese proceso compartiría algo del sentido etimológico de la palabra ‘progreso’, y ese ‘adelante’ hacia el cual la sociedad se ‘movería’ implicaría, en gran medida, el conjunto de ideales de vida social y, así, también implicaría en gran medida el conjunto de ideales de convivencia a los cuales desearían acostumbrarse a vivir los seres humanos que defenderían tales ideales.

En las décadas que siguieron a la consolidación de la Independencia de México, en el siglo XIX, ese ‘moverse’, ese ‘avanzar’ hacia ‘delante’ perseguido por los *Liberales*, estuvo orientado o guiado por un ideal que se plasmaría en lo que podríamos llamar ‘maquinaria liberal’ del México del siglo XIX. Esa *maquinaria liberal* soñaba e imaginaba un México civilizado, es decir, un México en el cual las prácticas de convivencia fueran no sólo uniformes, sino equilibradas y libres de los arrebatos de las primitivas pasiones.

Esa *maquinaria liberal* soñaba con un México dotado de normas de convivencia que se aplicarían sobre la disposición de la vivienda, sobre las vestimentas de los cuerpos, sobre las maneras del comportamiento en sociedad, sobre el lenguaje empleado en los encuentros entre las personas y, así, sobre el lenguaje empleado en el trato con el *Otro*. Esas normas de convivencia harían de los mexicanos, seres

socialmente uniformes, equilibrados y libres de los arrebatos de las primitivas pasiones.

El México civilizado que había sido idealizado y que, como tal, era buscado por los *Liberales* mexicanos decimonónicos, era un México uniformemente apoyado en patrones de vida y en patrones de convivencia libres de emociones desenfrenadas; libres de emociones sin rienda humana y social; y sobre todo, libres de los asimétricos patrones de convivencia impuestos y sostenidos por esas élites que, durante la Colonia, habían mantenido el poder. El México civilizado que había sido idealizado por los *Liberales*, era un México libre de cualquier enlace con la España que lo había dominado hasta la consumación de la Independencia.

El Afrancesamiento, su Crítica y la Construcción de la Nación

Detrás de esos ideales *Liberales* yacían las declaraciones que sirvieron de base al movimiento de Independencia, la cual arrancó en 1810 con una declaración gritada, ambigua y contradictoria. El grito de independencia fue un grito ambiguo, porque en ese grito Hidalgo, padre de la Independencia de México, contradictoriamente enlazó dos condiciones no enlazables: la independencia y la sujeción. El grito de independencia fue un grito ambiguo porque en ese grito Hidalgo contradictoriamente fundió el “...Viva la independencia”, con el “Viva Fernando VII”, que en ese momento era el Rey de España amenazado por las tropas Napoleónicas.

Con el telón de fondo de una ambigüedad y de una contradicción, con el telón de fondo de la expulsión de los españoles del territorio mexicano, expulsión que siguió a la consumación de la Independencia en 1821, y con el telón de fondo de las amenazas invasoras y expansionistas de los Estados Unidos, las élites mexicanas rechazaron el ideal de los patrones españoles de vida y de convivencia: fanáticos, despóticos y decadentes (PÉREZ SILLER, 1998, p. 12); rechazaron, también, el

ideal de los patrones de vida y de convivencia de los vecinos Estados Unidos de América: materialistas, liberales y dinámicos (PÉREZ SILLER, 1998, p. 12). La civilización idealizada era esa que se pensaba como inherente a los patrones franceses de vida y de convivencia humana y social. Desde finales del siglo XVIII y sobre todo, desde principios del siglo XIX, Francia se había proyectado —hacia afuera de ella— como baluarte y faro de la civilización y de la cultura, ella se había proyectado como ejemplo de la búsqueda de nuevos modelos políticos y de nuevos modelos de convivencia: Libertad, Igualdad, Fraternidad (PÉREZ SILLER, 1998, p. 11).

Si para finales de la primera mitad del siglo XIX, las élites mexicanas post-independentistas habían abrazado, como ideales, los patrones franceses de vida y de convivencia, para principios de la segunda mitad de ese mismo siglo, los *Liberales* —facción de esas mismas élites— se declaraban abiertamente críticos respecto de esos ideales. Ellos habían enfrentado ya el problema de la elección del ideal, ellos habían debatido ya sobre ese mismo ideal y habían terminado por inclinarse hacia la búsqueda de los rasgos nacionales y estos últimos necesariamente excluían los rasgos afrancesados.

La convivencia civilizada basada en rasgos nacionales permitiría disminuir la intensidad de las diferencias entre los grupos sociales y permitiría, igualmente, acentuar aquello que sería común a todos los ciudadanos de una misma nación (ELIAS, 1989, p. 58).

La construcción de una nación no es un proceso espontáneo, ni inmediato, es un proceso paulatino, es un proceso en el que se enlazan heredades históricas. Narváez Hernández (2008, p. 174) afirma que la configuración de la nación se desarrolla a partir de ‘un conjunto de imágenes que le son propias a una sociedad’. La nación constituye un pacto entre gobernados y gobernantes, sin este pacto, no habría justificación alguna para el ejercicio del gobierno, ni para mantenerlo, ni para garantizarlo. Los individuos que conforman la Nación le dan su existencia, ella depende de esos individuos para poder existir.

El concepto de *Nación* ofrecido por Renan en el siglo XIX, ubicaba al legado histórico indiviso como un elemento fundamental para que un pueblo pudiera quedar constituido como Nación.

La historia de la conformación de la nación mexicana es y ha sido una historia escindida desde su construcción, en este territorio ni todos los habitantes de la Nueva España reconocían como progenitor al indio Cuatimoczin —Cuauhtémoc—, ni todos los habitantes de la Nueva España reconocían como progenitor al español Cortés. Este legado histórico escindido deja un vacío, un vacío sobre el cual se quiso erigir una Nación en siglo XIX, pero esa Nación no podía crecer sobre una superficie carente de cimientos, sin ‘la voluntad de seguir haciendo valer la herencia que se ha recibido indivisa’, afirma Renan (1957, pp. 107-108) porque esa herencia había sido recibida rota, escindida, porque sin un sólido reconocimiento del *Otro*, sin un sólido reconocimiento de los derechos del *Otro*, sin un sólido pensamiento en común, sin una sólida historia en común, no sería posible hablar, ni sería posible consentir, ni convenir con ese *Otro* respecto de la forma en la que va a convivir; respecto de la forma en la que se desea gobernar; ni respecto de la forma en la que se desea ser gobernado.

A mediados del siglo XIX, Mancini (1851) apuntó que una nacionalidad comprende un pensamiento común, un derecho común, un fin común. Para Mancini esos serían los componentes esenciales de la nacionalidad y ahí donde los hombres no reconocerían un principio común, ahí donde los hombres no aceptarían las consecuencias de carecer de todos esos principios esenciales comunes, ahí donde no existiría identidad de intención común para todos, ahí no habría nación sino, simplemente, multitud y agregación fortuita...

Una novela: su misión civilizatoria

El movimiento literario de la segunda mitad del siglo XIX fue tanto social como político, fue un movimiento hacia ‘delante’, como señala Elias, en la transformación de la sociedad. Los poetas y escrito-

res mexicanos de la época tenían la misión, impuesta por ellos mismos, de crear una literatura nacional, una literatura de colores y sabores mexicanos. Esas obras literarias serían creaciones inspiradas en la sociedad de su tiempo.

Roger Picard (1987) afirma que ‘Las obras literarias no son precisamente accidentes felices o producciones arbitrarias’ (PICARD, 1987, p. 40), las obras literarias son, pues, creaciones surgidas de las sociedades en las que nacen.

La literatura mexicana del siglo XIX plasmó los ideales del individuo civilizado, los ideales del comportamiento de este último, y los ideales de una justicia social incluyente y equilibrada entre los grupos sociales.

Los patrones, los modelos y las reglas de los buenos modales, en este caso modales afrancesados, habían emanado de la clase poderosa como los ideales que debían ser perseguidos para alcanzar la civilización, y esa clase poderosa ofreció a las capas inferiores de su misma sociedad, esos patrones, modelos y reglas como la vía para alcanzar su civilización. Así, como lo propondría Eliás, el modelo general de civilización emanaría de las élites y sería proyectado hacia las capas sociales inferiores.

Juan Díaz Covarrubias se revela en contra de un modelo de civilización emanado de las élites, y se revela en contra de una civilidad de igual origen. Para Díaz Covarrubias los buenos modales y las reglas de comportamiento afrancesadas emanadas de la clase poderosa, contaminaban con modelos de vicios las almas buenas, honestas y puras de la naciente clase media, integrada por jóvenes mexicanos. Los jóvenes de esa naciente clase media serían, así, jóvenes ‘que imitan el lujo y el desenfreno escandaloso de la sociedad parisina’ (DÍAZ COVARRUBIAS, 1859, p. 338).

Díaz Covarrubias utiliza la narrativa como medio para exponer su crítica hacia una clase social centrada en un acrecentado interés ma-

terialista, y volcada hacia las modas europeas, hacia los exagerados modales afrancesados, hacia la hipocresía y hacia la engañosa apariencia.

Díaz Covarrubias utiliza la narrativa como medio para exponer su crítica del olvido de la sensibilidad humana y del olvido de valores como la honestidad, la sencillez, la franqueza y el amor sincero, valores acordados por ese poeta a la naciente clase media mexicana del siglo XIX.

Su novela *La Clase Media*, publicada en 1858, es una ventana a través de la cual el espectador-lector podrá observar la oposición de estos dos mundos, de estas dos clases sociales, de estas dos civilidades. Creemos que Juan Díaz Covarrubias advierte con gran claridad estas dos dimensiones, por lo menos, la dimensión de la clase alta y la dimensión de la clase media. Díaz Covarrubias deposita todas sus esperanzas en la clase media. Es esta última el cimiento sobre el cual habrá de ser construido el país civilizado, el progreso y el desarrollo.

Aunque la novela *La Clase Media* busca presentar a la sociedad mexicana de su tiempo y aunque, innegablemente, ella ancla sus descripciones en la realidad de esa misma sociedad, no debemos olvidar que la sociedad presentada por la novela es una sociedad recreada ‘semiótica e imaginariamente por el escritor’ (GIMÉNEZ, 1976, p. 112).

En la narrativa tradicional, el prefacio era, generalmente, el lugar del texto en el que el autor daba a conocer las intenciones de su escrito. Juan Díaz Covarrubias se aparta de esa práctica, omite el prefacio y elige el primer capítulo de la novela *La Clase Media*, para exponer esas intenciones. Así, el título mismo del primer capítulo, “El Hotel de la Gran Sociedad”, anuncia ya la descripción detallada de los comportamientos afrancesados de quienes frecuentan ‘La Gran Sociedad’. En esa detallada descripción, Díaz Covarrubias va a exponer parte importante de las intenciones perseguidas por su libro: una crítica a esos mismos comportamientos:

Capítulo VIII

Por una hermosa tarde del mes de julio de 1854, dos jóvenes que por su traje y sus maneras revelaban, desde luego, pertenecer a la clase más distinguida de la sociedad mexicana, atravesaron amistosamente tomados del brazo, el espacio que hay entre la Alameda y la entrada del Puente de San Francisco.

(Uno de ellos), vestía con cierto abandono un elegante surtout de color oscuro, un chaleco de terciopelo de anchas solapas y un pantalón de delgado casimir de flor de lila, que dibujaba una pierna fina y bien contorneada y que caía sobre unas botas cuidadosamente barnizadas; rodeaba su cuello hermoso como el de una estatua de mármol, una corbata de raso bordado y sus manos aprisionadas en unos guantes claros, jugaban con un delgado bastoncillo con puño de oro: debajo de su sombrero negro de seda, que se calaba hasta las cejas, sobresalía una cabellera casi rubia y naturalmente ensortijada (DÍAZ COVARRUBIAS, 1859, p. 331).

Esta historia cuenta los amores y desamores, las alegrías y las tristezas de los personajes femeninos y masculinos que componen esta novela. Unos amores son puros y castos, pero irrealizables como el amor de Román por Amparo, otros, llegan a un final feliz como el de Gabriel por Guadalupe, otros más, que, quizás, no deberían llamarse así, amores, son guiados por el capricho, por la pasión carnal, por el interés material, como lo es la unión de Isidoro con Eulalia:

—Voy a pasar el rato (afirma Isidoro) con la linda Eulalia de Guzmán, a quien he visitado anoche y a quien he encontrado hermosa, rica coqueta, incitadora (DÍAZ COVARRUBIAS, 1959, p. 334).

Eulalia,(...) era una joven bella como la inspiración de un artista: pero con esa belleza especial y terrible, por decirlo así, que parece la obra sublime de un genio malévolo, el genio de la tentación, una de esas jóvenes que los hombres más fríos y que han formado teorías acerca del amor y la hermosura, los arrebató con un estremecimiento nervioso y les trastorna la cabeza con una pasión violenta que se parece mucho a un deseo: envidia de las otras mujeres, objeto codiciado por todos los hombres, aunque no sean muy codiciosos (DÍAZ COVARRUBIAS, 1959, p. 370).

El tema del amor es tomado como pretexto por el autor para poner en relieve la problemática social, y esta última, puesta en ese nivel, servirá para justificar la presentación de su crítica al comportamiento afrancesado, y, por lo tanto, para justificar su crítica a la clase dominante, es decir, la aristocracia, la civilidad que ella impone, y sus vicios, y los vicios de ambas: clase y civilidad. Esa civilidad en la que, señala Díaz Covarrubias, los jóvenes no hacen más que ‘imitar el lujo y el desenfreno escandaloso de la sociedad parisina’ (DÍAZ COVARRUBIAS, 1859, p. 338).

...veo que Isidoro, (señala Carlos) en vez de corregirse con el viaje a París de sus instintos de orgía, ha vuelto, por el contrario, con su gusto más refinado por esa parte

...he vivido (dice Isidoro) sumergido en toda clase de placeres, he vivido un año en París y otro he empleado en viajar

...me he reclinado en el hombro de una mujer atravesando en una góndola, el canal de Venecia; he caminado por el Pópolo con una romana; he ido en Sevilla a los toros, vestido de majo con una manola linda como un sol; he surcado las ondas del Mississippi solo con una bella cuarentona, en un ligero buquecito de vapor cargado de algodón (DÍAZ COVARRUBIAS, 1859, p. 332 e 333).

En contraste con las costumbres de los jóvenes pertenecientes a la aristocracia que no tienen más viajar y lanzarse a los placeres mundanos y dedicar las horas del día al ocio que es la madre de todos los vicios. Díaz Covarrubias nos presenta a Gabriel, un joven de la clase media que tiene que buscar su propia subsistencia:

...consiguió ser admitido como maestro de francés e inglés, idiomas que conocía perfectamente, en un establecimiento particular de niños. Logró conseguir trabajo en el estudio de un abogado célebre (DÍAZ COVARRUBIAS, 1859, p. 339).

Gabriel era un joven que había llegado a la capital a concluir sus estudios de abogacía en el Colegio de San Ildefonso, fundado por los jesuitas a finales del siglo XVI y albergado en el edificio que todavía lleva ese nombre, fue convertido en Escuela de Jurisprudencia hacia mediados del siglo XIX. Su padre, un honrado administrador de una hacienda, había fallecido cuando Gabriel estaba ya instalado en México. Su madre viuda, desamparada y pobre había pedido a su hijo que regresara para compartir sus ‘pesares y su miseria’. Pero Gabriel decidió quedarse en México para: ‘seguir su carrera y volver al lado de su madre cuando llevándole un título, pudiese hacer cesar su miseria’ (Díaz Covarrubias, 1859, p. 338). La apuesta por la educación como “El” medio para lograr el progreso y el desarrollo del México independiente es uno de los elementos más destacados del proyecto liberal. Es también la apuesta de Díaz Covarrubias. Está convencido de que un pueblo sin educación, es un pueblo sin esperanzas de desarrollo, sin esperanzas de progreso, sin esperanzas de justicia social, sin esperanzas de libertad, por lo tanto, un pueblo sin esperanzas de convertirse en un pueblo civilizado y un pueblo con costumbres nacionales. Para Díaz Covarrubias la educación es un medio para cultivar el espíritu y lograr un bienestar material, pero el camino de la educación es un arduo camino arduo en el que, invariablemente, estarán presentes el sacrificio y el sufrimiento, la abnegación y la paciencia:

Por consiguiente, Gabriel, a fin de atender a su estudio y a su subsistencia, dividió sus horas con exactitud, a fin de no desperdiciar un solo momento de aquel tiempo tan precioso (DÍAZ COVARRUBIAS, 1859, p. 339).

Se levantaba al rayar el día, arreglaba por sí mismo su lecho, limpiaba su calzado y sus vestidos y pasaba dos horas estudiando sin descanso. Después de haber tomado el frugal desayuno, se dirigía a la cátedra para escuchar las lecciones del profesor Morales (...). El resto del día lo pasaba Gabriel en su lección de idiomas y en el estudio del abogado, volviendo a su pobre y aislada habitación casi al declinar la tarde (DÍAZ COVARRUBIAS, 1859, p. 339).

La descomposición social de la clase alta, esa que Díaz Covarrubias llama 'aristocracia', es un tema que con frecuencia y fuerte insistencia fue señalado, explorado y revelado por los literatos *Liberales* del México decimonónico. Basta la descripción física que hace Díaz Covarrubias de un par de personajes, Isidoro y Carlos, para subrayar estos modales afrancesados, contaminados y esa decadencia social:

Uno de ellos representaba tener muy cerca de treinta años, era de elevada y elegante estatura, su rostro pálido y el círculo sombrío que rodeaba sus hermosos ojos negros, indicaban a primera vista una juventud consumida en las orgías y la prostitución.

Su compañero era un joven de veinte a veintidós años, endeble, raquítico, llevando impresas en su rostro insignificante, las señales de una juventud envejecida por la prostitución, y vestido con la misma elegancia (DÍAZ COVARRUBIAS, 1859, p. 331).

El amor, en esta novela, es tomado como una ventana a través de la cual el espectador (el lector) va a poder ver, bien iluminada, la problemática social del México del Siglo XIX, es decir, la problemática de una sociedad atravesada por una desigualdad de fondo. La sociedad del México de esa época está escindida, en primer lugar, en términos de una aristocracia y una *leperada* integrada no sólo por indios, sino por todos esos mestizos que carecían de ubicación social porque la sociedad los había negado, y escindida en segundo lugar, en términos de la visión que marca esa misma escisión.

La sociedad mexicana decimonónica está regida por una visión artificialmente aristocrática, que no sólo delinea las formas de los encuentros humanos entre quienes son definidos como iguales por esa misma aristocracia, sino que identifica a esos que pueden encontrarse entre sí bajo esas formas, y deja fuera a todos esos que esa misma visión considera como no-aristócratas, como distintos a los aristócratas y, por lo tanto, como excluidos.

Sobrepuesta a la buena iluminación que logra recibir esta problemática a través de la ventana del amor, se despliega una luz adicional: la

Capítulo VIII

de los ideales sostenidos por Días Covarrubias acerca de una civilidad basada en la igualdad y basada en la inclusión social de los mexicanos históricamente excluidos. Esa iluminación adicional va a permitir discernir, con mayor claridad, detrás de los modales afrancesados de la aristocracia mexicana, los vicios morales de su artificialidad, es decir, la falsedad, la hipocresía y la veleidad:

En vez de crear como en Europa la nobleza verdadera, la del talento, el valor, los antiguos servicios, la nobleza republicana, se ha erigido una aristocracia; nobleza del dinero, parodia de la aristocracia de Europa, clase inútil y ridícula que ni como parte de consumo sirve, puesto que emplea artesanos extranjeros; mujeres hermosas, sin afectaciones patrias que sueñan con un título de damas de la reina, jóvenes sin creencias políticas que deliran con un nombramiento de conde o cortesano de rey. ¡Risible, monarquía sin monarca que no forma ni ciudadanía! (DÍAZ COVARRUBIAS, 1859, p. 338).

El americanismo que caracterizó los primeros documentos redactados por los Padres de la Independencia de México está patente en la anterior cita de Días Covarrubias. El México civilizado requiere de un patriotismo sincero y no de ‘afectaciones patrióticas’ que enlacen la ciudadanía republicana con la membresía a una nobleza europea caduca.

Conclusión

El trabajo de Norbert Elias *El Proceso de la Civilización* pone en relieve, en distintos momentos, el papel desempeñado por la literatura, en particular por las novelas, en el proceso de definición de los ideales civilizatorios perseguidos por una sociedad. Para Elías (1989, p. 72), las novelas alemanas de las clases medias de mediados del siglo XVIII expresaban no sólo el bienestar por ellas alcanzado, sino su auto-conciencia y la conciencia de las diferencias que las separaban de las otras

clases sociales. Así, esas clases medias leían en esas novelas las grandes diferencias estructurales que las separaban de las clases superiores cortesanas. Esas diferencias estructurales se extendían hasta alcanzar el ámbito de los sentimientos, el ámbito de los deseos, el ámbito de la expresión de ambos: sentimientos y deseos, el ámbito de las formas de comportamiento, el ámbito de las maneras de aproximarse al *Otro*, y el ámbito de la moral. En esas novelas, la clase media alemana leía las virtudes poseídas por ella misma: la bondad, la sencillez, la sinceridad, la honradez, la sensibilidad, el orgullo, el virtuosismo. Pero esa lectura era unilateral, esa lectura era, pues, una visión no compartida por las otras clases sociales (ELIAS, 1989, p. 72). No sabemos que posición tomó Díaz Covarrubias respecto del modelo alemán señalado por Elías, quizá lo desconoció completamente, pero su novela *La Clase Media* ofrece importantes paralelismos con los anteriores señalamientos. Sus personajes expresan no sólo sus respectivos ideales de ser humano y de sociedad, sino sus respectivas autoconciencias de clase social, y sus respectivas autoconciencias de las diferencias sociales que los separan. A pesar de la crítica de Díaz Covarrubias al afrancesamiento, podemos pensar que este último se ha mantenido, hasta nuestros días, como uno de los más importantes modelos de civilización y de civilidad a perseguir por las élites mexicanas.

Referências Bibliográficas

DÍAZ COVARRUBIAS, J. **Obras completas**. Tomo II. Estudio preliminar, edición y notas de Clementina Díaz y de Ovando. México: Unam, 1959.

DÍAZ COVARRUBIAS, J. **La clase media**: novela de costumbres mexicanas. México: Tipografía de Manuel Castro, 1859.

ELIAS, N. **El proceso de la civilización**: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. México: FCE, 1989.

GIMÉNEZ, G. Nuevo enfoque sociológico de la semiótica literaria. **Semiosis**, 3, p. 103-119, jul./dec. 1979.

Capítulo VIII

MANCINI, P. S. **Della nazionalità come fondamento del diritto delle genti**: prelezione al corso di diritto internazionale e marittimo pronunciata nella R. Università di Torino. Torino: Botta, 1851.

NARVÁEZ, J. R. El concepto jurídico de nación en tiempos de Juárez: construcción-destrucción de una cultura jurídica. **Anuario Mexicano de Historia del Derecho**, 20, p. 173-187, 2008.

PÉREZ SILLER, J. **México-Francia**: memoria de una sensibilidad común - siglos XIX-XX. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla – El Colegio de San Luis – CEMCA, 1998.

PICARD, R. **El romanticismo social**. México: F.C.E, 1987.



Capítulo IX

INFÂNCIA, LITERATURA E O PROCESSO CIVILIZADOR DA ESCOLA

Nubea Rodrigues Xavier¹

Magda Sarat²

A infância e a criança na história da sociedade brasileira

A história da criança e a infância brasileira podem ser constituídas a partir de elementos como a família, a escola e a sociedade. Na família, em geral, a criança tem sua iniciação social, aprende as relações de interdependência e as regras de convívio do grupo a que pertence. Depois, segue para a escolarização que representa o reforço e a legitimação das normas e regras deste grupo social e funciona como continuidade do processo de inserção nas relações de convivência, na produção e reprodução dos comportamentos aprendidos e novos. Deste processo, temos a formação dos grupos sociais e das relações de interdependência que completam a sociedade, conforme Elias aponta em *A Sociedade dos Indivíduos* (1994).³

1 Mestre em Educação. Docente da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul/SED. Membro do Grupo de Pesquisa “Educação Processo Civilizador”.

2 Doutora em Educação. Docente do PPGedu da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Educação e Processo Civilizador”.

3 Nesta obra, Elias determina que na sociedade ocorra uma rede de interdependên-

Portanto, compreendemos que este processo de interação entre os espaços da criança e dos adultos, ocorre de maneira “processual”, conforme aponta Elias (1994, p. 59) demonstrando que no processo histórico as transformações da infância brasileira foram se acentuando e sendo marcadas diferentemente em cada período. Sendo possível, percebê-las ao longo da história direcionada pelas diferenças geracionais no convívio entre adultos e crianças.

Deste modo, a literatura aponta Amado (1965); Freyre (1996); Guimarães (1995); Lins (1997); Lopes (1967); Louzeiro (1997); Pompeia (1993); Ramos (1980); Ramos (2009); Rosa (1976); Rego (1998); Rego (2009); Souza (1980) entre outros; que a criança, mesmo muito pequena, tinha participação constantemente na vida do adulto, em todas as suas atividades como exemplo: trabalho, alimentação, rituais, celebrações, morte, estes momentos faziam parte da vida doméstica e social e a criança tomava parte, sem distinção entre as idades dos indivíduos.

No entanto, esse contexto muda com o processo de escolarização que apresenta uma nova proposta de individualização e distanciamento entre as fases da vida, ou seja, a separação entre a infância e a vida adulta. A escola propõe um novo ritmo e tempo para as famílias e para a sociedade. Áries (1981), apresenta a escola como um período quando a criança estaria de “quarentena”, aprendendo determinados conhecimentos para voltar e integrar o seu grupo. Sobre a questão Khulmann Jr. (2004, p. 23) diz que na Europa esse processo vai acontecer a partir do século XIX quando ocorre “a inserção em massa das crianças nos sistemas educacionais, quando a passagem por uma espécie de quarentena nas escolas amplia-se para um número expressivo de crianças e as propostas de instituições educacionais ganham difusão

cias entre os indivíduos, por meio das suas relações de convívio em seus grupos sociais. Nestes grupos, as crianças estão desde o seu nascimento, adaptadas e modeladas de acordo com as regras sociais.

internacional”. Sobre o tempo escolar, temos as pesquisas de Marcílio (2010); Vago (2007); Veiga (2010); Vidal (2000); que demonstram o caráter modelador e normatizador da escola em relação ao tempo, espaços e sua sistematização.⁴

Deste modo, na relação de interdependência entre família, escola e sociedade, percebemos que as crianças saíam de uma condição de cuidados familiares, quase que exclusivamente dos adultos, e eram direcionadas a um ambiente de convivência com outras crianças. Foi a partir do caráter “civilizador da escola” que ocorreu uma intensificação da concepção de criança como “civilizada” em um processo intenso e coercitivo de suas pulsões/emoções. Como diria Elias, necessárias a constituição de sua “segunda natureza”, aqui definida como a internalização de normas, condutas e padrões sociais constituídos a partir da relação entre sociogênese e psicogênese.⁵ Tal distanciamento entre adultos e crianças, não foi em sua totalidade ‘provocado’ ao acaso, mas

4 Fontes: MARCÍLIO, Maria Luiza. De criança a escolar. IN: SOUZA, Gisele de. Educar na infância: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010. VAGO, Tarcísio Mauro. Uma verdadeira revolução de costumes: educação de corpos infantis na reforma do ensino de 1906 em Minas Gerais. In: LOPES; FÁRIA FILHO; FERNANDES (orgs). Para a compreensão histórica da infância. São Paulo: Autentica, 2007. VEIGA, Cynthia Greive. As crianças na história da educação. IN: SOUZA, Gisele de. Educar na infância: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010. VIDAL, D.G.; FÁRIA FILHO, L.M. Os tempos e os espaços no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. Revista brasileira de educação, n 14, mai/jun/jul/ago, 2000.

5 A sociogênese refere-se as mudanças sociais que vão refletir nas estruturas psicológicas dos indivíduos, influenciando e modificando-as reciprocamente. De acordo com Brandão (2000, p. 10-11), o processo civilizador proposto por Elias, fundamenta-se na teoria de que, toda e qualquer transformação ocorrida na estrutura da personalidade do ser individual (psicogênese), produz uma série de transformações na estrutura social em que o indivíduo está inserido. Da mesma maneira, as diversas transformações que ocorrem constantemente nas estruturas das sociedades (sociogênese), especialmente nas relações sociais, produzem alterações nas estruturas de personalidades dos seres individuais que a compõem. Fonte: BRANDÃO, Carlos. Norbert Elias: formação, educação e emoções no processo de civilização. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2003.

internalizado pela sociedade como uma situação conveniente, necessária e segura para ambas os grupos e suas fases: infantil e adulta.

No curso deste processo, a civilização dos comportamentos, como cuidados com a higiene, com o corpo, com os modos de portar-se a mesa, modos de dormir, comer, tocar-se, relacionar-se propiciaram um distanciamento entre espaço público e privado, entre as fases da vida humana e, foi uma importante contribuição para a história da criança. Neste contexto, um exemplo percebido ao longo do processo histórico foi a diminuição das práticas de infanticídio e a intolerância frente a violência infantil, resultando em uma marcada preocupação com a sobrevivência desta criança. Tais preocupações definem regras de conduta e de comportamento necessárias para a convivência em sociedade.

A partir desse pressuposto de individualização do sujeito, ou a constituição do indivíduo, no caso a criança, ao ser pensado com Elias (1994), aponta para uma compreensão de como o caráter civilizador escolar, foi determinante na formação das infâncias brasileiras apontadas ao longo desta discussão. Tal perspectiva, procura na literatura brasileira, por meio de obras literárias, construir ou reconstituir a imagem e a representação da criança e da escola, suas relações sociais, seu convívio familiar com grupos sociais e com sua cultura.

Compreendemos que a cultura escolar, se faz, não somente, pelas ações e métodos relacionados à escola, mas, por todas as práticas e produções que são parte de um período histórico, como as diversas representações existentes nas artes, na literatura e na cultura. Inúmeros intelectuais e escritores produziram suas obras perpetuando um ideário social e cultural de sua época, neste universo estão as obras literárias.

As obras literárias, são uma representação das práticas culturais de um determinado período sócio-histórico, deste modo, ao fazer uma relação com a infância e a literatura podemos vislumbrar aspectos dos períodos investigados pois ao:

[...] analisar a produção literária destinada à criança permite-nos, não apenas, ter acesso às representações sobre a criança e aos modelos de comportamento infantil num determinado período e contexto histórico, mas também às representações sobre os modelos de ação social e conhecimento de mundo ali legitimados. (GOUVEA, 2007, p. 29)

A literatura ao descrever a criança, expõe os comportamentos, os sentimentos e valores sociais infantis como prática simbólica de outra realidade captada por um autor adulto. O autor, ao escrever sua obra, elabora um imaginário, uma reconstrução social e cultural do presente vivido, e do lugar de adulto. Em perspectiva literária, podemos dizer que a obra é elaborada pelo imaginário assim, não podemos analisá-la como uma ‘verdade absoluta’, pois se trata do não-real, da ficção ou da idealização.

Entretanto, na elaboração da criação artística o autor acaba por entrelaçar as suas impressões do real com a sua capacidade imaginativa, ocorrendo uma imbricação de suas percepções da realidade, mediadas pelo seu contexto social, político, econômico e cultural, mesclados ao seu potencial artístico. Sobre a questão Antônio Candido (2000) aponta que o autor faz da sua vida uma transposição à obra de arte, imprimindo nela seus sentimentos.

Isto posto, para esclarecer que os estudos sobre a criança e infância brasileira, foram feitos a partir de duas obras literárias *Menino de engenho* de José Lins do Rego e *Infância* de Graciliano Ramos e que ambas são representações de mundo construídas no final do século XIX até meados do século XX, períodos históricos das obras. Podemos considerar os autores Graciliano Ramos e José Lins do Rego, cada qual dentro de sua especificidade, percebendo indícios de uma forte preocupação dos autores, com as relações sociais e os contextos vividos por eles no período.

Nas obras de Graciliano Ramos e Lins do Rego ocorre um processo de construção e reconstrução da subjetividade dos autores, onde

se encontram elementos que darão significado aos conteúdos que foram internalizados psicologicamente como a sua percepção de criança em meio ao contexto adulto, através das normas rígidas e das restrições corporais e psicológicas, permeadas, principalmente, pelo contexto escolar. Observamos que as obras apresentam um entrelaçar semântico invocado pela infância, de forma a repassar ao leitor, que os impasses e desvios desenvolvidos na vida adulta, são recorrentes de relatos sobre a infância, período percebido como um *locus* importante da formação do indivíduo.

A infância mediada pela família e pela escola – apresentada na escrita das memórias dos autores⁶ - é a primeira referência da relação de poder entre adulto e criança, mesmo que apareça de forma nebulosa na memória do autor, se mostra como uma das marcas que o indivíduo leva por toda a vida.

Deste modo, fizemos a escolha por estas obras literárias por considerar que as mesmas promovem um diálogo entre narrador-leitor e leitor com ele mesmo - numa formação humana- a partir das memórias da infância, da imaginação e da criatividade. Ademais, as obras apresentam fragmentos da infância no Nordeste rural, permeados pela pobreza e adversidades sociais, tais aspectos desmistificam o estereótipo da infância feliz, ou de que ela seja um período idílico, o “mito da infância feliz” Abramovich (1983).

6 Compreendemos que como categoria literária, a obra *Menino de engenho*, caracterize-se como romance e a obra *Infância* como autobiográfica, entretanto, assumimos aqui, uma análise memorialística, já que buscamos as representações das memórias infantis de escolarização. As duas obras são como uma rememoração das infâncias dos autores que o narrador-personagem faz um caminho de afastamento e busca de si mesmo, colocando sensações, como se estivesse vendo a si mesmo dum outro ponto de vista, como num acontecimento de fora. Apresentam compreensões sobre a realidade vivida, entrelaçada com a escrita do autor e a sua atuação como sujeito social e histórico. Ocorre uma formação de uma identidade tanto individual como social, em que a família, a escola e os grupos sociais aparecem como reafirmação dessa compreensão.

A infância e a criança nas obras literárias

As concepções de crianças existentes nas obras literárias nos auxiliam a pensar como foi a infância brasileira nos períodos relatados, a partir dos fragmentos apontados pelos autores, revelando indícios do modo como se relacionavam adultos e crianças.

Na obra *Infância*, de Graciliano Ramos, podemos perceber um imaginário social sobre a criança em seu ambiente familiar, bastante diverso das concepções atuais acerca da especificidade do modo de ser criança. Na obra não é possível perceber de forma clara, a individualidade ou a identidade para o menino, pois estava diluída entre todas as pessoas da casa, ele não era chamado pelo nome, os apelidos eram pejorativos, os problemas são expostos em uma linguagem que, aparentemente, não demonstram carinho. Como exemplo na obra, temos o fato do menino ter problemas com os olhos, e a mãe o chamava de ‘bezerro-encourado’⁷ e ‘cabracega’. Outro aspecto é a reação do menino à recepção de novos irmãos ou irmãs, o fato ocorria com certa indiferença, “de repente surgiu a terceira irmã, insignificância, nos braços de sinhá Leopoldina. Não fiz caso disso” (RAMOS, 2009, p. 15)

Aparentemente o comportamento dos pais, era semelhante e ao mesmo tempo de ambiguidade, demonstrados tanto pelo amor como pela rejeição. Nessa relação – amor/rejeição – o menino tinha dificuldades de compreender o porquê das atitudes da mãe, tratando-o com hostilidade e rigidez, sem analisar que sua mãe casara-se quando era, ainda, também, uma criança⁸ o que não propiciava uma relação mais

7 Bovino órfão que recebia o couro de um outro, já morto, para que a mãe deste, enganada pelo cheiro, permitisse a amamentação do desprestigiado.

8 O costume das mulheres casarem-se muito cedo era recorrente no período, início do século XX. Por isso, a mãe tinha diferença de 15 anos, pois teve o filho ainda na adolescência.

afetuosa. Assim, sentia que a mãe nutria por ele certa antipatia e negação, não compreendendo o comportamento dela:

Ás vezes minha mãe perdia as arestas e a dureza, animava-se, quase se embeleza. Catorze ou quinze anos mais moço que ela, habituei-me, nessas tréguas curtas e valiosas, a julgá-la criança, uma companheira de gênio variável, que era necessário tratar cautelosamente. Sucedia desprecatar-me e enfadá-la. Os catorze ou quinze anos surgiam entre nós, alargavam-se de chofre – e causavam-me desgosto. (RAMOS, 2009, p. 79)

Ora, sucedia que minha mãe abrandava de repente e meu pai, silencioso, explosivo, resolvia contar-me histórias. Admirava-me, aceitava a lei nova, ingênuo, admitia que a natureza se houvesse modificado. Fechava-se o doce parênteses – e isto me desorientava. (RAMOS, 2009, p. 21)

Mostra-se uma infância próxima aos adultos, com as crianças participando da vida da fazenda, os caixeiros viajantes que se hospedavam na casa, os clientes da venda dos tecidos na loja da família e nas conversas ricas, narradas pelos vaqueiros que frequentavam o alpendre do pai. O período narrado da vida de menino demonstrava indícios de contínua proximidade entre a infância e a adultez, como se segue:

As minhas primeiras relações com a justiça foram dolorosas e deixaram-me profundas impressões. Eu devia ter quatro ou cinco anos, por aí, e figurei na qualidade de réu. Certamente já me haviam feito representar esse papel, mas ninguém me dera a entender que se tratava de julgamento. Batiam-me porque podiam bater-me e, isto era natural. (RAMOS, 2009, p. 33)

Os fragmentos de textos apontam que a infância na obra de Graciliano aparece com certa hierarquização entre o mundo adulto e o infantil. Perguntas, dúvidas e inquietações do contexto adulto eram comuns no cotidiano do menino.

A criança se apresenta na obra, numa dimensão do adulto, como um ser que merecia cuidados e atenção, mas que, naquele momento, não era, ainda, percebida e tratada com especificidade infantil, além do que, o narrador deixa claro o contexto de uma realidade repleta de dificuldades, impossibilitando um tratamento diferenciado ao menino.

Sobre a obra *Menino de engenho*, Trigo (2002, p. 161), aponta que ficou marcada pela reconstrução da paisagem física e social – a casa-grande, o engenho, o canavial na várzea, os banguês⁹ – mais do que pelas sutilezas psicológicas de sua reconstituição da infância.

Entretanto, apesar das críticas sobre a obra, podemos apreender que José Lins do Rego representa sim, uma infância; utiliza um tom de adulto mesclado com a inocência infantil, que pode ser observada na forma como descreve o avô, um riquíssimo proprietário, sem fazer a ligação com a miséria dos trabalhadores do engenho.

O menino-narrador lança mão a elementos do cotidiano infantil como os brinquedos e a inocência diante dos fatos, imbricados com a realidade bruta e pesada do adulto como os castigos, os desejos, a loucura do pai e a perda da mãe, simulando a pequenez e fantasia do mundo infantil com as responsabilidades e cobranças da realidade adulta. O que potencializa as memórias do escritor, como uma infância distante da inocência e da felicidade.

Para o menino da obra, a infância se fazia de espaços diferentes; por ser extremamente tímido e introspectivo, não conseguia transitar facilmente entre os “meninos da bagaceira”¹⁰ e os primos do engenho. Sua saúde frágil, o distanciava, até mais, do mundo de brincadeiras; sua vida era solitária, gostava de prender pássaros no alçapão, ficar

9 Banguês era o termo utilizado pelos escravos para designar os tachos e as fornalhas existentes no engenho de açúcar. Na obra, o autor utiliza a palavra como uma totalidade do engenho, ou seja, como a propriedade rural.

10 José Lins do Rego distinguia os meninos brancos dos meninos filhos dos escravos trabalhadores do engenho como meninos da bagaceira. Bagaceira destinava-se aos restos da cana, o bagaço.

contemplando-os, como viviam e refletindo sobre a vida e a morte de seus pais.

Nas relações sociais, percebe-se um tratamento diferenciado ao menino Carlos. Ele é denominado Carlinhos; contudo, para os demais, não há uma identidade ou individualização, não se tem uma descrição das crianças pelos nomes, são somente moleques, criaturas, negros.

Na obra *Menino de Engenho* de José Lins do Rego ocorria uma mistura constante de crianças, o tempo todo junto dos adultos:

A nossa doce inocência perdia-se assim nessas conversas bestas, no contato libidinoso com os moleques da bagaceira. As negras, porém, nos respeitavam. Não abriam a boca para a imoralidade na frente da gente. Estavam elas nas suas palestras de intimidade cada uma, e mal nos viam mudavam de assunto. E, no entanto recebiam os seus homens no quarto com os filhos. O meu primo Silvino nos contou um dia que o vira no quarto da negra Francisca: - Zé Guedes numa cama de vara ringindo. E todo ano pariam o seu filho. Avelina tinha filho do Zé Ludovina, do João Miguel destilador, do Manuel Pedro purgador. Herdavam das mães escravas esta fecundidade de boas parideiras. Eu vivia assim, no meio dessa gente, sabendo de tudo o que faziam, sabendo de seus homens, de suas brigas, de suas doenças. (REGO, 2009, p. 86)

A narrativa remete a uma infância, vivida pelo menino, regrada a amor e punição. No entanto, apesar das regalias dadas pelas escravas e pela tia Maria ele também passava pelos castigos corporais da tia Sinhazinha conforme o texto:

Fui dormir imaginando tudo o que era vingança contra o diabo da velha. Queria vê-la despedaçada: entre dois cavalos, como a narrativa da madrasta do Trancoso. E cortada aos pedaços na serra do engenho. Aquela injustiça brutal despejada em meu coração puro de menino os impulsos mais cruéis de desforra. (REGO, 2009, p.53)

A descrição continua apresentando um menino que por mais que tivesse a liberdade de tomar leite ao pé da vaca, andar com os pés

nos chão e de viver solto junto aos meninos da bagaceira, demonstrava carregar uma dor incompreendida, enquanto criança. O narrador em certo momento da obra começa a demonstrar suas inquietações, primeiro, pela perda da prima Lili, posteriormente, por conta do “puxado”¹¹, em que fica distanciado da diversão e dos moleques. As angústias, os conflitos intensificam-se ainda mais; surge o medo da morte e, um constante questionamento interior, vestígios de uma preocupação que remete á ótica adulta e não infantil.

Durante toda a obra ocorre uma busca por uma identidade, entre um menino com um amadurecimento precoce e a possibilidade de ser criança, finalizando as suas memórias com o seguinte trecho:

Eu não sabia nada. Levava para o colégio um corpo sacudido pelas paixões de homem feito e uma alma mais velha do que meu corpo. Aquele Sérgio, de Raul Pompéia, entrava no internato de cabelos grandes e com uma alma de anjo cheirando a virgindade. Eu não: era sabendo de tudo, era adiantado nos anos, que ia atravessar as portas do meu colégio. Menino perdido, menino de engenho. (Idem, 2009, p. 149)

O autor, José Lins do Rego, nesse momento perpassa por um ideia rousseauiana¹² da criança, como um sujeito natural, em que sua

11 Puxado: bronquite asmática

12 Para Rousseau, a educação da criança acaba por ser um processo natural e, que se mistura com a própria vida, sendo uma extensão das aptidões naturais da criança, acaba-se por obter a partir do próprio desenvolvimento da criança, um aprendizado pautado tanto nos desejos, inclinações como, também, pelos próprios instintos infantis delimitados pela própria natureza humana. A infância é determinada pelas suas especificidades, com características próprias, de forma, que a criança deva ser tratada como criança e, que ao ser educada através de uma postura rigorosa, poderá em sociedade, almejar uma consciência liberta de artificialismos. o homem deverá ser o sujeito de sua própria educação, percebendo-se como sujeito de sua própria ação, sendo construído progressivamente, adaptados as necessidades individuais de cada um. Por fim, a educação proposta por Rousseau é a educação da natureza, em que o homem, a partir da sua interioridade, alcança a liberdade, compreendendo a si mesmo e

inocência vai se opor ao ambiente, e que, acaba por o corromper. A descoberta da vida pelos prazeres da infância não tinha limites, nem sequer entre mundo animal e humano, entre raças e idades ou classe social, pois sua experiência da infância estava no conviver dos meninos e moleques da casa grande, ou ainda a observar a vida sexual dos animais da fazenda.

O narrador é consciente do seu distanciamento das condições sociais históricas, tateando entre a narração das mesmas para fixá-las, como se fosse algo perdido para sempre, tem um tom de autoquestionamento. Em *Menino de engenho*, percebemos uma criança preparada para o mundo adulto. Não ocorria uma distinção entre postura adulta e infantil, o menino-autor não conseguia se ajustar, nem à dimensão infantil e nem à adulta.

Já, a escrita de Graciliano Ramos é revestida de uma rigidez, em que o espaço da infância é comparada a um cárcere, associada à aridez, cemitério, em que o quintal pudesse ser seu refúgio. O final da infância da narrativa é encerrado pelo contato inesquecível do novo amor; contudo, há poucos indícios na obra sobre a temática sexual e como tratavam a questão.

No último capítulo, de *Infância*, denominado *Laura*, aos onze anos de idade, o narrador experimenta a fase da puberdade, conhece Laura, e, passa a desejá-la dia e noite, vendo-a como um amor impossível:

Sensações desconstruídas assaltavam-me: ardia-me a cabeça, os dedos tiritavam, frios como gelo. Impossível suportar o contato com os lençóis. Erguia-me sufocado, ia balançar-me devagar na rede [...] Eu desejava acordar, fugir do pesadelo, restituir à criança as qualidades anteriores: de algum modo me sentia responsável pela medonha substituição. Angústia, arrepios. E despertava arque-

conseguindo visualizar o outro como a alargamento de si mesmo, conseguindo dessa maneira, se defender contra todas as influências negativas da sociedade.

Capítulo IX

jando, mordendo os beiços, em desespero. Bicho, bicho monstruoso – e afundava na tristeza, pedia a morte. As ilusões quebradas, em cacos. Tinha nojo de mim mesmo. Sujo, precisando de água e sabão. Mas isto não me limparia, as manchas eram indelévels. Dormir, esquecer a visão poluída. Terror, depois lassidão, repugnância. (Idem, p.264; 265).

O texto apresenta uma conotação sexual à medida que o narrador descreve sensações e desejos proibidos, conspirando contra a norma e a provável educação recebida pelo menino. Em outro trecho, que nos deixa em dúvida, seria com uma provável prostituta, foi o fato ocorrido no quarto de Otilia da Conceição. Não é apresentado ao leitor, mas pode ser que tenha sido a primeira relação sexual do menino, descrita como algo ocorrido de maneira desagradável e desastrosa.

Otilia da Conceição, à beira da cama, esperava em silêncio. Arriei sobre a mala pequena, e em silêncio também, comeci a descalçar-me. A vista me turvou, os dedos úmidos tremeram, o cordão do sapato deu um nó cego. Esforcei-me para desatá-lo; molhava-se de suor, cada vez mais se complicava. E o meu desgosto era imenso. Entrei em casa nauseado, engolindo soluços. (Idem, p. 267).

Percebemos neste último capítulo, a entrada do personagem na adolescência e suas mudanças sexuais, de forma que, o sexo ou o desejo, são percebidos e demonstrados de maneira suja ou repulsiva. Apresenta um menino sem quaisquer informações sobre sua puberdade ou sexualidade. A fase da passagem da infância para adolescência é mesclada pela transição entre o menino/criança e o menino/adolescente. A infantilidade é mostrada pela sua dificuldade de desatar o nó, em consonância, com a sua repugnância pelo que ocorreu naquele quarto; percebe-se nuances entre o menino cedendo o lugar para o adulto.

Na obra, *Menino de engenho*, o sexo e a libido aparecem de forma muito mais explícita e clara. A precocidade de um menino em meio à sua vida solta e desregrada é contada várias vezes pelo narrador. Em

toda a obra, ocorre uma junção entre adultos e crianças, desde a amizade dos meninos, até o convívio com o tio, o professor, com as negras escravas, com os moleques e os primos do engenho.

Na fala do personagem Carlos, o curral da fazenda era espaço para a sua “aula pública de amor” (REGO, 2009, p. 35). As crianças participavam destes rituais públicos se misturando com a natureza, ou seja, “[...] concorriamos, também, no amor com os touros e os pais-de-chiqueiro [...] Tínhamos as nossas cabras e as nossas vacas para encontros de lubricidade” (REGO, 2009, p. 35).

Há diversas descrições acerca dos meninos que passavam muito tempo se divertindo com o acasalamento animal: “eu vi o primo Silvino trepado na cerca, procurando pôr-se por cima de uma vaca mansinha”. [...] “A promiscuidade selvagem do curral arrastava a nossa infância às experiências de prazeres que não tínhamos idade de gozar” (Idem, p. 35)

Além dos meninos na fazenda, o menino Carlos, também tinha como “professor” o empregado de seu avó - Zé Guedes que o levava e buscava na escola- e com ele aprendia tudo o que um adulto pudesse fazer. A descrição continua, com a negra Luisa, aprendia a masturbação. A negra escrava era o desalento de sua infância, ela vivia “sujando a minha castidade de criança com os seus arrebatamentos de besta” (REGO, 2009, p. 102). E ainda, com a rapariga Zefa Cajá, assim como todos da região, acabou por ter um caso, no qual adquiriu uma doença venérea.

Percebemos que a concepção de pureza da criança, deixa se sobrepor, a um comportamento descontrolado, o narrador escreve: “Corria os campos como um cachorro no cio, esfregando a minha lubricidade por todos os cantos” (REGO, 2009, p. 119). O menino Carlos procurava extravasar seus instintos, inclusive com outros meninos: “João Rouco deu-me uma carreira por causa do filho pequeno, que eu queria pegar” (REGO, 2009, p. 118).

Em José Lins, a descoberta da vida através dos prazeres da sexualidade na infância aparece de maneira explícita, às experiências vividas pelos meninos aconteciam entre animais, humanos, entre raças, idades e mesmo classe social. A experiência da infância estava no conviver dos meninos, moleques da casa grande, e também em observar e participar do cotidiano dos adultos.

A infância, a criança e as representações da escola na obra literária

Graciliano Ramos inicia a representação da escola de acordo com a perspectiva de como a criança vê o mundo, com a dimensão que ela ocupa no espaço, por ser uma pessoa pequena fisicamente; é possível perceber tais concepções ainda no primeiro capítulo ‘Nuvens’, que retrata o espaço físico da escola na percepção do menino, o tamanho da sala, o pátio, a barba do velho professor como se apresentava a sala de aula:

Achava-me numa vasta sala, de paredes sujas. Com certeza não era vasta, como presumi. Contudo pareceu-me enorme. Defronte alargava-se um pátio, enorme também, e no fim pátio cresciam árvores enormes, carregadas de pitombas.[...] A sala cheia de gente. Um velho de barbas longas dominava uma negra mesa, e diversos meninos, em bancos sem encostos, seguravam folhas de papel e esgoelavam-se: - Um b com a - b,a:ba; um b com um e - b,e:be. Assim por diante, até u.[...] Tudo é bem nítido, muito mais nítido que o vaso. Em pé, junto ao barbado, uma grande moça, que para o futuro adquiriu os traços de minha irmã natural, tinha nas mãos um folheto e gemia: - A,B,C,D,E. (RAMOS, 2009, p. 15)

A aparente grandiosidade e o tamanho exagerado do ambiente escolar retratavam a imaginação do menino, ao ter que adentrar num mundo de adultos, mas feito para receber as crianças. As carteiras, o quadro, a sala, os materiais didáticos e o professor eram como ‘gigantes em terra de anões’. Tudo na escola se mostrava estranho e diferente para a ótica infantil. A incompreensão do menino pela escola estava

vinculada à sua realidade acerca do seu convívio familiar e do contexto social escolar, que foi repassado para ele e que representava um determinado universo que segundo Lemos:

Uma infância marcada pela passagem nas escolas do início da República brasileira. Professores sem formação que não recebiam dinheiro do governo, somados a uma estrutura de ensino fragmentada e ineficiente que não permitia ao narrador encontrar sentido nas atividades propostas, nem nos conteúdos transmitidos. Como mal sabiam ler, os professores não conseguiam despertar o interesse do narrador pela leitura. O conhecimento docente era mascarado pelo peso da autoridade; o professor era aquele que sabia a matéria e os alunos, aqueles que deveriam aprendê-la, silenciosamente, docilmente, num jogo de conveniências em que os primeiros fingiam a ensinar e os últimos se esforçavam para aprender. (LEMOS, 2002, p. 69)

Na obra, temos nítida essa realidade deste período histórico, as crianças tinham que aprender a ler e a escrever, através de alguns métodos pouco didáticos, inicialmente, do próprio pai, e, posteriormente, pelos demais professores que passaram pelo seu processo de alfabetização. Além disso, conforme Freyre (1996, p. 70;71), a educação era reflexo da postura patriarcal familiar, as crianças deviam ser moralizadas, ora pelo pai, ora pelo mestre-escola, ou ainda, pelos padres quando iam para os colégios religiosos.

No final do século XIX, havia um ideário escolar, que a criança deveria ser preparada para o mundo adulto, conforme já apontado por Khulmann Jr (2004) apresentando a disseminação das crianças nos sistemas educacionais internos. Observamos que nos períodos descritos pelas obras literárias, mesmo sendo em ambientes rurais, havia uma preocupação com a instrução das crianças e as famílias que possuíam condições, enviavam seus filhos para os colégios internos em outras localidades.

Ainda de acordo com Khulmann Jr. (2004), a estruturação dos colégios internos seguia o propósito de dar *status* à escola como um

local privilegiado de formação de novas gerações, fortalecendo e legitimando a instrução escolar, tendo a função de substituir a família. Repassava-se à escola a extensão dos cuidados familiares, e autorizava-se uma educação que usava estratégias como castigos físicos em consonância com os conteúdos.

A utilização dos castigos como prática pedagógica na escola era referendada pela família e apresentava-se como parte da organização escolar do período. No livro o autor enfatiza e descreve o seu uso:

A palmatória figurava em nosso código. Nas sabatinas, questões difíceis percorriam as filas – e o aluno que as adivinhava punia os ignorantes. Os amigos da justiça batiam com vigor, dispostos a quebrar a munhecas; outros, como eu, surdos ao conselho do mestre, encostavam de leve o instrumento às palmas. Isto não nos trazia vexame: foi costume até que se usaram cartões relativos às notas boas. Desde então pagamos os nossos enganos com essa moeda, chegamos a emprestá-la a colegas necessitados. (RAMOS, 2009, p. 257)

O menino continua descrevendo os resultados que tal prática trazia para a criança e a percepção acerca da disciplinarização conseguida com a força e o castigo físico:

Mas os sustos esmoreceram, vieram receios diversos. Houve um transtorno, e isto se operou sem que eu revelasse que alguma coisa se havia alterado cá dentro. Pouco a pouco mudei. Arrojaram-se numa aventura, o começo de uma série de aventuras funestas. Quando iam cicatrizando as lesões causadas pelo alfabeto, anunciaram-me o desígnio perverso – e as minhas dores voltaram. De fato estavam apenas adormecidas, a cicatrização fora na superfície, e às vezes a carne se contraía e rasgava, o interior se resolvia, abalavam-me tormentos indeterminados, semelhantes aos que produziam as histórias de almas do outro mundo. Desânimo, covardia. (RAMOS, 2009, p. 118)

As pesquisas bibliográficas de Veiga (2010), Vidal (2000), Farias Filho (2004) apontam que utilização dos castigos era prática comum

nas escolas, tal emprego disciplinar, teve seu princípio, na educação brasileira, por meio da pedagogia jesuítica, como formas de disciplinarização rígida às crianças indígenas, negras ou europeias que aportavam juntamente com os primeiros colonizadores.

O método de ensino jesuítico baseado no *Ratio studiorum*, era extremamente austero e voltado aos princípios da fé, da criação e manutenção dos seminários e da valorização da Igreja. Os preceitos religiosos, juntamente com a aprendizagem de tarefas manuais e os ensinamentos pedagógicos, eram regidos por normas de obediência e reforçados por castigos corporais. A aprendizagem estava vinculada à utilização da correção corporal como prática pedagógica, método este, que foi amplamente reproduzido e incorporado, em períodos posteriores, à educação colonial brasileira (VEIGA, 2010, p.32).

Ao narrar uma experiência com leitura feita pelo pai o menino apresenta a lembrança dos primeiros materiais de leitura, os “borrões em sua memória”, que indicam falta de significado para a criança. Os materiais não tinham elementos de mediação necessários para a sua compreensão, eram folhetos ou páginas de livros desgastados pelo tempo que não despertavam a curiosidade de uma criança conforme o autor narra:

Demorei a atenção nuns cadernos de capa enfeitada por três faixas verticais, borrões, nódoas cobertas de riscos semelhantes aos dos jornais e dos livros. Tive a idéia infeliz de abrir um desses folhetos, percorri as páginas amarelas, de papel ordinário. Meu pai tentou avivar-me a curiosidade valorizando com energia as linhas mal impressas, falhadas antipáticas. Afirmou que as pessoas familiarizadas com elas dispunham de armas terríveis. Isto me pareceu absurdo: os traços insignificantes não tinham feição perigosa de armas. Ouvi os louvores, incrédulo. (Idem, p. 109).

A escolha do material didático do professor-pai parecia interessante, mas para o menino se mostrava desestimulante e sem nexos. Cada letra e som pronunciados saíam como um ruído estranho e desconexo.

Todo aquele contexto de leitura era demasiadamente, distante da sua compreensão de criança. Queria que aqueles sons e imagens dos folhetos fossem como seus pequenos brinquedos, que o entendessem ou o ajudassem, mas a cada lição, tornavam-se como soldados inimigos que o entrincheiravam, numa batalha perdida e desastrosa.

O menino tentava, não sem sofrimento, adentrar aquele ‘mundo adulto’, mas a cada panfleto, aprendia menos; esforçava-se para produzir o que o pai exigia, contudo, limitava-se a balbuciar e repetir as letras ou frases. Situação que resultava em castigo e insatisfação, assim, os conteúdos não lhe faziam sentido, tudo lhe parecia era muito distante e incompreensível para que ele pudesse aprender:

Certamente meu pai usara um horrível embuste naquela maldita manhã, inculcando-me a excelência do papel impresso. Eu não lia direito, mas, arfando penosamente, conseguia mastigar os conceitos sisudos: “A preguiça é a chave da pobreza – Quem não ouve conselhos raras vezes acerta – Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém”. Esse Terteão para mim era um homem, e não pude saber que fazia ele na página final da carta. As outras folhas se desprendiam, restavam-me as linhas em negrita, resumo da ciência reservado por meu pai. – Mocinha, quem é Terteão? Mocinha confessou honestamente que não conhecia Terteão. E eu fiquei triste, remoendo a promessa de meu pai, aguardando novas decepções. (RAMOS, 2009, p. 109).

Nesta citação, podemos perceber o quanto o imaginário infantil, diferencia-se da percepção adulta. Para a compreensão do menino, a palavra tinha uma função figurativa que se diferenciava e, ia além. Ele criava uma imagem para compreender o significado daquela estranha palavra. Assim o verbo *ter* que está na frase sendo usado por *ter-te-ão*, tornava-se um personagem obscuro que incitava a sua curiosidade e o fazia divagar em suas angústias de aprendiz.

Na escola, os materiais não diferenciavam muito. Assim que o menino avançava na sua alfabetização, foi solicitada à família uma com-

pra de livro para realizar as próximas lições de leitura. Sobre a lembrança da experiência:

Foi por esse tempo que me infligiam Camões, no manuscrito. Sim senhor: Camões, em medonhos caracteres borrados – e manuscritos. Aos sete anos, no interior do Nordeste, ignorante da minha língua, fui compelido a adivinhar, em língua estranha, as filhas do Mondego, a linda Inês, as armas e os barões assinalados. Um desses barões era provavelmente o de Macaúbas, o dos passarinhos, da mosca, da teia de aranha, da pontuação. Deus me perdoe. Abominei Camões. E o barão de Macaúbas associei ao Vasco da Gama, Afonso de Albuquerque, o gigante Adamastor, barão também de certo. (RAMOS, 2009, p. 133)

Tais leituras se distanciavam da realidade vivida pelo menino, mas se constituía em conteúdos dos currículos escolares do período. O que indica que tal proposta provocava aversão e desinteresse da criança durante as aulas e aos conhecimentos veiculados.

Neste contexto podemos dizer que o texto infância de Graciliano nos propicia a imagem de uma escola aparentemente castradora e severa que era imposta às crianças como amarras e com austeridade:

A escola era horrível – e eu não podia negá-la, como negara o inferno.[...]Trouxeram-me a roupa nova de fustão branco. Tentaram calçar-me os borzeguins amarelos: os pés tinham crescido e não houve meio de seduzi-los. Machucaram-me, comprimiram os ossos.[...] As barbas do professor eram imponentes, os músculos do professor deveriam ser tremendos.

Enorme tristeza por não perceber nenhuma simpatia em redor. Arranjaram piedosos o sacrifício – e eu me deixara arrastar, mole e resignado, rês infeliz antevendo o matadouro. (RAMOS, 2009, p. 119)

A escola, o exercício da escrita e a leitura representada por Graciliano Ramos se entrecruzam por elementos temporais: passado e presente; o passado, representado pelos castigos físicos e de humilhação

da infância, “o menino não se sente adequado àquela escola”; e o presente reproduzindo suas inquietações a partir de uma escrita na fase adulta, que objetivou retratar a escola lembrada por elementos memorialísticos.

Outro aspecto apontado foi o processo de alfabetização do menino que demonstra o quanto às emoções relacionadas ao medo e a vergonha foram implacáveis sobre o seu aprendizado. O tempo, simbolizado pelas horas intermináveis de aprendizagem com o pai, impõe à criança, a sua dificuldade de adaptação por um tempo que a criança, ainda, estava aprendendo a compreender. Assim, as lições tomadas em conjunto com a palmatória, conduziam o menino a uma incompreensão sobre a severidade do aprender e de se adequar a esse novo momento em sua vida, representado pela escola. Os códigos instituídos durante o seu processo de aprendizado impunham medo e vergonha.

A obra, “*Menino de Engenho*” de José Lins do Rego retrata uma imagem menos castradora da escola, em relação à obra de Graciliano. Entretanto, em suas outras duas obras em que também, retrata a criança e sua escolarização: *Doidinho* e *Meus verdes anos* conseguimos obter a mesma imagem castradora e rígida, da escola de Graciliano Ramos: “Na escola apanhava-se todos os dias [...] a palmatória era sua vara de condão. Fazia luz nos meninos à custa de surras e bolos[...] o senhor parece um paralítico escrevendo” (REGO, 1998, p. 36-45).

Sob uma perspectiva da subjetividade e vontade da criança, em *Menino de engenho* temos uma compreensão da ausência de significados e a função de castração quanto a liberdade da criança, do qual relembra o autor “ficava eu horas a fio sentado na sala de costura, com a carta de abc na mão, enquanto por fora da casa eu ouvia o rumor da vida que não me deixavam levar [...] e as letras não me entravam na cabeça”. (REGO, 2009, p. 94).

Ainda sobre a escola de *Menino de engenho*, observamos que por se tratar de uma educação rural, às vezes, contratava-se um professor particular, para dar aulas tanto para os filhos dos donos das fazendas,

como para o restante das crianças dos empregados, “depois me mandaram pra aula dum outro professor, tinha outros meninos, todos gente pobre [...] a maioria deles era de gente do engenho. (REGO, 2009, p. 63).

Contudo, mesmo estudando todos juntos, havia um tratamento diferenciado para o menino Carlos:

Não brigavam comigo. Existia um copo separado para eu beber água, e um tamborete de palhinha para o ‘neto do senhor Zé Paulino’. Os outros meninos sentavam-se em caixotes de gás. Lia-se a lição em voz alta. A tabuada era cantada em coro, com os pés balançando, num ritmo que ainda hoje tenho nos ouvidos. Nas sabinas nunca levei um bolo, mas quando acertava, mandavam que desse nos meus competidores. Eu me sentia bem com todo esse regime de miséria. Os meninos não tinham raiva de mim. Muitos deles eram moradores do engenho. (REGO, 2009, p. 63)

Por fim, a escola rural de engenho de José Lins era aquela que oferecia a possibilidade de endireitar, consertar e corrigir a criança. Na maioria dos capítulos a escola é referenciada como uma forma de correção e de adequação da criança às normas dos adultos:

- Menino só endireita no colégio – era como todo mundo julgava essa cura milagrosa. Com pouco mais voltava a ser os mesmos diabos de antigamente. (REGO, 2009, p.108)

(...) Em junho iria para o colégio. Estava marcado o dia de minha partida. – Lá ele endireita. Recorriam ao colégio como a uma casa de correção. Abandonavam-se em desleixos para com os filhos, pensando corrigi-los no castigo dos internatos. E não se importavam com a infância, com os anos mais perigosos da vida. Em junho estaria no meu sanatório. Ia entregar aos padres e aos mestres uma alma onde a luxúria cavara galerias perigosas. (Idem, p. 145)

O menino Carlos de José Lins do Rego apresenta a escola do período histórico vivido, como lugar de professores despreparados, sem

métodos pedagógicos adequados, professores sem formação e, acima de tudo, sem condições adequadas de aprendizado considerando-se o espaço físico. Tal referência lembra a organização escolar do início do século XX, conforme expõe Vidal; Faria (2005, p. 45).

A incompreensão e o sofrimento do menino aparecem simbolicamente pelos elementos do tempo (dispensado às lições e na sala de aula), e dos métodos e castigos utilizados pelos professores. Apesar de não sofrer com os castigos, ao ver como as outras crianças eram castigadas, acabava por aprender e adquirir sentimentos como o medo que impedia de praticar os mesmos atos. O processo de aprendizado moldava as crianças a um determinado padrão de escola. Assim, a imagem da escola apresenta-se como uma instituição que, apesar de rigorosa e ineficaz, tem o poder de preparar os meninos para a vida, independentemente, de classe social. Todas as crianças estavam sujeitas à sua normatização e adequação.

A infância e a criança nas considerações sobre literatura e teoria elisiana

As obras literárias, *Infância* de Graciliano Ramos e *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego, apontam uma representação da infância, da criança e do processo civilizador escolar a partir de referências como medo, ansiedade e incompreensão acerca das práticas pedagógicas a que estavam sujeitos os personagens, representados por meninos. Elementos como utilização de palmatórias, dos castigos físicos e morais eram características da escola, enquanto local de aprendizagem, rigor e normatização de regras. As crianças/personagens apresentam a necessidade de serem controladas e reguladas ainda que seja com violência física, utilizada pelos professores, mas ainda, mais importante era a necessidade de adaptação ao ambiente escolar.

A escola passa a ser representada como um local de amarras e sofrimento. As obras sugerem que o primeiro dia de aula seria um ritual

fúnebre. Primeiro, o pequeno corpo que deve ajustar-se ao uniforme escolar, depois, a chegada à escola, em seguida, a postura correta à cadeira, e ainda, o ser e o agir de acordo com os preceitos do mestre.

Os meninos-personagens inserem-se numa ambiguidade, pois ao mesmo tempo em que não se sentem parte daquele processo, deveriam ajustar-se e enquadrar-se a ele.

Para os personagens, a escola aparece como aquela que ‘endireitará a criança’, consertará os seus instintos selvagens, o colocará em consonância com a perspectiva adulta e o preparará para as cobranças do mundo. A escola, como um sobrepeso, uma responsabilidade e uma cobrança de modificação da criança, retirando-a de um ser em seu estágio ‘natural’, sem limites e regras num indivíduo civilizado de acordo com as regras sociais, conforme nos aponta Dunning:

Sujeitos mais distantes da “normalidade”, porque mais próximas da natureza, mais “puras” e menos capazes de compreender por si mesmas as direções necessárias ao comportamento e os benefícios de ser e agir conforme a regra. Só as crianças saltam e dançam com excitação, apenas estas não são censuradas de imediato como descontroladas ou anormais, se choram e soluçam publicamente, em lágrimas desencadeadas pelos seus sofrimentos súbitos, se entram em pânico num medo selvagem, ou se cerram os punhos com firmeza e batem ou mordem o odiado inimigo, num total abandono quando se excitam. [...] Para serem considerados normais, espera-se que os adultos vivendo nas nossas sociedades controlem, a tempo, a sua excitação (DUNNING, 1992, p. 103).

O processo de alfabetização do menino Graciliano demonstra o quanto às emoções relacionadas ao medo e a vergonha foram implacáveis sobre o seu aprendizado. O tempo, simbolizado pelas horas intermináveis de aprendizagem com o pai, impõe à criança, a sua dificuldade de adaptação por um tempo que a criança, ainda, estava aprendendo a compreender.

Em *Infância e Menino de engenho*, a ludicidade das crianças não é proporcionada em nenhum momento quando estão na escola. A escola não era lugar para brincadeiras. O tempo demonstrado nas obras literárias traz a incompreensão da criança, pelo tempo imposto à alfabetização. O que para elas, era só um período compreendido entre dia e noite, entre o brincar e o dormir; nas obras, podemos perceber o quanto o tempo instituído, para o aprender, foi algo que os incomodou, os impossibilitando de ter liberdade.

Para Elias (1998), o tempo não existe em si mesmo. O tempo é um símbolo social, construído pelo homem e apreendido em um longo processo de aprendizagem, como uma colocação social reguladora do indivíduo; uma coação de si próprio. Para o autor, o tempo deve referir-se ao contexto social e a relações do grupo no qual está sendo produzido.

O tempo foi elaborado para a civilização dos homens, numa configuração de relações sociais. Com a modernidade, o homem se impôs a um ritmo maior e mais complexo de atividades em suas relações de interdependência, regulando e fortalecendo um autocontrole de seus costumes e emoções pelo tempo.

Nas duas obras, o processo escolar impôs um novo ritmo à ludicidade dos meninos. O brincar passou a ser direcionado pelo ritmo escolar; tornando-se fixo e estático. O tempo escolar impunha severidade e rigor, havia um momento certo, para começar e terminar a brincadeira; para iniciar os estudos; para ir para casa. Compreendemos que o tempo para criança foi instituído com outra significância e simbologia. Ela teve que aprender que existia outro tempo: o tempo escolar.

Para Elias (1998, p.111), tempo e espaço devem ser analisados conjuntamente e, na escola, espaço de convivência da criança é que podemos observar uma regulação maior desse tempo simbólico. O tempo passa a ser medido como conceito temporal promovendo maior pre-

visibilidade às ações das crianças, facilitando, adequando e orientando as ações de regulação dos adultos em relação a elas. A subjetividade e a emoção da criança são estruturadas de acordo como o adulto estrutura o seu tempo, “a individuação da regulação social do tempo tem consigo, de uma maneira quase paradigmática, as expressões de um processo civilizador” (ELIAS, 1989, p. 32).

Ao contextualizar a literatura com a história da criança e da escola, observamos que o processo de distanciamento do adulto com a criança e o processo de individualização da mesma, proposto por Elias (1994), ocorreu, principalmente, pelo tempo de aprendizado na escola. Tornando-se um tempo e espaço diferenciado, com práticas e ações diversificadas à infância.

Dessa forma Elias define que o processo de autocontrole do comportamento social e individual, avança de acordo com a civilização, percebendo assim, a distância que vai surgindo entre o adulto e a criança, em períodos de vida diferentes, de maneira que, as crianças vão aprendendo, tais mudanças, através das regras e proibições, nas relações sociais. Tal possibilidade pode ser observada, nas situações mais diversas de seu cotidiano. Contudo, podemos destacar elementos cruciais neste processo: o caráter civilizador familiar e a escola.

Antes da escolarização, na família, as crianças saíram de uma condição de cuidados essenciais, quase exclusivamente do adulto, e, passaram a ser direcionadas a um ambiente de convivência com e para as crianças, assimilando e se regulando quanto regras essenciais como comer, se vestir ou se portar corretamente. Na escola, teríamos a normatização de algumas regras como formalização tanto desse aprendizado familiar, em consonância, com os saberes escolares, necessários para o seu desenvolvimento enquanto sujeito social. Assim, a função da escola seria a de substituir os preceitos familiares, de hábitos e comportamentos pelas normas disciplinares e de normatização existente na escola.

Percebemos assim, a importância da separação entre adulto/criança, nessa relação família/escola, propiciando uma elaboração de um conceito de criança civilizada, num processo intenso e coercitivo de suas pulsões/emoções. Conforme propõe Elias:

[...]o controle mais complexo e estável da conduta passou a ser cada vez mais instilado no indivíduo desde seus primeiros anos, como uma espécie de automatismo, uma autocompulsão à qual ele não poderá resistir, mesmo que desejasse. A teia de ações tornou-se tão complexa e extensa, o esforço necessário para comportar-se “corretamente” dentro dela ficou tão grande que, além do autocontrole consciente do indivíduo, um cego aparelho automático de autocontrole foi firmemente estabelecido. (ELIAS, 1993, p. 196)

Na produção histórica dos cuidados à criança brasileira, analisamos que, não foi só na organização escolar, a existência de uma preocupação com o bem-estar e educação da criança, houve a produção de um processo de *habitus social*¹³ sobre o conceito de infância e de uma criança ‘civilizada’. Porém, foi na escola, o local de reprodução social, em que se observou práticas e métodos que tinham por objetivo normatizar o modo de ser da criança e seu comportamento.

A partir da sociogênese de Elias, que se caracterizam por mudanças individuais que interferem na estrutura social, podemos des-

13 De acordo com Bourdieu, o conceito de *habitus* refere-se a uma interiorização de estruturas objetivas dos indivíduos nas suas condições sociais que se impõem como estratégias ou respostas para a resolução de problemas existentes em seu contexto social. Campo seria uma ferramenta de pesquisa capaz de superar os limites entre a análise externa e interna das estruturas que escapam à ação dos homens. O indivíduo desenvolve estratégias coletivas e individuais sobre as mais variadas situações, de acordo com a sua compreensão sobre formas de vivência, julgamentos políticos, estéticos ou morais. Para Bourdieu, os atores sociais são inseridos em determinados campos sociais, como a cultura, a economia, política, artes, entre outros, dos quais os seus *habitus* os posicionam na sociedade. BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

tacar como características sobre as pulsões das crianças, em ambiente escolar, a utilização da vergonha e do medo.

Através da literatura, percebemos como se estabelece o processo de aplicabilidade da vergonha às crianças, a partir das práticas desenvolvidas na escola. As técnicas e métodos pedagógicos foram dispostos, de maneira, a obter a domesticação dos impulsos desregrados, o controle das suas pulsões sexuais, a regulação das funções corporais, através de vários preceitos pedagógicos como os higiênicos, os moralizantes, os disciplinares e os de instrução, dentre esses regulamentos, a vergonha aparecia como componente ativo na coerção das pulsões infantis. Elias, ao analisar o Manual de civilidade de Erasmo de Roterdam, nos mostra como o sentimento da vergonha foi sendo empregado de maneira a impor os padrões de comportamentos:

O equilíbrio das emoções espontâneas, o controle dos sentimentos, a ampliação do espaço mental além do tempo presente, levando em conta o passado e o futuro, o costume de ligar os fatos em cadeias de efeito e causa - todos estes distintos elementos da mesma transformação de conduta que basicamente ocorre com a monopolização da violência física e a extensão das cadeias de ação e interdependência social. Ocorre uma mudança “civilizadora” dos comportamentos. (ELIAS, 1993, p. 198)

Sabemos que as formas de controle impostas às crianças, não podem ser destituídas de seu tempo e espaço temporal. Compreendemos que as práticas pedagógicas foram sendo aplicadas de acordo com o seu contexto histórico-social. Dessa maneira, a criança pode ser inscrita em práticas que foram se alternando com o passar do tempo; de maneira, que algumas delas foram, até mesmo, minimizadas ou abolidas pela escola. Em um dado momento, havia os castigos, as palmatórias, a rigidez escolar; em outros, a utilização da compreensão e valorização da criança.

A cada tempo civilizatório escolar, um tipo de controle era instituído por meio das práticas pedagógicas. Isso possibilitava que as re-

gras, amenizassem alguns modelos coercitivos (extermínio da palmatória e dos castigos físicos) e potencializasse outros (uso das punições morais) de modelação da criança às condições sociais e culturais.

Os comportamentos das crianças vistos como desregrados/desregulados tinham na escola, um local para ‘consertar’ e adaptar a criança aos padrões corretos e adequados. Caberia à escola a responsabilidade de conduzir, preparar, reprovar, punir e conscientizar a criança para o seu convívio com os adultos.

Todos esses tipos de restrições/ modelações/ regulamentos direcionados às crianças ocasionavam certa repressão/censura/aversão. Isso não quer dizer que tais normas/preceitos/regras tenham sido aceitas passivamente, sem a contravenção das crianças. Elas exercitavam sua insubmissão: fugiam, transgrediam, resistiam, negavam-se, ficavam pela rua ao invés de estudar. Situação na qual, originou a construção dos muros para separar a escola da rua (VAGO, 2007, p. 299).

Todo esse controle da escola sobre o aluno/criança, a partir dos dispositivos de correção, modelação, moralização e instrução, demonstram o quanto o caráter civilizador escolar foi “cego”, vigoroso, adestrado, intenso e condicionador na formação da criança brasileira escolarizada.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVICH, F (Org.). **O mito da infância feliz**: antologia. São Paulo: Summus, vol. 16, 1983.

AIRÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Ed. LTC – Livros técnicos e científicos, 1981.

BENJAMIN, W. **Reflexões**: a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1998.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

- CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. São Paulo: T. A. Queiroz; Publifolha, 2000.
- CARVALHO, E. M. G. **Educação infantil**: percurso, dilemas e perspectivas. Ilhéus: Editus, 2003.
- CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.
- COUTINHO, A. **Graciliano Ramos**: a literatura no Brasil. Rio de Janeiro: José Olympo, 1986.
- DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2000.
- ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994b.
- _____. **Norbert Elias**: formação, educação e emoções no processo de civilização. Petrópolis: Vozes, 2003.
- _____. **O processo civilizador**: formação do estado e civilização. v. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.
- _____. **O processo civilizador**. v. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.
- _____. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- _____.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.
- FARIA, L. M. de. **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- FERNANDES, R. **Para a compreensão histórica da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- FREITAS, M. C. de. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREYRE, G. **Casa grande e senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- GOLDMANN, L. **Dialética e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.
- GOUVEA, M. C. S. de. **A escrita da história da infância**: periodização e fontes. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

Capítulo IX

KUHLMANN JR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____.; FERNANDES, R. Sentidos da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEÃO, A. B. **Norbert Elias e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1990.

LEJEUNE, P. Le pacte autobiographique. Paris: Seuil, 1996. In: RIBEIRO, Gustavo Silveira. Violência, ressentimento e compreensão nas memórias de Graciliano Ramos. **Revista de Literatura, História e Memória**, v. 4, n. 4, 2008.

_____. História literária y autobiografía. Trad. Emilio Bernini. **Revista Hipótesis y Discusiones**. Argentina, v. 21, n. 21, 2001.

LE MOS, T. V. de. **A infância pelas mãos do escritor**: um ensaio sobre a formação da subjetividade na psicologia sócio-histórica. Juiz de Fora: UFJF, 2002.

LOPES, E. M.T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PESAVENTO, S. J. Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário. **Representações: Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Contexto, v. 5, n. 29, 2005.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças contextos e identidades**. Portugal: Ed. Universidade do Minho, Portugal, 1997.

RAMOS, G. **Infância**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2009.

REGO, J. L. do. **Doidinho**. Rio de Janeiro: José Olympo, 1998.

_____. **Menino de engenho**. Rio de Janeiro: José Olympo, 2009.

_____. **Meus verdes anos**. Rio de Janeiro: José Olympo, 1998.

_____. **O moleque Ricardo**. Rio de Janeiro: José Olympo, 2003.

RESENDE, V. M. **O menino na literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 1987.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SARAT, M. Reflexões sobre infância: Elias, Mozart e memórias de velhos. In: IX SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR: TECNOLOGIA E CIVILIZAÇÃO. **Anais...** 2005.

SARMENTO, M; GOUVEA. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SAVIANI, D. História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. O legado educacional do “breve século XIX” brasileiro. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2006.

TRIGO, L. **Engenho e memória**: o nordeste do açúcar na ficção de José Lins do Rego. São Paulo: Topbooks, 2002.

VEIGA, C. G. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, L. M. de. **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VILELA, H. de O. S.; MIGUEL; CORREA (Orgs.). **A educação escolar em perspectiva histórica**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

XAVIER, M. E. S. P. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

Capítulo X

REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO CIVILIZADOR E O CONTROLE DOS IMPULSOS

Carlos da Fonseca Brandão¹
UNESP - Assis

Ao lermos a *Apresentação a Norbert Elias* feita por Renato Janine Ribeiro, para a edição brasileira da principal obra de Elias, **O processo civilizador**, ficamos intrigados com uma determinada colocação de Ribeiro, a qual relaciona, de modo bastante sutil, o prefácio que Elias fez em 1968 para a edição do mesmo, com o livro de Herbert Marcuse, **Eros e civilização** (Cf. RIBEIRO apud ELIAS, 1994, p. 9-12 e MARCUSE, 1978).

Nessa apresentação Ribeiro afirma que Elias considera que o grau de responsabilidade dos homens aumenta enormemente à medida que ele se civiliza, aumentando, conseqüentemente, o controle dos seus impulsos. Dessa forma, no entendimento de Ribeiro, o pensamento de Elias se aproxima do pensamento de Sigmund Freud, quando este afirma que quanto mais aumenta o grau de civilização, mais cresce a infelicidade do homem. Em seguida Ribeiro afirma que a obra de Marcuse, **Eros e civilização**, “é justamente a primeira grande crítica dirigida” a essa idéia, na medida em que, para Marcuse, somente a satisfação das pulsões poderia nos fazer felizes, sendo um “curioso acaso que a *Introdução* de Norbert Elias date do mesmo ano de 1968 que marcou

¹ Livre Docente em Educação da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - UNESP- *campus* de ASSIS-SP

a explosão do movimento estudantil e, paralelamente, a publicação do livro de Marcuse, *Eros e civilização*” (RIBEIRO apud ELIAS, 1994, p. 10, *itálico no original, grifos nossos*).

A partir dessa colocação, escolhemos como tema deste trabalho descobrir se existe alguma relação entre esses dois escritos. Como Ribeiro, na mesma *Apresentação*, afirma que Elias, na questão do controle dos impulsos, pensa de maneira semelhante a Freud, este trabalho também pretende explicitar o que Freud pensa sobre essa questão.

Dada a complexidade do tema e a extensão da obra de Freud, Marcuse e Elias, nosso primeiro passo é delimitar as obras a serem analisadas e delinear o trajeto que faremos. Optamos, primeiramente, por analisar alguns escritos de Freud,² que abordam a questão da natureza dos instintos, suas características e suas formas de controle. Em seguida, tentaremos explicitar a principal idéia de Marcuse, exposta em **Eros e civilização** e, por último, analisar se existe relação entre o que Elias escreveu na *Introdução* (citada no parágrafo anterior) e essa obra de Marcuse, ou se, como diz Ribeiro, o fato de terem sido publicadas proximamente no tempo, foi, apenas e tão somente, um “curioso acaso”.

Em *O instinto e suas vicissitudes*, escrito em 1915, Freud analisa o instinto a partir de dois ângulos, o da fisiologia e o da biologia. Em termos fisiológicos, Freud inicia suas observações contrapondo os estímulos aos instintos.³ Para Freud, os estímulos podem ser de duas naturezas distintas. A primeira natureza refere-se aos estímulos externos. Segundo Freud, um estímulo aplicado ao tecido vivo “a partir *de fora* é descarregado por uma ação *para fora*”. Ao afastar “a substância esti-

2 Os ensaios a serem aqui analisados são: *Os instintos e suas vicissitudes*, *Repressão*, *Reflexões para os tempos de guerra e morte* e *O mal-estar na civilização*.

3 Na edição brasileira “trieb” foi traduzido como instinto. Laplanche e Pontalis, no **Vocabulário de Psicanálise**, criticam essa tradução e propõem “pulsão” (Cf. LAPLANCHE e PONTALIS, 1992, p. 394-6).

mulada da influência do estímulo”, remove esta substância do raio de atuação do estímulo (Cf. FREUD, 1974a, p. 138, *itálicos no original*).

A segunda natureza dos estímulos abrange os chamados “estímulos instintuais”, que, para Freud, não se originam “do mundo exterior, mas de dentro do próprio organismo”, atuando a partir de “um impacto único, podendo ser removido por uma única ação conveniente”. Tais “impactos podem, como é natural, ser repetidos e acrescidos”, sem que se modifiquem “as condições para a eliminação do estímulo” (Idem, 1974a, p. 138).

Na análise de Freud, um instinto, por sua vez, “jamais atua como uma força que imprime um impacto *momentâneo*, mas sempre como um impacto *constante*. Além disso, visto que ele incide não a partir de fora, mas de dentro do organismo, não há como fugir dele” (Idem, 1974a, p. 138, *itálicos no original*). Dessa maneira, as características principais dos instintos são, segundo Freud, possuírem a origem de suas fontes de estimulação dentro do próprio organismo humano, atuarem como uma força constante e “que nenhuma ação de fuga prevalece contra eles”. Freud conclui que “os instintos, e não os estímulos externos, constituem as verdadeiras forças motrizes por detrás dos progressos que conduziram o sistema nervoso, com sua capacidade ilimitada, a seu alto nível de desenvolvimento atual” (Idem, 1974a, p. 139-40).

Do ponto de vista biológico Freud afirma que o conceito de instinto situa-se “na fronteira entre o mental e o somático, como o representante psíquico dos estímulos que se originam dentro do organismo e alcançam a mente, como uma medida da exigência feita à mente no sentido de trabalhar em consequência de sua ligação com o corpo” (Idem, 1974a, p. 142).

As características do instinto, em função do conceito acima, passam a ser a sua capacidade de exercer pressão, a sua finalidade, o seu objeto e a sua fonte. A capacidade que um instinto possui de exercer pressão é, segundo Freud, comum a todos os instintos, sendo, “de fato, sua própria essência”. A finalidade de um instinto, que pode ser alcan-

çada por diferentes caminhos, será sempre a satisfação, a qual “só pode ser obtida eliminando-se o estado de estimulação na fonte do instinto.” O objeto do instinto, que não é necessariamente algo estranho ao próprio corpo do indivíduo, “é a coisa em relação à qual ou através da qual o instinto é capaz de atingir sua finalidade” (Idem, 1974a, p. 142-3).

Para Freud, a fonte de um instinto é “o processo somático que ocorre num órgão ou parte do corpo, e cujo estímulo é representado na vida mental por um instinto.” Apesar de considerar que o estudo das fontes dos instintos foge ao âmbito da psicologia, Freud afirma que os instintos são “inteiramente determinados por sua origem numa fonte somática” (Idem, 1974a, p. 143-4).

O último ponto que nos interessa neste escrito de Freud é o fato de ele distinguir os instintos em dois tipos, “os instintos do *ego*, ou *autopreservativos*, e os instintos *sexuais*”, os quais ele considera como sendo os “instintos primordiais”, ou seja, aqueles “que não podem ser ulteriormente dissecados” (Idem, 1974a, p. 144, *itálicos no original*).

No ensaio intitulado *Repressão*, também de 1915, Freud analisa a origem da repressão, suas características básicas e sua manifestação em três diferentes tipos de neuroses. Os dois primeiros aspectos são os que mais nos interessam neste trabalho.

Segundo Freud, a repressão é uma das vicissitudes que o impulso instintual pode sofrer no sentido de torná-lo inoperante. Diferentemente do que acontece quando recebemos estímulos externos, o instinto, sendo um elemento interno humano, não tem como escapar de seu próprio estímulo, igualmente interno, pois o *ego* não pode fugir de si mesmo. Para Freud, “*a essência da repressão consiste simplesmente em afastar determinada coisa do consciente, mantendo-a à distância*”, não impedindo porém, que o “representante instintual continue a existir no inconsciente” (FREUD, 1974b, 169-70 e 172, *itálicos no original*).

As características principais da repressão são, segundo Freud, o fato de ela ser individual e também ser extremamente móvel, o que faz

com que o processo de repressão não deva “ser encarado como um fato que acontece *uma vez*”, o qual produz “resultados permanentes”. Para Freud, “a repressão exige um dispêndio persistente de força, e se esta viesse a cessar, o êxito da repressão correria perigo, tornando necessário um novo ato de repressão” (Idem, 1974b, p. 174, *itálicos no original*).

Mesmo advogando que “a satisfação de um instinto é sempre agradável”, Freud supõe que poderiam existir “certas circunstâncias peculiares”, nas quais a repressão atuaria no sentido de impedir “que a consecução, pelo instinto, de sua finalidade produza desprazer em vez de prazer” (Idem, 1974b, p. 169). Para Freud, a repressão falha quando não consegue “impedir que surjam sentimentos de desprazer ou ansiedade” (Idem, 1974b, p. 177).

Em outro ensaio escrito em 1915, *Reflexões para os tempo de guerra e morte*, Freud afirma que “a essência mais profunda da natureza humana consiste em impulsos instintuais de natureza elementar”, os quais possuem como características o fato de serem “semelhantes em todos os homens” e de objetivarem a “satisfação de certas necessidades primivas.” Para Freud, esses impulsos, em si mesmos, “não são nem bons nem maus. Classificamos esses impulsos, bem como suas expressões, dessa maneira, segundo sua relação com as necessidades e as exigências da comunidade humana” (FREUD, 1974c, p. 317-8).

Segundo Freud, a transformação de “maus” instintos é devida a dois fatores, um interno e outro externo. O fator interno é “a influência exercida sobre os instintos maus (digamos, egoístas) pelo erotismo - isto é, pela necessidade humana de amor, tomada em seu sentido mais amplo. Pela mistura dos componentes *eróticos*, os instintos egoístas são transformados em *sociais*.” O fator externo Freud credits à “força exercida pela educação, que representa as reivindicações de nosso ambiente cultural, posteriormente continuadas pela pressão direta desse ambiente” (Idem, 1974c, p. 319, *parênteses e itálicos no original*).

Em seguida Freud mostra a relação entre civilização e desenvolvimento dos instintos, a qual, por sua importância para o nosso trabalho, precisa ser exposta na íntegra:

A civilização foi alcançada através da renúncia à satisfação instintual, exigindo ela, por sua vez, a mesma renúncia de cada recém-chegado. No decorrer da vida de um indivíduo há uma substituição constante da compulsão externa pela interna. As influências da civilização, provocam por uma mescla de elementos eróticos, uma sempre crescente transformação das tendências egoístas em tendências altruístas e sociais. Em última instância, pode-se supor que toda compulsão interna que se faz sentir no desenvolvimento dos seres humanos foi originalmente - isto é, na história da humanidade - apenas uma compulsão externa. Os que nascem hoje trazem consigo, como organização herdada, certo grau de tendência (disposição) para a transformação dos instintos egoístas em sociais, sendo essa disposição facilmente estimulada a provocar esse resultado. Outra parte dessa transformação instintual tem de ser realizada durante a vida do próprio indivíduo. Assim, o ser humano está sujeito não só à pressão de seu ambiente cultural imediato, mas também à influência da história cultural de seus ancestrais. (Idem, 1974c, p. 319, parênteses e itálicos no original)

Para encerrar a parte que nos interessa neste ensaio de Freud, necessitamos extrair um outro extenso trecho, no qual Freud identifica, segundo seu ponto de vista, um primeiro custo da civilização baseada no controle dos instintos:

Qualquer um, compelido dessa forma a agir continuamente em conformidade com preceitos que não são a expressão de suas inclinações instintuais, está, psicologicamente falando, vivendo acima de seus meios, e pode objetivamente ser descrito como um hipócrita, esteja ou não claramente cômico dessa incongruência. É inegável que nossa civilização contemporânea favorece, num grau extraordinário, a produção dessa forma de hipocrisia. Poder-se ia dizer que ela está alicerçada nessa hipocrisia, e que teria de se submeter a modificações de grande alcance, caso as pessoas se comprometessem a viver em conformidade com a verdade psicológica.

Assim, existem muito mais hipócritas culturais do que homens verdadeiramente civilizados - na realidade, trata-se de um ponto discutível saber se certo grau de hipocrisia cultural não é indispensável à manutenção da civilização, de uma vez que a suscetibilidade à cultura, que até agora se organizou nas mentes dos homens dos nossos dias, talvez não se revele suficiente para essa tarefa. Por outro lado, a manutenção da civilização, mesmo numa base tão dúbia, fornece a perspectiva de, a cada nova geração, preparar o caminho para uma transformação de maior alcance do instinto, a qual será veículo de uma civilização melhor. (Idem, 1974c, p. 321)

Freud inicia seu ensaio *O mal-estar na civilização*, escrito entre os anos de 1929-30, discutindo o que seria a felicidade para os homens. Argumenta ele que a busca da felicidade pelo homem é o que faz sua vida possuir sentido. Essa busca de felicidade efetiva-se em dois sentidos, evitando-se o desprazer, o qual causa sofrimento, e a busca constante de prazer, o que proporcionaria a felicidade. O direcionamento das ações do homem num ou noutro desses sentidos está, segundo Freud, diretamente relacionado com o controle dos seus instintos (Cf. FREUD, 1974d, p. 94-8).

A vida instintiva do homem, segundo Freud, é regida pela luta entre os instintos autopreservativos e os instintos de agressividade e destruição. Essa luta estende-se ao campo social, constituindo-se no principal entrave ao desenvolvimento da civilização, especialmente quando os impulsos de agressão presentes nos homens, “a hostilidade de cada um contra todos, e a de todos contra cada um”, predominam sobre o instinto de vida (Idem, 1974d, p. 134, 144-5 e 156). Para Freud, o “maior estorvo à civilização” é a “inclinação, constitutiva dos seres humanos, para a agressividade mútua” (Idem, 1974d, p. 167).

A civilização para Freud é composta pelas “realizações e regulamentos que distinguem nossas vidas de nossos antepassados animais, e que servem a dois intuitos, a saber: o de proteger os homens contra a natureza e o de ajustar os seus relacionamentos mútuos” (Idem, 1974d, p. 109). Entre esses “relacionamentos mútuos”, Freud destaca o papel

da família como “célula germinal da civilização” (Idem, 1974b, p. 136). A civilização produz modificações “nas habituais disposições instintivas dos seres humanos” mas, não é para Freud, necessariamente, “sinônimo de aperfeiçoamento” ou “estrada para a perfeição” (Idem, 1974b, p. 117).

É no campo dos relacionamentos humanos, e portanto sociais, que a questão do controle dos instintos torna-se essencial. Para Freud, a questão central é saber como tais relacionamentos são regulados numa sociedade civilizada. A própria tentativa inicial de controlá-los é fundamental, visto que a ausência desse controle levaria os homens a agir somente de acordo com sua vontade, a qual seria arbitrária, o que resultaria na sujeição do elemento mais fraco à vontade do mais forte, numa sucessão sem fim.

Para Freud, “o passo decisivo da civilização” é dado quando ocorre a “substituição do poder do indivíduo pelo poder de uma comunidade”, ou em outras palavras, a predominância do direito da comunidade sobre o direito do indivíduo. O diferencial reside no fato de que somente enquanto membros de uma comunidade os indivíduos restringem “suas possibilidades de satisfação, ao passo que o indivíduo (isolado) desconhece tais restrições.” Para Freud, essas idéias fizeram com que a justiça se tornasse a “primeira exigência da civilização” e, pautados neste estatuto, todos os membros da comunidade “contribuíram com um sacrifício de seus instintos”, resultando em seu próprio benefício, na medida em que lhes garantia uma proteção contra o exercício arbitrário e indiscriminado da força bruta (Cf. Idem, 1974b, p. 115-6, parênteses de nossa autoria).

Um dos sacrifícios impostos aos instintos do homem pela civilização foi, segundo Freud, um tipo de vicissitude, uma determinada alteração, qual seja, a sublimação dos instintos. Essa alteração é o “que torna possível às atividades psíquicas superiores, científicas, artísticas ou ideológicas, o desempenho de um papel tão importante na vida civilizada” (Idem, 1974b, p. 118).

A partir dessas considerações, a próxima questão passa a ser se, para Freud, a civilização, em função da sublimação dos instintos humanos, é um processo bom para os homens ou não. Ao questionar se a civilização seria a causa de nossas desgraças e de nosso desconforto, Freud afirma que nossa tendência é imaginar que “homens de épocas anteriores se sentiram mais felizes”, porém, tal interpretação é, para Freud, equivocada, visto que a felicidade é “algo essencialmente subjetivo” (Idem, 1974b, p. 105-6 e 108).

O pensamento de Freud sobre essa dualidade, sacrifício versus felicidade, pode ser melhor expresso na seguinte citação:

Se a civilização impõe sacrifícios tão grandes, não apenas à sexualidade do homem, mas também à sua agressividade, podemos compreender melhor porque lhe é difícil ser feliz nessa civilização. Na realidade, o homem primitivo se achava em situação melhor, sem conhecer restrições de instinto. Em contrapartida, suas perspectivas de desfrutar dessa felicidade, por qualquer período de tempo, eram muito tênues. O homem civilizado trocou uma parcela de suas possibilidades de felicidade por uma parcela de segurança. Não devemos esquecer, contudo, que na família primeva apenas o chefe desfrutava da liberdade instintiva; o resto vivia em opressão servil. Naquele período primitivo da civilização, o contraste entre uma minoria que gozava das vantagens da civilização e uma minoria privada dessas vantagens era, portanto, levada a seus extremos. Quanto aos povos primitivos que ainda hoje existem, pesquisa cuidadosas mostraram que sua vida instintiva não é, de maneira alguma, passível de ser invejada por causa de sua liberdade. Está sujeita a restrições de outra espécie, talvez mais severas do que aquelas que dizem respeito ao homem moderno. (Idem., 1974b, p. 137)

Para concluir a análise desse ensaio é necessário registrar que Freud, se por um lado afirma que, talvez, a civilização tenha sido construída a partir da renúncia aos instintos, e que, se isso realmente aconteceu, a própria civilização pode ser punida por ter privado um instinto de sua satisfação (Cf. Id., 1974b, p. 118), por outro lado também sugere que as contradições da civilização poderão, no futuro, acomodar-se na

psiquê humana, “por mais que atualmente essa civilização possa oprimir a vida do indivíduo” (Idem, 1974b, p. 166).

Freud não compartilha nem da idéia de que a nossa civilização seja “a coisa mais preciosa que possuímos”, nem de que o processo civilizador “conduzirá a ápices de perfeição inimaginada”, mesmo porque, para Freud, mais do que a questão do controle dos instintos humanos em sua totalidade, a questão central é saber se a civilização é, ou será, capaz de dominar o seu maior inimigo, o instinto humano de agressão e autodestruição (Cf. Idem, 1974b, p. 169-70).

Passemos agora ao pensamento de Marcuse sobre a questão do controle dos impulsos, exposto na sua obra **Eros e civilização**. Dentre as diversas questões postas por Marcuse, a que mais nos interessa é sua oposição à idéia freudiana de que o custo da civilização é a nossa infelicidade, e que, portanto, a “noção de uma civilização não-repressiva” é impossível. Na visão de Marcuse, retomando Freud, a vida humana, tanto individual quanto social, se desenrola premida por dois princípios, o princípio de realidade (*Ananke* - necessidade) e o princípio de prazer (Eros) (Cf. MARCUSE, 1978, p. 37).

Uma das primeiras questões de Marcuse refere-se a questão da liberdade do homem na sociedade moderna. Para Marcuse, essa questão está diretamente relacionada com a discussão sobre o controle dos instintos humanos. Segundo Marcuse, no “mundo da civilização industrial, o domínio do homem pelo homem cresce em âmbito e eficiência”, resultando numa “intensificada ausência de liberdade”. Marcuse entende que a “subjugação efetiva dos instintos, mediante controles repressivos, não é imposta pela natureza, mas pelo homem.” Se a liberdade ideal só existe na total ausência de repressão, “então a civilização é a luta contra essa liberdade” (Idem, 1978, p. 27).

Marcuse considera que uma das idéias que mais se destacam na metapsicologia de Freud é a idéia de que a luta pela existência humana, baseada na necessidade, e portanto, no trabalho, acontece em um “mundo demasiado pobre para a satisfação das necessidades huma-

nas sem restrição”. Para Freud, segundo Marcuse, o fato de o trabalho ocupar praticamente toda a vida do homem amadurecido, faz com que prevaleça o sofrimento físico e a suspensão do prazer. Como “os instintos básicos lutam pelo domínio do prazer e a ausência de dor”, os instintos acabam sofrendo alterações no sentido de uma “arrigimentação repressiva” (Idem, 1978, p. 51).

Marcuse discorda desse raciocínio freudiano, considerando-o falacioso. Para Marcuse, a necessidade, ou carência, é “conseqüência de uma *organização* específica de carência e de uma igualmente específica atitude existencial, imposta por essa organização.” Segundo Marcuse, “a *distribuição* da escassez, assim como o esforço para superá-la, o modo de trabalho, foram *impostos* aos indivíduos - primeiro por mera violência, subseqüentemente por uma utilização mais racional do poder.” Essa racionalidade é, para Marcuse, a racionalidade da dominação (Cf. Idem, 1978, p. 51-2, *itálicos no original*).

As diversas formas de dominação, da natureza pelo homem e do homem pelo homem, são, segundo Marcuse, o que irá determinar os diferentes modos de repressão dos instintos. Porém, Marcuse considera que, diferentes estágios de civilização, com instituições históricas e interesses de dominação específicos, “introduzem controles *adicionais* acima e além dos indispensáveis à associação civilizada humana”, denominados por Marcuse de “*mais-repressão*” (Idem, 1978, p. 52-3, *itálicos no original*). Segundo ele, quanto menor for a amplitude da *mais-repressão*, “menos repressivo é o estágio da civilização” (Idem, 1978, p. 90).

De uma maneira resumida, Marcuse faz o seguinte diagnóstico da sociedade moderna, baseada no princípio de realidade e no princípio de prazer, relacionando essa situação à civilização e aos controles instintuais:

Ao longo de toda a história documentada da civilização, a coação instintiva imposta pela escassez foi intensificada por coações impostas pela distribuição hierárquica da escassez e do trabalho;

o interesse de dominação adicionou mais-repressão à organização dos instintos, sob o princípio de realidade. O princípio de prazer foi destronado não só porque militava contra o progresso na civilização, mas também porque militava contra a civilização cujo progresso perpetua a dominação e o trabalho esforçado e penoso. (Idem, 1978, p. 54)

A solução proposta por Marcuse é a transformação dessa sociedade em uma sociedade regida por outros valores, sem escassez, com uma distribuição igualitária de seus produtos, o que faria com que o esforço dispendido para o trabalho fosse o mínimo necessário, ou seja, uma sociedade com outras condições sociais. Tais condições sociais, agora alteradas, criariam, segundo Marcuse, “uma base instintiva para a transformação do trabalho em atividade lúdica.” A justificativa para que o trabalho deva ser transformado em jogo está no fato de o jogo estar “inteiramente sujeito ao princípio de prazer” (Idem, 1978, p. 187).

Para Marcuse, algumas pré-condições para a existência dessa nova sociedade já estão dadas pelo própria sociedade industrial moderna, explicitamente relacionados na seguinte citação:

Os recursos existentes e disponíveis facilitam uma transformação qualitativa nas necessidades humanas. A racionalização e a mecanização do trabalho tendem a reduzir o quantum de energia instintiva canalizada para a labuta (o trabalho alienado), assim libertando energia para a consecução de objetivos fixados pelo livre jogo das faculdades individuais. A tecnologia atua contra a utilização repressiva da energia, na medida em que reduz ao mínimo o tempo necessário para a produção das necessidades da vida, assim poupando tempo para o desenvolvimento de necessidades situadas além do domínio da necessidade e do supérfluo necessário. (Idem, 1978, p. 94, *itálicos e parênteses no original*)

Assim podemos concluir nossa interpretação de algumas idéias de Marcuse, expostas em **Eros e civilização**, afirmando que, se para

Freud o custo da civilização é a nossa infelicidade, para Marcuse, a alteração das condições sociais, presentes no atual estágio de civilização, acarretaria uma maior importância e valorização do princípio de prazer, diminuindo os controles repressivos sobre os instintos humanos e proporcionando a satisfação dos mesmos, resultando, assim, numa existência humana feliz.

Nosso próximo passo é tentar encontrar na *Introdução à Edição de 1968* d' **O processo civilizador** (Cf. ELIAS, 1994, p. 214-51), pontos que aproximam, ou distanciam, o pensamento de Elias do de Marcuse, no que tange à questão do controle dos impulsos humanos, visto que Ribeiro afirma constituir-se em um “curioso acaso” a proximidade temporal da publicação dessa *Introdução* e a publicação de **Eros e civilização**, de Marcuse (Cf. RIBEIRO apud ELIAS, 1994, p. 10). Antes porém, consideramos ser necessário fazer uma breve exposição do conceito eliasiano de processo de civilização.

Elias considera que o processo de civilização dá-se em pelo menos duas esferas interdependentes, a esfera da *psiqué* individual, que ele denomina de psicogênese, e a esfera social, que ele denomina de sociogênese. Para justificar tais proposições, Elias afirma que “grande número de estudos contemporâneos sugere convincentemente que a estrutura do comportamento civilizado está estreitamente inter-relacionada com a organização das sociedades ocidentais sob a forma de Estados” (ELIAS, 1994, p. 16). Nessa direção e para fundamentar a sua teoria do processo civilizador das sociedades ocidentais, Elias afirma ainda que a civilização pode ser entendida como uma mudança no controle das paixões e da conduta, a qual “guarda estreita relação com o entrelaçamento e interdependência crescente das pessoas” (Cf. ELIAS, 1993, p. 54).⁴

4 Diante desses argumentos, pretendemos deixar claro que o estudo dos processos de civilização e do controle dos impulsos e das paixões constitui-se tão somente em uma única teoria global que abrange esses dois temas. A separação entre tais temas,

Para comprovar a sua tese, Elias irá se utilizar de dois aspectos, classificados por ele como empíricos, presentes nas relações sociais: a história dos costumes dos homens na vida cotidiana e a formação dos chamados Estados nacionais, sendo que tais aspectos não podem ser entendidos como independentes, muito pelo contrário, devem ser entendidos como interdependentes. Elias complementa a definição de civilização afirmando que ela deve ser entendida como um processo contínuo, não acabado e sem a possibilidade de definirmos uma causa única, algum tipo de ponto inicial (“ponto zero” da civilização) ou qualquer tipo de relação causal.

Na teoria dos processos de civilização proposta por Elias, constitui um erro querermos separar as transformações gerais sofridas pelas sociedades e as alterações ocorridas nas estruturas de personalidade dos indivíduos que a formam. Um dos pontos essenciais da teoria de Elias é mostrar a impossibilidade de pensarmos os conceitos de indivíduo e de sociedade como duas categorias separadas e/ou antagônicas. Para Elias as “estruturas de personalidade e da sociedade evoluem em uma inter-relação indissolúvel”, sendo que as mudanças “nas estruturas de personalidade é um aspecto específico do desenvolvimento de estruturas sociais” (Cf. ELIAS, 1994, p. 221).⁵

Feita essa breve digressão sobre o conceito de processo de civilização de Elias, retornemos à nossa questão central, quer seja, existe alguma relação entre a *Introdução à Edição de 1968* d’ **O processo ci-**

por nós efetuada neste trabalho, possui apenas o caráter didático, no sentido de facilitar a exposição do pensamento de Elias.

5 No entendimento de Cristina Ferreira Pinto, o conceito de *Bildung* pode ser entendido não só como formação, mas também como “educação, cultura ou processo de civilização”, o que, em nossa opinião, se constitui em erro. Erro, no sentido de que, apesar de não ser objeto central da pesquisa dessa autora e, apesar de alguns autores considerarem conceitos como educação e cultura como extremamente interligados, não concordamos que o conceito de *Bildung* signifique o mesmo que o conceito de “processo de civilização”, pelo menos no sentido proposto por Elias, conforme descrevemos nos últimos parágrafos (Cf. PINTO, 1990, p. 9).

vilizador e Eros e civilização de Marcuse, como sutilmente sugere Ribeiro? Para responder à essa questão precisamos primeiro saber do que trata essa *Introdução*.

Nesta parte, Elias, além de expor, em linhas gerais, a sua metodologia de análise sociológica dos processos de civilização, os quais constituem a temática central do livro, faz uma série de críticas à sociologia americana, especialmente à metodologia utilizada por Talcott Parsons. Elias opõe a sua sociologia dos processos de longa duração à sociologia dos estados de Parsons (Cf. ELIAS, 1994, p. 214-51).

O objetivo de Elias neste novo prefácio à sua principal obra, **O processo civilizador**, é o de tentar “solucionar o renitente problema da ligação entre estruturas psicológicas individuais (as assim chamadas estruturas de personalidade) e as formas criadas por grandes números de indivíduos interdependentes (as estruturas sociais)” (Idem, 1994, p. 217). Para Elias, “a relação entre o indivíduo e as estruturas sociais só pode ser esclarecida se ambos forem investigados como entidades em mutação e evolução” (Idem, 1994, p. 220).

No nosso entendimento, em nenhum momento dessa *Introdução*, Elias propõe, como faz Marcuse, a possibilidade do surgimento de uma nova sociedade, baseada em novos valores, o que faria com que fossem modificadas as estruturas de personalidade dos indivíduos, e, portanto, a estrutura repressiva dos instintos. O que Elias afirma é que, se houver uma modificação no desenvolvimento das estruturas sociais, tais alterações, necessariamente, afetarão as estruturas da personalidade individual, numa direção específica, afetando também o controle dos impulsos (Idem, 1994, p. 221), ou seja, a abordagem de Elias não é política como a abordagem de Marcuse.

Considerações finais

Para concluir nosso trabalho, acreditamos ser necessário tecer algumas considerações sobre a modificação da concepção de Freud sobre os instintos e seus controles, bem como responder a questão

inicialmente posta, qual seja, se existe algum tipo de relação entre o que Elias escreveu na *Introdução à Edição de 1968* e **Eros e civilização**, de Marcuse, ou se, como diz Ribeiro, o fato de terem sido publicadas proximamente no tempo, foi, apenas e tão somente, um “curioso acaso”?

Com relação à primeira questão poderíamos dizer que Freud possui, inicialmente (*O instinto e suas vicissitudes* - 1915), uma visão biológica do que seriam os instintos humanos, sua natureza e características. Progressivamente Freud passa a considerar também o aspecto social dos instintos (*Reflexões para os tempos de guerra e morte* - 1915), até o momento em que, no nosso entender, acaba valorizando mais o aspecto social dos impulsos em relação aos seus aspectos biológicos e fisiológicos (*O mal-estar na civilização* - 1929-30), aproximando-se da concepção que Elias possui sobre a mesma questão, pois Elias considera que seu estudo sobre os processos de civilização e, conseqüentemente, sobre o controle dos impulsos e das paixões, é, em grande parte, devedor das “descobertas de Freud e da escola psicanalítica” (Cf. ELIAS, 1994, p. 263).

Sobre a relação entre o pensamento de Elias e o de Marcuse, acreditamos que podemos afirmar, com alto grau de certeza, que, quando Marcuse escreveu **Eros e civilização**, em 1955, ele não havia lido a obra de Elias. Este, por sua vez, pode até ter lido esse livro de Marcuse, mas, também com certeza, não fez uso do mesmo para escrever esse novo prefácio. Não acreditamos que qualquer uma das críticas expostas na referida *Introdução*, foram dirigidas à obra ou ao pensamento de Marcuse, tampouco podemos considerar que esse novo prefácio para **O processo civilizador** seja uma resposta, ainda que indireta, às idéias de Marcuse contidas em **Eros e civilização**.

Por outro lado, se a obra de Marcuse, em seu cerne e em termos bastante simplificados, defendia que para sermos felizes deveríamos dar livre curso aos nossos instintos e às nossas paixões, a obra de Elias vai exatamente na direção contrária, quer seja, não existe a possibili-

dade da existência de qualquer sociedade pacificada e civilizada sem que haja um grau mínimo de controle dos impulsos e das paixões dos indivíduos que a compõem. Assim, para Marcuse, a sociedade proposta por Elias é – e sempre será – infeliz. Já para Elias, a sociedade proposta por Marcuse é inviável, portanto, inexistente.

Referências Bibliográficas

ELIAS, N. **O processo civilizador**: formação do Estado e civilização. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

_____. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Trad. Ruy Jungmann. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

FREUD, S. O mal-estar na civilização. **Edição Standart brasileira das obras completas de Freud**. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu. v. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1974, p. 73-171.

_____. Os instintos e suas vicissitudes. **Edição Standart brasileira das obras completas de Freud**. Trad. Themira de Oliveira Brito, Paulo Henriques Britto e Christiano Monteiro Oiticica. vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1974, p. 127-62.

_____. Reflexões para os tempos de guerra e morte. **Edição Standart brasileira das obras completas de Freud**. Trad. Themira de Oliveira Brito, Paulo Henriques Britto e Christiano Monteiro Oiticica. vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1974, p. 309-41.

_____. Repressão. **Edição Standart brasileira das obras completas de Freud**. Trad. Themira de Oliveira Brito, Paulo Henriques Britto e Christiano Monteiro Oiticica. v. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1974, p. 163-82.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J-B. **Vocabulário de psicanálise**. Trad. Pedro Tamen. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

MARCUSE, H. **Eros e civilização**: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Trad. Álvaro Cabral. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

PINTO, C. F. **O bildungsroman feminino**: quatro exemplos brasileiros. São Paulo: Perspectiva, 1990.

RIBEIRO, R. J. Apresentação a Norbert Elias. In: ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994, p. 9-12.



Capítulo XI

PROCESSO CIVILIZADOR, FRONTEIRAS E FIGURAÇÕES ESTABELECIDOS/OUTSIDERS

Jones Dari Goettert¹

[...] as regiões são importantes e um gaúcho pode se distinguir radicalmente de um catarinense (“barriga verde”); mas se ambos – o gaúcho e o catarinense – vão para Belém, os dois se juntam como “sulistas” em oposição aos “nortistas”. Mas se um gaúcho, um catarinense e um paraense se encontram em Buenos Aires, eles imediatamente se definem como “brasileiros”, por oposição aos argentinos [vistos como “gringos”]. Agora, se um argentino e esses três brasileiros se encontram em Chicago, eles invocam sua identidade de “latino-americanos”, em oposição à cultura local: ianque, individualista, monoglota, provinciana, etc. Nesse nível, então, o “nacional brasileiro” e o “nacional argentino” se regionalizam. [...] E isso não é tudo, pois se um americano, um argentino e três brasileiros se encontram em Paris ou Berlim, eles agora podem ser englobados pela identidade de “americanos”, por contraste com uma identidade “europeia”. Finalmente, se um francês, um americano, um argentino e três brasileiros se encontram em Tóquio ou em Calcutá, na Índia, eles se transformam em “ocidentais”...

(Roberto DaMatta, 2004)

1 Doutor em geografia. Docente do Programa de Pós-graduação em Geografia da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD.

Introdução

Dividir e multiplicar. Os termos matemáticos em contradição – porque o primeiro divide e o segundo multiplica – sintetizam a contradição do mundo que inventamos, imaginamos, fazemos e vivemos. Dividimos o mundo em hemisférios (Norte e Sul), em continentes (Europa, América, África, Ásia e Oceania), países (Portugal, Brasil, Israel, Coréia do Norte...), províncias ou estados, municípios, rural e urbano, identidades locais a globais, em Nós e Eles... Dividimos tudo em propriedades materiais e simbólicas. Simultaneamente, reproduzimos um modo de produção (também material e simbólico) da multiplicação, porque, no final das contas, a acumulação é o que importa. O adágio “quem não se comunica se trumbica” vira logo “quem não acumula se tropical”! Mas como não tropicalizar em um mundo feito de pedaços pequenos e grandes, esparramados e espalhados em cada canto, em cada lugar?

No movimento de civilização do mundo, que queremos universal, construímos e participamos como sujeitos, grupos, comunidades e sociedades sempre como *metades* de outros sujeitos, grupos, comunidades e sociedades. O Processo Civilizador em curso é pródigo na produção de fronteiras marcadoras de relações estabelecidos/outsideers. Uma divisão feita para multiplicar, acumular. A ideia central que nos guia, então: o processo civilizador moderno-contemporâneo divide o mundo em figurações estabelecidos/outsideers como pressuposto fundamental para a multiplicação, acumulação e reprodução ampliada do capital. A formação de monopólios a que alude Norbert Elias (1993) em *O Processo Civilizador* (da força e da tributação, em especial), e a alusão também de Norbert Elias e John L. Scotson (2000, p. 208-209) à “[...] questão de por que a necessidade de se destacar dos outros homens, e com isso de descobrir neles algo que se possa olhar de cima para baixo”, parece-nos correlata à observação de Karl Marx (1983, p. 127): todos, neste mundo da acumulação, “[...] especula[m] sobre a criação de uma nova necessidade no outro a fim de obrigá-lo a um novo

sacrifício, colocá-lo sob nova dependência, e induzi-lo a novo tipo de prazer”, em um “um poder *estranho*” para “encontrar a satisfação de suas próprias necessidades egoístas”.

As fronteiras inter-nacionais, dividindo territórios de Estados-nações, definem “comunidades imaginadas” (inventadas e vividas – em aproximação a Eric J. Hobsbawm, 1997 e a Benedict Anderson, 2008) com a formação de figurações estabelecidos/outsideiros na relação nacionais/estrangeiros. O Modo de Produção Capitalista desmantela, em grande medida, a hierarquização social fundada em estamentos (Feudalismo) e em castas (Índia) ao apontar a “livre competição” (liberalismo) com “igualdade de oportunidades” para todos (“liberdade, igualdade e fraternidade”). A sociedade capitalista inibe qualquer monopólio extra-estatal e extra-mercadológico de poder a não ser aquele fundado sob a égide do trabalho, como o único capaz de “dignificar o homem” possibilitando uma “ordem social de extrema mobilidade” (em aproximação a Norbert Elias e John L. Scotson, 2000, p. 167).² Toda classificação social marcada por “raça”, etnia, cor, sangue, sobrenome, lugar etc. tende a não fazer sentido no mundo moderno-contemporâneo da “competição livre”! Se não for assim – e de fato não é assim –, quais os fundamentos que fazem persistir produções e reproduções de relações estabelecidos/outsideiros as mais diversas e não apenas aquelas entre nacionais/estrangeiros? Como tais produções se enquadram como participantes do movimento do processo civilizador em curso?

Ao escrever “Os estabelecidos e os outsideiros”, Norbert Elias e John L. Scotson certamente tinham presente o Processo Civilizador (a publicação deste é da década de [19]30, enquanto as pesquisas para

² Para Roger Chartier (2001, p. 24): “É preciso portanto pensar em termos novos a última etapa do processo civilizador: a empreendida nos séculos XIX e XX por uma sociedade marcada pela obrigação geral do trabalho, uma estrita separação entre o foro privado e a vida pública, uma hierarquia dos valores que confere o primado ao êxito econômico”.

aquele foram realizadas a partir do final da década de [19]50). De alguma forma, Norbert Elias e John L. Scotson deixam isso claro em passagens do texto, como na referência aos burakumin no Japão ao apontarem que é aspecto de todo processo civilizador a transformação de formas de sensibilidade, transitando de velhos para novos *establishments* (cf. ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 31). O mundo moderno-contemporâneo se forma sobre novos *establishments*, ancorados, em grande medida, sobre a sociedade da propriedade privada, da mobilidade social e do trabalho.

A questão central que colocamos é que a sociedade em que vivemos (da mobilidade, sobretudo), ao desbancar as formas hierárquicas duras, fez ruir uma certa segurança inscrita pela rigidez “eu sou isto” e “você é aquilo”, dadas de antemão, *a priori* ou “naturais”. O mundo da pretensa igualdade, no entanto, fez aparecer clivagens fundadas sobre dois eixos centrais, parte de um mesmo movimento: o da “sociedade do trabalho”, na qual a condição de trabalhador é contraposta à da vadiagem e da preguiça; e a construção de uma nova hierarquia fundada sobre o próprio trabalho, especialmente na divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Mas em caso de não funcionamento nem de uma e nem de outra, impera ainda a oposição ordem/desordem como elemento de distinção. Como apontam Norbert Elias e John L. Scotson (2000, p. 167), “Em ordens sociais de extrema mobilidade, é comum que as pessoas sejam extremamente sensíveis em relação a tudo o que possa ameaçar sua posição. É comum que elas desenvolvam angústias ligadas ao status”.

Pensando processos estabelecidos/outsideers civilizadores

A escala de uma dada relação estabelecidos/outsideers está ligada à “figuração social”³ correspondente. Com isso, podem haver tantas

3 “Dizer que os indivíduos existem em configurações significa que o ponto de par-

relações estabelecidos/outsiders quanto a formação de figurações sociais, em escalas espaciais e temporais que vão do aqui/agora às milenares/globais. Umas e outras, ao se constituírem, redefinem “fronteiras étnicas” (cf. BARTH, 1998) como aquelas entre povos indígenas ainda “isolados” na Amazônia brasileira e “brancos”, e entre facções de presos em uma penitenciária. Assim, toda relação estabelecidos/outsiders se constitui como a materialização “total” das partes em contraponto, em fronteiras étnicas específicas. Inevitavelmente, é de se considerar que todo grupo étnico (ou grupo cultural⁴), ao elaborar-se solidaria-

tida de toda investigação sociológica é uma pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes. Dizer que as configurações são irredutíveis significa que nem se pode explicá-las em termos que impliquem que elas têm algum tipo de existência independente dos indivíduos, nem em termos que impliquem que os indivíduos, de algum modo, existem independentemente delas” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 184). Ou, para Roger Chartier (2001, p. 13), com base em “O que é Sociologia”, de Norbert Elias, “[...] uma *Figuration* é uma formação social, cujas dimensões podem ser muito variáveis (os jogadores de um carteadado, a sociedade de um café, uma classe escolar, uma aldeia, uma cidade, uma nação), em que os indivíduos estão ligados uns aos outros por um modo específico de dependências recíprocas e cuja reprodução supõe um equilíbrio móvel de tensões”. (A ideia de “campo” de Pierre Bourdieu [1998] tem aproximação à de figuração, de Norbert Elias.)

4 Para Joël Bonnemaison (2002, p. 93, 94 e 95), etnia deve ser considerada em sentido amplo, existindo “[...] primeiramente, pela consciência que tem de si mesma e pela cultura que produz. É em seu seio que se elabora e se perpetua a soma de crenças, rituais e práticas que fundam a cultura e permitem que os grupos se reproduzam. Em outras palavras, a etnia é aquilo que em outros lugares é denominado de grupo cultural”. Mas, pode-se falar em etnias em nosso mundo urbano-industrial? Bonnemaison entende que sim: uma categoria profissional, faixa de idade, militantes de um partido político, fiéis de uma igreja, professores, operários, grupos marginais etc., “Essas ‘etnias modernas’ têm contornos mais fluidos que as etnias tradicionais: elas não têm ‘territórios’, no sentido como esse existem nas civilizações tradicionais, mas possuem lugares e espaços privilegiados. Elas também possuem seus códigos, registros, centros de interesse e gostos comuns, uma consciência coletiva quanto aos que estão ‘do lado de fora’, uma maneira de viver seus lares, de sair ou não de férias etc.” Já de acordo com Jacob L. Mey (1998, p. 73 e 74), o termo “étnico” veio do grego *étnos*, isto é, nação; citando Durando, Jacob Mey também aponta que “[...] o sentimento de pertencer a um grupo étnico [é] uma identificação étnica gerada por um sistema específico de

mente como “Nós”, também, direta ou indiretamente, ou já elabora o “Eles” (o Outro) ou parametriza os elementos para a distinção.

Para Fredrik Barth (1998, p. 196-197), a “fronteira étnica canaliza a vida social” e define o “igual” e o “estrangeiro” na medida em que persistem (mesmo em contexto de extrema mobilidade) unidades e limites culturais, através de um conjunto de “prescrições” e “etiquetas”. Nesse sentido, a relação entre fronteira étnica e identidade é umbilical:

[...] a identidade étnica domina a maioria dos outros estatutos e define as constelações de estatutos ou personalidades sociais que um indivíduo com aquela identidade pode assumir. Quanto a isso, a identidade étnica é comparável ao sexo ou posição social, pelo fato de ela exercer um constrangimento sobre o beneficiário em todas as suas atividades, não apenas em algumas situações sociais definidas. Assim, poderíamos dizer que ela é imperativa, pelo fato de que não pode ser ignorada e afastada de modo temporário por outras definições da situação (BARTH, 1998, p. 198).

Cada relação estabelecidos/outsideers se produz em um “cheio sociológico”, que é por ele definido em seus traços espaciais e temporais, econômicos e políticos, sociais e culturais, em micro ou em macrocosmos.

Enquanto a realizávamos [a pesquisa em Winston Parva], nós mesmos nos surpreendemos ao ver com que frequência as figurações e regularidades que desvendávamos no microcosmo de Winston Parva sugeriam hipóteses que poderiam servir de guia até mesmo para levantamentos macrosociológicos [e não apenas microsociológicos]. Grosso modo, a pesquisa indicou que os problemas em pequena escala do desenvolvimento de uma comunidade e os problemas em larga escala do desenvolvimento de um país são inseparáveis. Não faz muito sentido estudar fenômenos comuni-

produção cultural, cimentada por uma língua comum entre os membros de um grupo étnico” (essa “língua comum” que pode também se compreendida como dialeto, sotaque, expressões de uma gangle, códigos etc.).

tários como se eles ocorressem num vazio sociológico (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 16).

No mundo moderno-contemporâneo, o “cheio sociológico” se assenta, sobretudo, na configuração espacial-temporal dos Estados-nações. E se, como apontaram antes Norbert Elias e John L. Scotson, são inseparáveis os problemas em pequena escala dos em larga escala de um país, a compreensão de qualquer “fronteira étnica” deve abarcar, de alguma forma, as construções materiais/imagéticas formatadas pelas fronteiras lineares nacionais, ou, de forma mais ampla, os pressupostos materiais/imateriais sobre os quais se ancoram os delineamentos da identidade nacional correlata.

Nesse sentido, parece-nos importante pensar que tanto podem haver aproximações quanto tensões entre os elementos ideológicos formatadores do Modo de Produção Capitalista (trabalho, acumulação, mobilidade social, competitividade etc.), dos Estados-nações (cultura, identidade, temporalidades e territorialidades etc.) e dos grupos étnicos e suas fronteiras, em suas escalas tanto global e inter-nacional quanto regionais e locais [é de se perguntar, sobretudo, se, “em última instância”, não seriam os arcabouços discursivos do Estado-nação (como os mitos de origem e de destino), articulados aos princípios da ética e do espírito capitalistas, aqueles que servem de referenciais para todo discurso hegemônico participante de nossas atuais relações estabelecidos/outsiders?]. Essas aproximações e tensões definem e moldam as especificidades de cada grupo étnico em sua condição de “superior” ou de “inferior”, pois a força de cada grupo enseja a fraqueza de outros ao ponto que “[entre vários grupos e nas mais diversas escalas] os indivíduos ‘superiores’ podem fazer com que os próprios indivíduos inferiores se sintam, eles mesmos, carentes de virtudes – julgando-se humanamente inferiores” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 20).

A pertinência, eficiência e eficácia de todo discurso envolvendo uma relação estabelecidos/outsiders irá depender, fundamentalmente,

da intensidade da coesão interna de cada grupo. Para Norbert Elias e John L. Scotson (2000, p. 21-22), “[...] os diferenciais de grau de coesão interna [coesão em aproximação à integração, mas de maior importância para a definição de relações estabelecidos/outsideers] e de controle comunitário podem desempenhar um papel decisivo na relação de forças entre um grupo e outro”.

Todo grupo construirá, consciente ou inconscientemente, uma “linha” definidora do “mais autêntico” para o “menos autêntico”, do “mais fiel” ao “menos fiel” aos critérios de identificação a seu grupo. Desse modo, a “coesão interna” atua tanto na relação com grupos outsideers mas também na produção de um dispositivo de controle no interior do próprio grupo de estabelecidos. Nesse sentido, “constantes estruturais” são definidos em cada relação: a atribuição do grupo estabelecido ao conjunto do grupo outsider das características “ruins” de sua porção “pior” ou de sua minoria anômica; e, inversamente, a auto-imagem dos primeiros como exemplar, mais “nômica” ou normativa, da minoria de seus “melhores” membros (cf. ELIAS, SCOTSON, 2000, p. 22-23).

Delineia-se, como apontam os autores, uma “sociodinâmica da estigmatização⁵” a partir das condições em que um grupo consegue lançar um estigma sobre o outro – em determinadas figurações formadas por dois ou mais grupos implicados ou a “natureza de sua interdependência”:

A peça central dessa configuração é um equilíbrio instável de poder, com as tensões que lhe são inerentes. Essa é também a precondição decisiva de qualquer estigmatização eficaz de um grupo

5 Para Erving Goffman (1988, p. 7 e 13), estigma é “[...] a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena [...] um atributo profundamente depreciativo”. Em uma relação estabelecidos/outsideers, diríamos que o estigma é *a situação do grupo (outsider) que está inabilitado para a aceitação social plena (do outro grupo, os estabelecidos), por atributos profundamente depreciativos.*

outsider por um grupo estabelecido. Um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído. Enquanto isso acontece, o estigma de desonra coletiva imputado aos outsiders pode fazer-se prevalecer (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 23).

As posições de poder são construídas histórica e geograficamente e se inscrevem em torno de uma linha que divide, em suas laterais extremas, polos de positividade e negatividade, marcados (umas mais e outras menos) por relações econômicas, sociais, culturais, religiosas, simbólicas, étnico-culturais etc. De um lado, a marcação dos sujeitos, grupos e comunidade englobada pelo perfil da “normalidade” e, de outro, pelo da “anormalidade”, ou, como apontam Norbert Elias e John L. Scotson (2000, p. 27), pela “anomia”: “A anomia talvez seja a censura mais frequente a lhes [aos grupos outsiders] ser feita; repetidamente, constata-se que outsiders são vistos pelo grupo estabelecido como indignos de confiança, indisciplinados e desordeiros”.

A instituição de qualquer anomia é a condição *sine qua non* para a efetivação de sua “anormalidade” correspondente (o anômico é a condição para a existência do “nômico”, e vice versa). O Modo de Produção Capitalista, o Mercado, o Estado, os Estados-nações, os grupos e as comunidades se constituem no processo de produção de suas normas, regras, disciplinas, morais, éticas, estéticas etc. (as normatividades e as normalidades, isto é, a ordem). E conseqüentemente, como parte do mesmo movimento, a produção do que e de quem “passa” à condição de anômico ou *de fora* da norma, o anormal (doentes, criminosos, vadios, desordeiros, diferentes...).

Para Michel Foucault (1996, p. 189):

Um direito de soberania e um mecanismo de disciplina: é dentro destes limites que se dá o exercício do poder. Estes limites são, porém, tão heterogêneos quanto irreduzíveis. Nas sociedades modernas, os poderes se exercem através e a partir do próprio jogo da heterogeneidade entre um direito público e soberania e o meca-

nismo polimorfo das disciplinas. [...] As disciplinas veicularão um discurso que será o da regra, não da regra jurídica derivada da soberania, mas o da regra “natural”, quer dizer, da norma; definirão um código que não será o da lei mas o da normalização [...].

Em outro momento, o mesmo autor:

A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar. [...] estamos num poder que se incumbiu tanto do corpo quanto da vida, ou que se incumbiu [...] da vida em geral, com o pólo do corpo e o pólo da população. Biopoder [...] É aí, creio eu, que intervém o racismo. O que inseriu o racismo nos mecanismos do Estado foi mesmo a emergência desse biopoder. Foi nesse momento que o racismo se inseriu como mecanismo fundamental do poder, tal como se exerce nos Estados modernos, e que faz com que quase não haja funcionamento moderno do Estado que, em certo momento, em certo limite e em certas condições, não passe pelo racismo. [...] que é o racismo? É, primeiro, o meio de introduzir afinal, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte: o corte entre o que deve viver e o que deve morrer. No contínuo biológico da espécie humana, o aparecimento das raças, a distinção das raças, a hierarquia das raças, a qualificação de certas raças como boas e de outras, ao contrário, como inferiores, tudo isso vai ser uma maneira de fragmentar esse campo do biológico de que o poder se incumbiu; uma maneira de defasar, no interior da população, uns grupos em relação aos outros. [...] A raça, o racismo, é a condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização (FOUCAULT, 2005, p. 302 a 306).

Nesse sentido, cada sujeito, grupo ou comunidade constrói ou define a sua normalidade e também, portanto, os seus anormais (em aproximação a Michel Foucault, 2001). Toda normalidade se funda – ou é tributária e tributante – de uma racionalidade correspondente. Para o mundo moderno-contemporâneo, a razão de Estado se produz “junto” à racionalidade do Modo de Produção subjacente, o Capitalismo. Em aproximação a Norbert Elias (2001), podemos dizer que

essa racionalidade se inicialmente se desenrola junto e também paralelamente às Sociedades de Corte e, portanto, a sua interiorização/exteriorização tendia a corresponder a condições de produção de uma nova normalidade/anomia. Uma normalidade, ressaltamos, participante de uma racionalidade:

A racionalidade industrial, profissional e burguesa tem sua origem nas coerções das interdependências econômicas; com elas, o que se torna calculável, em primeira instância, são as chances de poder baseadas no capital privado ou público. A racionalidade de corte se constitui a partir das coerções de interdependência entre as elites; ela serve para tornar calculável, em primeiro lugar, as pessoas e as chances de prestígio como instrumentos de poder (ELIAS, 2001, p. 127).

No entanto, as racionalidades industrial e de corte não necessariamente são antagônicas. O “mundo do trabalho” é também formado pelo controle das emoções e produção de etiqueta, quanto o eram as Sociedades de Corte (com suas diferenças, evidentemente). A racionalidade industrial é correlata à racionalidade do trabalho, e ambas se unem à moral, ética, estética, comportamento, corpo e normalidade do, no e para o trabalho. “Cada um que ocupe o seu devido lugar!”: esse parece ser um dos *fundamentos* que ancoram as práticas discursivas em relações estabelecidos/outsidere, os normais de um lado e os anormais de outro. A civilização moderno-contemporânea transforma o comportamento humano heterogeneamente para que tudo se torne homogêneo, ou seja, a sujeição e subsunção à lógica da produção e do trabalho.

Nos diversos países formam-se sociedades pacificadas. [...] O controle social, no entanto, torna-se mais imperativo. E, acima de tudo, lentamente muda a natureza e o mecanismo do controle das emoções. [...] Nesse momento, com a transformação estrutural da sociedade, com o novo modelo de relações humanas, ocorre, de vagar, uma mudança: aumenta a compulsão de policiar o próprio

comportamento. Em conjunto com isto é posto em movimento o modelo de comportamento (ELIAS, 1994, p. 93).

O controle das emoções e dos comportamentos se instaura nos espaços de interdependência cada vez mais acentuados, que passam a ser, então, espaços de controle, disciplinadores, civilizadores: controlam-se as relações corporais, domésticas (à mesa, à cama, ao banheiro...), urbanas, do trabalho, na nação e, no extremo, o controle que se pretende global (em aproximações a Norbert Elias, 1994, Jones Dari Goettert, 2009 e Edward Said, 2007). Tudo e todos devem ser e estar sob a égide do controle e da disciplina, por isso a necessidade e importância da definição de um conceito de normal ancorado no estabelecimento do que é anormal. O *duo* normal/anormal é a condição básica para a relação estabelecidos/outsideers.

Geograficamente, define-se e produz-se o espaço estabelecido e o espaço outsider: ordem e desordem, trabalho e vadiagem, pureza e impureza, limpeza e sujeira... Para Norbert Elias e John L. Scotson (2000, p. 29), “Os grupos estabelecidos que dispõem de uma grande margem de poder tendem a vivenciar seus grupos outsiders não apenas como desordeiros que desrespeitam as leis e as normas (as leis e normas dos estabelecidos), mas também como não sendo particularmente limpos”, no extremo, “sujos e quase inumanos”.

Insistimos: todo grupo estabelecido constrói o seu outsider. No mundo moderno-contemporâneo, as relações estabelecidos/outsideers se ancoram, sobretudo, na configuração temporal e espacial do Estado-Nação. Frantz Fanon (2008), ao analisar a condição dos negros (principalmente antilhanos) e sua relação com a Europa (e os países colonizadores), já demonstrava como são construídas desde a infância as condições para que os brancos se imaginem normais e os negros, anormais. Um universo branco formado por “almas brancas”, dizia o autor, se estabelece como contraponto a um mundo preto definido por “almas pretas”: “Uma criança negra, normal, tendo crescido no seio de

uma família normal, ficará anormal ao menor contacto com o mundo branco” (FANON, 2008, p. 129).

A família branca é depositária de uma determinada estrutura. A sociedade é, verdadeiramente, o conjunto de famílias. A família é uma instituição que pressupõe uma instituição mais vasta: o grupo social ou nacional. Os eixos de referência permanecem os mesmos. A família branca é o lugar da preparação e de formação para a vida social. [...] A civilização europeia, no seio do que Jung chama de inconsciente coletivo, caracteriza-se pela presença de um arquétipo: expressão dos mais instintos, do lado obscuro inerente a qualquer ego, do selvagem não civilizado, do preto adormecido em cada branco. [...] Mas o inconsciente coletivo, sem que haja necessidade de recorrer aos genes, é simplesmente o conjunto dos preconceitos, mitos, atitudes coletivas de um grupo determinado (FANON, 2008, p. 132-133 e 159).

No entanto, a definição do outsider através de características étnico-raciais pode impedir de se compreender o central, os diferenciais de poder e a exclusão do grupo menos poderoso dos cargos com maior potencial de influência. Por outro lado, as vantagens econômicas não necessariamente são as únicas ou as que definem uma relação estabelecidos/outsidere. Em qualquer dos casos, ocorre a produção de um “fantasia coletiva” com “função objetificadora”, definindo os “bons” de um lado e os “maus” de outro. Esse movimento não abarca apenas uma direção racional, mas também uma “irracionalidade” em um mundo que se quer e se pensa formado e firmado sobre uma racionalidade limpa, pura e superiora (cf. ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 32-35).

A racionalidade civilizadora e suas comunidades nacionais, ao construir-se a partir de um território definidor do *de dentro* e do *de fora*, ou do normal e do anormal, também se definem por uma dimensão temporal que cimeta a coesão coletiva e o “desenvolvimento de um grupo” a partir de um estoque de lembranças, apegos e aversões comuns. Dessa coesão, não é incomum proliferarem também ideias de grandeza e de superioridade (cf. ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 38 e 44).

A opinião interna de qualquer grupo com alto grau de coesão tem uma profunda influência em seus membros, como força reguladora de seus sentimentos e sua conduta. Quando se trata de um grupo estabelecido, que reserva monopolisticamente para seus membros o acesso recompensador aos instrumentos de poder e ao carisma coletivo, esse efeito é particularmente pronunciado. [...] A opinião grupal tem, sob certos aspectos, a função e o caráter de consciência de própria pessoa. [...] A auto-imagem e a auto-estima de um indivíduo estão ligadas ao que os outros membros do grupo pensam dele (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 39 e 40).

O papel da tradição (inventada) é crucial nesse processo. Segundo Eric Hobsbawm (1997, p. 9 e 22):

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. [...] [O que parece valer especialmente para as nações modernas:] as nações modernas, com toda a sua parafernália, geralmente afirmam ser o oposto do novo, ou seja estar enraizados na mais remota antiguidade, e o oposto do construído, ou seja, se comunidades humanas, “naturais” o bastante para não necessitarem de definições que não a defesa dos próprios interesses.

Especialmente sobre a invenção das tradições nacionais, Eric Hobsbawm, em outro momento (1990, p. 20), salienta que:

[...] não podemos presumir que, para a maioria das pessoas, a identificação nacional – quando existe – exclui ou é sempre superior ao restante do conjunto de identificações que constituem o ser social. Na verdade, a identificação nacional é sempre combinada com identificações de outro tipo, mesmo quando possa ser sentida como superior às outras.

E para Nicos Poulantzas (1990, p. 129-130):

A tradição torna-se ora o que acelera, ora o que freia: ela recobre uma sucessão de momentos que produzem uma história irreversível escandida pelo Estado. A unidade desses momentos históricos, a orientação de sua sucessão, são açambarcados pelo Estado moderno que não tem legitimação de origem no corpo soberano, mas uma série de fundações sucessivas no povo-nação cujo destino representa. Esse Estado realiza um trabalho de individualização e unificação, constitui o povo-nação no sentido também em que representa sua orientação histórica, designa-lhe objetivo e traça o que vem a ser uma via.

A tradição (“superiora”) define uma linha de conduta, de comportamento, de gestos, de ideias, de etiqueta, de relações com o tempo e com o espaço, a cultura, o corpo, a natureza, o trabalho etc. Definida e incorporada pelo grupo hegemônico, os estabelecidos, cabe a adesão pelos demais ao ponto da “recusa” se constituir como armação da condição de outsider. A tradição, ao impor sua visão e prática de mundo como superiora, institui a vergonha aos grupos outsiders, àqueles não enquadrados sob os imperativos canônicos da tradição estabelecida (em aproximação a ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 27).

Para Erving Goffman (1988, p. 17), “A vergonha se torna uma possibilidade central, que surge quando o indivíduo percebe que um de seus próprios atributos é impuro e pode imaginar-se como um não-portador dele”. Mas atributos puros ou impuros são constructos sociais e regrados por relações de poder. De acordo com Howard S. Becker (2008, p. 15 e 27):

Regras sociais definem situações e tipos de comportamento a elas apropriados, especificando algumas ações como “certas” e proibindo outras como “erradas”. Quando uma regra é imposta, a pessoa que presumivelmente a infringiu pode ser vista como um tipo especial, alguém de quem não se espera viver de acordo com as regras estipuladas pelo grupo. Essa pessoa é encarada como um outsider. [...] Regras sociais são criação de grupos sociais específicos. As sociedades modernas não constituem organizações simples em que todos concordam quanto ao que são as regras e como elas

devem ser aplicadas em situações específicas. São, ao contrário, altamente diferenciadas ao longo de linhas de classe social, linhas étnicas, linhas ocupacionais e linhas culturais.

Vergonhas e regras sociais caminham lado a lado. A possibilidade de evitação (ou, para ser mais exato, de ocultação) das primeiras tem sido forjada na civilização moderno-contemporânea pela imposição de regras, de um lado, e pela “auto-regulação dos sentimentos”, de outro. Essa construção é hegemonizada pela configuração temporal e espacial dos Estados-nações.

Em nossa época, esse impacto da crença carismática grupal em seus membros tem sua forma mais exemplar no caso das nações poderosas dominadas por establishments de partidos-governos e, portanto, unidas contra os forasteiros por uma crença social coletiva em sua virtude e graça nacionais ímpares (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 41).

A “síndrome” moderno-contemporânea da homogeneização dada pelas regras da materialidade capitalista e da correlata “subjetividade capitalística⁶”, como arcabouço do poder hegemônico, impinge a todos e em todo lugar a retórica na normalidade que se traduz em imposição de sua normatividade correspondente. Qualquer quebra desse arcabouço faz suscitar o apavoramento e o medo.

6 Segundo Félix Guattari (GUATTARI; ROLNIK, 2010, p. 43): “O indivíduo, a meu ver, está na encruzilhada de múltiplos componentes de subjetividade. Entre esses componentes alguns são inconscientes. Outros são mais do domínio do corpo, território no qual nos sentimos bem. Outros são mais do domínio daquilo que os sociólogos americanos chamam de ‘grupos primários’ (o clã, o bando, a turma). Outros, ainda, são do domínio da produção de poder: situam-se em relação à lei, à polícia e a instâncias do gênero. Minha hipótese é que existe também uma subjetividade ainda mais ampla: é o que chamo de subjetividade capitalística”.

[Na figuração estabelecidos/outside] Em sua raiz encontra-se o medo do contato com um grupo que, aos olhos do indivíduo e de seu semelhante, é anônimo. Seus membros infringem normas que ele está obrigado a observar e de cuja observância dependem seu auto-respeito e o respeito dos semelhantes. Disso também depende a participação do indivíduo na graça e virtude especiais, no carisma de seu grupo (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 49).

As fronteiras entre grupos estabelecidos e grupos outsiders são construídas historicamente e, por isso, se movimentam a depender das tensões envolvidas em cada momento. Desse modo, deve-se sempre considerar

[...] a necessidade de reconstruir o caráter temporal dos grupos e suas relações como processos na sequência temporal, caso queiramos entender as fronteiras que as pessoas traçam ao estabelecer uma distinção entre grupos a que se referem como “nós” e grupos a que se referem como “eles” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 46).

Fronteiras entre estabelecidos e outsiders aparecem e desaparecem, são mais ou menos evidentes a depender de cada momento. No mundo moderno-contemporâneo, como parte do Modo de Produção de Capitalista, essas fronteiras são principalmente aquelas definidas como limites entre Estados-nações, por um lado, mas que também se ancoram sobre a “razão” do mercado (competitividade, trabalho, acumulação), de outro.

No Brasil, por exemplo, (até) na primeira metade do século XIX, a condição estabelecidos/outside se apoiava especialmente na brutal desigualdade entre “brancos” (livres) e negros (escravos), e a partir do último quartel daquele século a condição também se expressa entre o brasileiro “vadio” e o imigrante “trabalhador” (em aproximação a Lúcio Kowarick, 1987, Márcia R. C. Naxara, 1998, e Jones Dari Goettert, 2002). No primeiro caso, a escravidão moderna é parte do processo civilizador na produção da dicotomia entre “trabalho servil” e “traba-

lho livre”, forjando a superioridade do segundo sobre o primeiro; e no segundo caso, a formação do povo brasileiro e da identidade nacional procurava se assentar no processo de “branqueamento” da população, através do fomento de políticas de imigração de europeus, principalmente⁷. Em ambos os movimentos, por vezes mais direta e por outras mais indiretamente, é a formação do Estado-nação brasileiro que busca se ajustar à lógica das práticas discursivas basilares do Modo de Produção Capitalista, a partir das especificidades de sua formação socioespacial.

Mas se o processo civilizador moderno-contemporâneo atua principalmente na formação de condições estabelecidos/outsideers sob a rubrica dos encontros e desencontros entre Estados-nações (os nacionais e os estrangeiros), ele também se desdobra em condições estabelecidos/outsideers no interior das próprias configurações nacionais. Sobretudo, os ideários nacionais, juntados aos princípios norteadores da lógica do modo de produção capitalista, são redefinidos nas configurações estabelecidos/outsideers internas ao território nacional.

O Brasil, novamente, serve de exemplo. Mais que apenas a produção de condições estabelecidos/outsideers entre brasileiros e estrangeiros, como é o caso das relações envolvendo paraguaios no Mato Grosso do Sul, bolivianos em São Paulo e africanos no Rio de Janeiro, historicamente grupos internos tem construído tensões expressivas, como entre “paulistas” e “nordestinos”, “gaúchos” e “baianos” e “produtores” e “indígenas”⁸. Nos três exemplos de relações estabelecidos/

7 O processo civilizador do mundo moderno-contemporâneo é também a expansão da civilização em processos de migração e (e/)imigração. De acordo com Durval Muniz de Albuquerque Jr. (2007, p. 14), “Os processos migratórios e imigratórios, que já no passado ocasionaram tensões, conflitos e proporcionaram a emergência de preconceitos e visões pejorativas sobre dados grupos humanos e sobre os lugares de onde provinham, parecem ser, hoje, um dos principais motivos da emergência de visões preconceituosas e até mesmo racistas em relação a algumas populações”.

8 O uso das aspas é intencional: nem sempre “paulistas”, “nordestinos”, “gaúchos”,

outsiders é possível a observância da “mistura” entre “questão nacional” e “ética do trabalho” capitalista.

Sobre “paulistas” e “nordestinos”:

Enquanto a identidade paulista vai ser construída a partir do deslumbramento com a sociedade burguesa, com o moderno, com o urbano, com o tecnológico, a identidade nordestina vai ser construída a partir da reação conservadora à sociedade capitalista que está se implantando no país, em detrimento das elites tradicionais do espaço que estava se tornando o Nordeste. [...] O fato de que a maior parte dos migrantes nordestinos não possuíam [quando migravam] qualificação profissional, indo ocupar as atividades mais desqualificadas, gestou um outro preconceito, [...] a ideia de que o nordestino somente é capacitado para realizar trabalhos braçais e não atividades intelectuais (ALBUQUERQUE Jr., 2007, p. 102 e 117).

Sobre “gaúchos” e “baianos”:

Um dos dualismos mais difundidos entre “baianos” e “gaúchos” é aquele que se refere à superioridade, à ambição ou “agressividade” e à inteligência dos sulistas frente à inferioridade, a ignorância (ou “burrice”), a modéstia e a falta de agressividade dos “baianos”. Essa estigmatização dos nordestinos tem muito a ver com a ética

“baianos”, “produtores” e “indígenas” são apenas paulistas, nordestinos, gaúchos, baianos, produtores e indígenas. “Paulista”, para o caso em pauta, pode ser todo aquele sudestino ou sulista que se incomoda com a presença de nordestinos em “seu” lugar; “nordestino” pode ser também o nortista de Tocantins ou do Pará; “gaúcho” pode ser a generalidade para gaúchos, catarinenses e paranaenses, mas também para paulistas e mineiros que se instalam como “desbravadores” em espaços de reocupação recente; “baiano” por não ser apenas o nascido na Bahia, mas também migrantes do norte de Minas Gerais, sobretudo do Vale do Jequitinhonha; “produtor” pode ser aquele que, mesmo não tendo um palmo de terra, comunga dos argumentos de fazendeiros, empresários e políticos conservadores de uma dada região com disputas sobre a terra; e “índio” pode, em alguns momentos, também ser a aproximação para movimentos de sem-terra e comunidades quilombolas remanescentes. É importante, portanto, não tomar cada termo como uma categoria fechada.

capitalista trazida pelos migrantes, o valor que dão à propriedade privada, sua tradição de trabalho familiar, mais autônomo, e um forte caráter étnico (a descendência europeia, ítalo-germânica) na elaboração de sua identidade. Uma ética capitalista muito mais arraigada, herança de traços culturais distintos, é que faz o “gaúcho” atribuir outro valor ao trabalho (e ao lucro dele advindo), à propriedade privada, reforçando o mito burguês da ascensão social pelo “esforço pessoal”, e que o torna mais “inteligente”, inteligência que acaba muitas vezes por se definir como “esperteza” e trapaça pelos nordestinos (HAESBAERT, 1997, p. 164).

Sobre produtores e indígenas, com exemplificação sobre situação no Mato Grosso do Sul, a partir da intensificação dos processos de identificação e demarcação de terras indígenas na segunda metade dos anos 2000, foi comum a reação da classe agropecuária, obstruindo, muitas vezes, os trabalhos de antropólogos. Em Dourados, mais especificamente, também era constante a divulgação, em faixas em frente de casas de bairros nobres da cidade ou em adesivos de carros camionetas “Hilux”, o *slogan* “Produção Sim, Demarcação Não”:

A produtividade e o des-envolvimento são o lócus do discurso para não demarcação das terras indígenas [no Mato Grosso do Sul]. A partir desse discurso futurista de progresso e trabalho, outros discursos opostos a estes se delineiam, com a visão minimalista de preguiça e do não trabalho [dos indígenas]. [...] O que está no cerne de todo o discurso do agronegócio é o trabalho, o progresso e o des-envolvimento que se coloca em todos os discursos daqueles que querem manter o status quo como base substancial da existência humana, sendo que nesta conjuntura, os indígenas não trabalham (MOTTA, 2010).

Em síntese, como aponta Durval Muniz de Albuquerque Jr. (2007, p. 38-39):

Dentro das próprias nações, muitos destes valores [da civilização, da religião, do progresso, da evolução, do desenvolvimento], destas concepções que foram produzidas pelos europeus e assimiladas

Capítulo XI

parcialmente pelas elites das colônias servirão, muitas vezes, para diferenciar e discriminar não apenas as demais classes ou grupos sociais, como áreas ou regiões inteiras. Se as elites brasileiras trouxeram da Europa ou assimilaram dos europeus o conceito de civilização e procuraram construir sua imagem e pautar suas atitudes a partir dele, também o utilizaram para diferenciar e marcar negativamente dadas parcelas de nossa população, como os pobres, os negros e os mestiços [e certamente também os povos indígenas], até áreas inteiras do país, como o sertão, o interior ou o meio rural.

Assim como no Brasil, outros países também têm construído internamente relações estabelecidos/outsideers como condição para a expansão de relações “modernas”, impondo princípios e práticas da produção e acumulação capitalistas. Não poucas vezes, pessoas, grupos, comunidades ou mesmo sociedades inteiras foram sugeridas como “estorvo” para o desbravamento de “espaços vazios”, os “sertões”. No entanto, curiosamente, quando destruídos seus espaços de reprodução da vida e migrados para os centros hegemônicos urbanos, continuam a ser repelidos como incômodos: os “desnecessários economicamente” (em aproximação a E. P. Nascimento, 2000, p. 69-70) são, paradoxalmente, necessários para os trabalhos domésticos e braçais e, sobretudo, para deixar claro que há sempre alguém abaixo da linha mediana do “homem médio” remediado do mundo capitalista.

Considerações Finais

Não é apropriado dizer que o processo civilizador moderno-contemporâneo inaugura as relações estabelecidos/outsideers (novos *establishments*). Mas, seguramente, é possível afirmar que esse processo define um novo padrão dessas relações, assentado, sobretudo, nas seguintes dicotomias: civilizado/não civilizado; racional/irracional; ordem/desordem; progresso/atraso; desenvolvimento/não-desenvolvimento; acumulação/reprodução simples; expansão-desbravamento/“espaço vazio”; trabalho/vadiagem; e trabalho intelectual (“qualificado”)/tra-

balho manual (“desqualificado”). Os pares em oposição invadem as relações e os espaços, redefinindo, em cada situação escalar (local, regional, nacional e global), uma condição estabelecidos/outsideers marcadora de sujeitos, grupos, etnias, comunidades e até de sociedades como um todo.

Na medida em que todo Estado-nação se pensa, se inventa, se imagina, se faz e se vive como “comunidade”, também constrói um conjunto de “qualidades” que definem seus mitos e projetos, seu tempo e seu espaço, sua natureza e seu povo. No Brasil, o mito da terra descoberta é “previsão” invertida do passado para o desbravamento contínuo e permanente do “sertão”; o mito do país do futuro manifesta que se ainda não se chegou lá, é preciso esperança, pois “aqui em se plantando tudo dá”; a ordem social articulada à passividade do povo rumo ao progresso; de uma natureza exuberante, sem terremotos ou vulcões; e um povo ordeiro e trabalhador. Os estabelecidos: os paulistas trabalham; os gaúchos desbravam; os agropecuaristas produzem. Trabalho, desbravamento e produção, sob os auspícios da ordem, rumam o Brasil ao futuro, ao progresso... Os outsideers: os nordestinos desqualificados; os baianos lentos; os indígenas preguiçosos. Trabalho braçal, ausência de espírito empreendedor e preguiça, desordenadores do Brasil Gigante, devem se qualificar, ter o futuro como destino e produzir mais, muito mais...

O processo civilizador moderno-contemporâneo se espalha diferentemente em cada Estado-nação. Emoldurado em fronteiras externas, define-se em atributos positivos e negativos produzindo também fronteiras étnico-espaciais internas, obedecendo a dinâmica do Modo de Produção correspondente, baseado na produção e na acumulação. No Brasil, estabelece-se quem produz e quem acumula; é excluído em condição de outsider quem não produz e quem não consome, ou, em bases mais concretas, quem é des-locado (sem lugar ou em outro lugar) da condição hegemônica de sujeito ou grupo que trabalha, desbrava e produz.

O processo civilizador em curso produz determinados tipos de fronteiras e determinadas condições estabelecidos/outsideers. Nessas fronteiras e relações as comunidades definem os sujeitos *de fora* e os *de dentro* (externa e internamente). Mais que processos de identificação/diferenciação, sujeitos, grupos e comunidades se fecham em essencialismos e substancialismos articulados à lógica da competitividade e da acumulação. Por outro lado, esses mesmos agrupamentos se fundam em medos profundos de perda do *status*, por isso a necessidade em definir o outro (outsider) como portador de atributos negativos.

Por conseguinte, as comunidades que vivemos não são aquelas que vêm, *quaisquer*, como propõe George Agamben (1993), mas aquelas que definem *a priori* quem está *dentro* e quem está *fora*. Esse é, até o momento, o mundo que temos e que continuamos, diuturnamente e em praticamente todos os lugares, escolhendo. Como na epígrafe no início do texto, os gaúchos definem o seu outro não-gaúcho, os sulistas o seu outro não-sulista, os brasileiros o seu outro não-brasileiro, os latino-americanos o seu outro não-latino-americano, os americanos o seu outro não-americano, os ocidentais o seu outro não-ocidental... Não é à toa que já definimos, de antemão, que um outro fora da Terra só pode ser extra[-]terrestre, um novo estranho, persistindo na construção de comunidades rígidas e com enormes dificuldades para desconstruí-las.

Referências Bibliográficas

- AGAMBEN, Giorgio. **A comunidade que vem**. Lisboa: Editora Presença, 1993.
- ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de Albuquerque. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar**. São Paulo: Cortez, 2007.
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BARTH, Fredrick. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: Unesp, 1998. p. 185-227.

BECKER, Howard S. **Outsiders**: estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BONNEMAISON, Jöel. Viagem em torno do território. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Orgs.). **Geografia cultural**: um século. v. 3. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002, p. 83-131.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

CHARTIER, Roger. Formação social e economia psíquica: a sociedade de corte no processo civilizador [Prefácio]. In: ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001, p. 7-25.

DAMATTA, Roberto. Nação e região: em torno do significado cultural de uma permanente dualidade brasileira. In: SCHÜLER, Fernando Luís; BORDINI, Maria da Glória (Orgs.). **Cultura e identidade regional**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 19-30.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. **O processo civilizador**. v. 1. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

_____. **O processo civilizador**. v. 2. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUFBA, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Microfísica do poder**. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

_____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GOETTERT, Jones Dari. Aos “vadios”, o trabalho: considerações em torno de representações sobre o trabalho e a vadiagem no Brasil. Revista Formação. Presidente Prudente: PPGG-Unesp, n. 9, v. 2, p. 251-286, 2002.

_____. Espaço civilizador: considerações sobre o corpo e a casa a partir do processo civilizador. In: GOETTERT, Jones Dari; SARAT, Magda (Orgs.). **Tempos e espaços civilizadores**: diálogos com Norbert Elias. Dourados: UFGD, 2009, p. 141-154.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

Capítulo XI

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

HAESBAERT, Rogério. **Des-territorialização e identidade**: a rede “gaúcha” no nordeste. Niterói: UFF, 1997.

HOBBSBAWM, Eric J. Introdução: a invenção das tradições. In: HOBBSBAWM, Eric J.; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, p. 9-23.

_____. **Nações e nacionalismo desde 1780**: programa, mito e realidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

KOWARICK, Lúcio. **Trabalho e vadiagem**: a origem do trabalho livre no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MARX, Karl. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROMM, Erich. **Conceito marxista do homem**. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983, p. 85-170.

MEY, Jacob L. Etnia, identidade e língua. In: SGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras; Fapesp, 1998, p. 69-88.

MOTA, Juliana Grasiéli Bueno. Trabalho, progresso e desenvolvimento: o discurso “moderno” do agronegócio para não-demarcação das terras indígenas. In: ENCONTRO NACIONAL DOS GEÓGRAFOS, XV, 2010, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: AGB, 2010.

NASCIMENTO, E. P. Dos excluídos necessários aos excluídos desnecessários. In: BURSZTYN, Marcel (Org.). **No meio da rua**. Rio de Janeiro: Garamond, 2000, p. 56-87.

NAXARA, Márcia R. C. **Estrangeiro em sua própria terra**: representações do brasileiro - 1870-1920. São Paulo: Annablume, 1998.

POULANTZAS, Nicos. **O estado, o poder, o socialismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.

SAID, Edward W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.



Capítulo XII

DESENVOLVIMENTO E TRABALHO NA PERSPECTIVA DE NORBERT ELIAS

Marcelo Weishaupt Proni¹

Introdução

A relação intrínseca entre desenvolvimento e trabalho é enfatizada nas abordagens teóricas clássicas de Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim, assim como nas abordagens de autores contemporâneos, tais como Michel Aglietta, Robert Castel, David Harvey, Richard Sennett e István Mészáros. O papel central atribuído ao trabalho no desenvolvimento das sociedades modernas para cada um desses intelectuais não significa que eles desconsiderem outras determinações gerais ou outras esferas de sociabilidade em seus escritos. Mas, há um elemento em comum entre tais abordagens, que se refere à necessidade de estudar o mundo do trabalho para desvendar o caráter das relações sociais predominantes, assim como à importância da atividade profissional na formação dos indivíduos numa sociedade organizada em torno do trabalho.

Por outro lado, nas últimas décadas, vários sociólogos têm recusado a centralidade conferida ao trabalho nas ciências sociais, como é o caso de Norbert Elias, Jürgen Habermas, Claus Offe, André Gorz,

¹ Doutor em Educação Física. Docente do Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP/SP.

Zygmunt Bauman, Adam Schaff e Manuel Castells. Para tais autores, ainda que o trabalho seja uma atividade fundamental, é preciso analisar outros processos sociais para entender a dinâmica das sociedades contemporâneas de maneira mais ampla e discutir os problemas prioritários que afetam as pessoas, assim como as possibilidades de mudança social.

O objetivo deste artigo é examinar o modo como Elias explica o lugar que ocupa o trabalho na organização da vida social e na transformação das relações sociais. Para isso, deve necessariamente apresentar a teoria de Elias sobre o desenvolvimento das sociedades humanas, para então examinar seus impactos sobre a organização do trabalho. Nesse sentido, procura ressaltar as estratégias de pacificação das relações sociais e a ação dos mecanismos de autocontrole dos indivíduos na configuração das relações de trabalho.

Antes, porém, o artigo procura fazer uma rápida introdução à problemática do desenvolvimento, procurando explicitar como a abordagem de Elias se distingue de análises econômicas. Em seguida, convém apresentar os principais argumentos em favor do papel central da categoria trabalho nas ciências sociais, assim como os argumentos contrários a essa posição, para assim situar a contribuição de Elias neste campo.

Duas visões do desenvolvimento

A palavra “desenvolvimento” tem sido usada para indicar expressivas e graduais mudanças, quantitativas e qualitativas, nas mais diferentes áreas de conhecimento e com significados diversos. Nos casos que interessam à discussão aqui apresentada, o termo se refere àquilo que historiadores, economistas, sociólogos e cientistas políticos designam como processos multifacetados de profunda transformação estrutural, resultantes de variadas e complexas interações sociais, que promovem o alargamento do horizonte de possibilidades de determinada sociedade ou nação, alteram as condições de vida da população,

introduzem novas formas de sociabilidade e modificam as relações de poder.

Não caberia aqui mencionar os inúmeros estudos relevantes que foram publicados sobre o desenvolvimento das nações modernas, em suas diferentes dimensões. Nesta seção, pretende-se apenas contrapor duas perspectivas arbitrariamente selecionadas: uma que enfatiza o enfoque econômico e outra que privilegia uma abordagem histórico-sociológica.

No campo da Economia, é importante frisar que a problemática do desenvolvimento remete ao debate sobre as estratégias adequadas para promover a ativação de recursos materiais e simbólicos, assim como para mobilizar sujeitos sociais e políticos, de forma a ampliar o campo de ação da coletividade, aumentando sua autodeterminação e liberdade de decisão. Ou seja, os estudos mais relevantes sobre os estágios de desenvolvimento e sobre os bloqueios ou desafios a serem superados têm como pressuposto a crença de que é possível para a sociedade fazer escolhas, modificar a situação presente e construir seu destino².

Essa é a perspectiva, por exemplo, de Celso Furtado (1967), para quem a discussão do processo de desenvolvimento deve necessariamente formular a questão de como se estruturam os poderes e as hierarquias que determinam as decisões cruciais sobre como ampliar e redistribuir os frutos do trabalho social. Para isso, é fundamental entender tanto a esfera pública como a esfera privada, observar as diferentes racionalidades (ou mentalidades) que predominam em cada uma, identificar as relações de poder existentes e os sujeitos históricos que podem assumir algum protagonismo nesse processo. No entendimento dele, o desenvolvimento deveria ser um caminho intencional,

² Uma exposição detalhada deste tipo de enfoque pode ser encontrada em Brandão (2007).

autônoma e democraticamente concebido, com o propósito de aumentar a produtividade do trabalho, melhorar a distribuição da renda e propiciar o acesso de todos os segmentos da população a um padrão de vida condizente com o nível de progresso técnico alcançado (Furtado, 1994). Nesta perspectiva otimista³, é possível encontrar soluções para os problemas prioritários, inventar novos caminhos e – por meio de um projeto bem elaborado – transformar a nação.

É importante esclarecer que o método de Furtado busca destacar as interações entre decisões e estruturas, ou melhor, a articulação estrutural e complexa de uma gama de decisões individuais e de políticas governamentais. Ao contrário das teorias convencionais do crescimento equilibrado (que postulam a coordenação ampla de decisões empreendidas de modo simultâneo e complementar, com sincronia), ele aponta a geração de diacronias, posto que o processo de desenvolvimento apresenta-se como uma cadeia de desequilíbrios. Observando os elementos que se articulam para formar um todo não homogêneo, acredita ser possível apreender o funcionamento do sistema econômico marcado por contradições, desbalanceamentos, desproporcionalidades e instabilidades, que ao longo do tempo acabam alterando a dinâmica do sistema.

De acordo com este enfoque, quando são analisadas as cadeias de reações provocadas por decisões autônomas de sujeitos detentores de poder econômico, pode-se conseguir identificar o papel e os interesses dos agentes e entidades dominantes. E quando são examinadas as assimetrias de força, a irreversibilidade de algumas decisões e a transmissão dos impulsos ao longo da cadeia, é possível compreender o

3 Essa visão otimista a respeito da possibilidade de transformar a realidade social a partir de decisões tomadas no âmbito da esfera política pode ser encontrada em vários outros economistas, como é o caso de Amartya Sen, que entende o desenvolvimento como um processo que implica a superação de uma série de privações e, em consequência, a ampliação das liberdades individuais.

sentido das transformações estruturais em curso, assim como os seus desdobramentos para os diferentes segmentos da sociedade.

Por fim, vale a pena esclarecer que Furtado teve o cuidado de alertar seus leitores para os perigos decorrentes do “mito do desenvolvimento”, isto é, a ilusão de que o caminho para a industrialização estava aberto a todas as nações e de que o subdesenvolvimento seria uma etapa transitória. Mas, essa é uma promessa irrealizável. A crença no progresso como uma força irresistível levou muitos economistas bem intencionados a supor que seria possível a qualquer país em desenvolvimento seguir a mesma trilha das nações mais avançadas e reproduzir os mesmos padrões de produção e consumo. Contudo, caso isso ocorresse – alertava Furtado em 1974 –, o equilíbrio ambiental do planeta seria comprometido e haveria um colapso da civilização atual.

Na obra de Norbert Elias, por sua vez, a problemática do desenvolvimento se coloca de maneira distinta, pois seu interesse no tema é bastante diferente. Partindo de uma perspectiva histórica e olhando a mudança social pela ótica da longa duração, ele procura estabelecer os nexos entre a formação e evolução das estruturas da sociedade (sociogênese) com a formação e desenvolvimento das estruturas da personalidade (psicogênese). Nesse sentido, ele procura demonstrar que existem evidentes correspondências entre o desenvolvimento tecnológico, a maior complexidade das relações econômicas, a emergência de instituições políticas democráticas, o refinamento dos costumes e o autocontrole das emoções. Todos esses processos evidenciam um progresso das sociedades modernas (que ganha força na Europa e depois se difunde para outras regiões). A urbanização, a industrialização e a burocratização devem ser entendidas, nesta perspectiva, como fenômenos de uma profunda mudança social associados ao que ele denomina “processo civilizador”⁴.

4 Um conjunto variado de interpretações da obra de Elias pode ser encontrado no

Pode-se dizer que, para Elias, o desenvolvimento envolve, simultaneamente, uma dimensão econômico-tecnológica (o controle do homem sobre a natureza e a alteração do modo de produzir bens), uma dimensão político-jurídica (a progressiva descentralização do poder e o estabelecimento de uma ordem social liberal) e uma dimensão psicológico-cultural (o autodomínio do indivíduo e a adoção de hábitos civilizados).

Em *What is sociology?* (traduzido no Brasil como *Introdução à sociologia*) Elias apresenta argumentos semelhantes aos de Furtado, ao criticar o uso de modelos baseados em funções pré-estabelecidas, recusar a “inevitabilidade” do desenvolvimento da sociedade e enfatizar uma análise processual (contemplando processos de integração e de diferenciação). Também para ele, o desenvolvimento econômico é indissociável do processo político (ou do equilíbrio dinâmico do poder) e da mudança da estrutura social (e suas questões adjacentes). E, de forma análoga, não é correto supor que o desenvolvimento de uma nação vai ocorrer necessariamente na mesma direção que outra nação precursora e seguindo os mesmos passos, nem há garantias contra um possível colapso da civilização atual.

Contudo, há várias diferenças entre as duas abordagens. Numa análise figuracional, para explicar como e por que uma figuração particular se metamorfoseia numa outra figuração, não faz sentido uma explicação baseada numa linha de causalidade, uma vez que no fluxo dos acontecimentos não se pode isolar os fatores de modo a identificar uma causa inicial e seus efeitos subsequentes. E Elias vai além: é preciso superar a antítese tradicionalmente existente entre “determinismo” e “liberdade”.

Outro aspecto que deve ser enfatizado é que, com o passar do tempo, tem aumentado a interdependência entre os desenvolvimentos

livro organizado por Kaplan e Orce (2009). Ver, também, artigo de Ademir Gebara (2005).

que ocorrem dentro de um espaço nacional (reconfigurando as relações sociais) e aqueles que ocorrem no espaço internacional (mudando as relações entre estados). Para Elias, deve-se inicialmente examinar o maior ou menor grau de plasticidade – ou rigidez – das figurações complexas envolvidas nas transformações sociais mais significativas, que acaba influenciando o potencial endógeno de mudança. Em seguida, é preciso considerar o maior ou menor grau de cooperação – ou conflito – entre as nações, que muitas vezes pode influenciar na direção tomada pela mudança. Numa análise figuracional, os processos de mudança internos e externos não podem ser desconectados.

Mas, certamente, as principais diferenças entre as duas abordagens se referem ao lugar secundário que a economia ocupa na teoria de Elias para explicar a mudança social na longa duração e ao caráter não planejado que ele atribui ao desenvolvimento visto desta perspectiva. Certamente, Elias não discorda da enorme importância que as motivações econômicas passaram a ter na dinâmica das figurações sociais e, em especial, nas redes de poder contemporâneas. Assim não recusa a necessidade de planejamento econômico e de políticas governamentais que procurem dar maior estabilidade e, ao mesmo tempo, direcionar o processo de mudanças para um sentido desejado. Mas, é preciso registrar: i) a sua análise refuta qualquer tipo de determinismo, principalmente aquele que deriva dos estudos econômicos; e ii) os tipos de mudanças sociais que ele pretende ressaltar não podem ser controlados por decisões tomadas em gabinetes, uma vez que o poder de provocar mudanças se distribui (de forma assimétrica) por toda a sociedade e as reações imprevistas dos inúmeros indivíduos que compõem as figurações sociais tornam impossível controlar os desdobramentos dos acontecimentos e os resultados das decisões tomadas⁵. Além dis-

5 Ao abordar esse ponto em outro texto, Elias (1995) esclarece que ocorre um entrelaçamento entre processos não planejados e decisões humanas baseadas em planejamento, como no caso de um desenvolvimento tecnológico induzido e seus impactos

so, Elias considera a possibilidade de desfechos violentos inesperados: em algumas situações de alta rigidez, fortes tensões internas podem conduzir a uma revolução; em outras, as tensões externas podem se sobrepor e conduzir o país para uma guerra.

O debate sobre a centralidade do trabalho

A ideia de uma sociedade do trabalho está vinculada à produção e sustentação das condições materiais de existência. Para Marx (1985; 1988), à medida que o trabalho assalariado vai se tornando predominante e uma classe operária vai sendo forjada, é possível constatar que as relações sociais passam a ser determinadas pela lógica imperativa da acumulação de capital e que uma ideologia competitiva passa a governar a mente das pessoas. Nesta abordagem, os indivíduos são reduzidos a peças de engrenagens impessoais, marcadas pela exploração, pelo despotismo, pela alienação e pela degradação moral. Portanto, na sociedade urbano-industrial, as possibilidades de escolha e de ação dos indivíduos são dadas pela posição que ocupam na esfera da produção e nas correspondentes estruturas de poder e subordinação.

A divisão do trabalho social é o ponto de partida da análise de Durkheim (1983). Para ele, as funções especializadas exercidas por diferentes grupos na sociedade moderna implicam no estabelecimento de relações de interdependência entre os indivíduos. À medida que vão se estabelecendo relações marcadas pela impessoalidade, nota-se o aparecimento de uma forma “orgânica” de solidariedade social. Embora existam conflitos de interesse, devem predominar a cooperação, o cumprimento dos contratos e a obediência às normas sociais. O funcionamento das instituições dentro de uma normalidade é essencial para a evolução (progresso) da sociedade como um todo. E as institui-

imprevistos sobre diferentes tipos de sociedade (o planejamento é capaz de estabelecer uma direção, mas não se tem controle sobre possíveis resultados indesejados).

ções que organizam e disciplinam os trabalhadores podem ser classificadas, neste sentido, no rol das instituições responsáveis pela coesão social (ao lado da igreja, da escola, da polícia e da justiça).

Também em Weber (1987) pode-se encontrar uma importância central do trabalho na organização da vida em sociedade. Neste caso, o destaque fica por conta dos valores e representações que norteiam certas ações sociais tidas como fundamentais. No período de nascimento do capitalismo, a ética do trabalho fornecia um conjunto de referências que davam significado para as atividades realizadas pela maioria dos homens e ajudava a ordenar as relações sociais. Na etapa mais avançada do capitalismo, porém, uma ética de caráter instrumental (o utilitarismo) passa a informar as escolhas individuais. Essa nova racionalidade, sem o compromisso com princípios éticos fortes e pautada em critérios de eficiência, também se manifesta no mundo do trabalho e contribui assim para moldar a maneira como as pessoas vivem no seu cotidiano (ou melhor, suas ações racionalizadas mais frequentes).

As abordagens clássicas aqui resumidas permitem concluir que, numa sociedade do trabalho, o processo de formação de identidades sociais passa obrigatoriamente pelas diversas funções que cada indivíduo desempenha na vida econômica. Mas, esse processo vai se modificando com o passar do tempo e passa a refletir novas determinações ou probabilidades. Dessa maneira, mudanças impactantes no mundo do trabalho podem ajudar a entender a construção e desconstrução de identidades nas sociedades modernas.

Conforme explica Eric Hobsbawm (1987), os mundos do trabalho foram forjados e reestruturados à medida que avançava a industrialização, que se alteravam as estruturas socioeconômicas, que se impulsionava o desenvolvimento tecnológico. Mas, foram se constituindo também no contexto das lutas sociais, das estratégias de ação sindical e pressão política, da afirmação de uma cultura operária em oposição à cultura burguesa. Desde o final do século XIX, este amplo conjunto de práticas e representações sociais foi se adaptando a uma nova realidade

econômica e política, e foi ganhando diferentes expressões nos vários espaços nacionais. Para ele, não há dúvida de que o trabalho é um elemento central na organização da sociedade de classes e na definição das condições de vida da população.

No século XX, houve uma profunda transformação nos mundos do trabalho, que conferiu novo *status* social aos assalariados, cada vez mais integrados aos mercados de consumo de massa. Após o colapso da ordem liberal, houve uma progressiva politização da economia e o surgimento do Estado de Bem-Estar Social, que expandiu o conceito de cidadania com a universalização dos direitos sociais. De acordo com Robert Castel (1998), a grande mudança que deve ser destacada é a constituição da “sociedade salarial”, na qual os elementos que definem a luta de classes vão perdendo força e dando lugar a novas configurações sociais, mais complexas. Nesse novo contexto, a vulnerabilidade dos indivíduos diante dos riscos de marginalização foi superada por um sistema abrangente de proteção social e a exploração abusiva dos trabalhadores foi restringida pela redução da jornada de trabalho, pelo fortalecimento da negociação coletiva e pela conquista de um padrão de emprego melhor remunerado. Dessa forma, nos países ditos “desenvolvidos”, o crescimento da produtividade, o compromisso com o pleno emprego e o fortalecimento da democracia possibilitaram a consolidação de um novo estatuto para o trabalho. E a centralidade do trabalho ganhou novo sentido, agora em razão do novo *status* conferido aos assalariados (relação estreita entre a inserção ocupacional e a construção da cidadania plena)⁶.

Também é bom mencionar que a implantação de novos métodos de disciplina e controle nas relações de trabalho, impulsionada pelo desenvolvimento tecnológico e pela adoção de métodos científicos de organização do trabalho, levou muitos autores a considerar o padrão

⁶ Para uma discussão dessa questão no Brasil, ver o ensaio de Cardoso de Melo e Novais (1998).

de produção taylorista-fordista como o fundamento das sociedades industrializadas. Michel Aglietta (1986) fala na vigência de um “modo de regulação” fundado na nova relação salarial, que seria responsável por adequar certos comportamentos individuais na esfera privada (em especial, no trabalho e no consumo), por meio de várias normas e instituições, às características do regime de acumulação fordista predominante nesses países.

Porém, aos poucos foram surgindo abordagens contestando a prerrogativa do trabalho como tema central da sociologia e como elemento fundante das categorias de análise para pensar a sociedade contemporânea. Habermas (1987), por exemplo, propôs separar dois campos de investigação que se estruturam a partir de lógicas muito diferentes: o mundo do “sistema” (a economia e a política, onde predomina a racionalidade instrumental e a ação estratégica) e o “mundo da vida” (a esfera da cultura, onde prevalece a ação comunicativa). Embora a lógica do sistema tente colonizar o mundo vivido (mercantilização e burocratização das atividades culturais ou cotidianas), é possível bloquear essa influência, fortalecer a ação dos movimentos sociais autônomos e afirmar outros princípios e valores. Nesta perspectiva, o trabalho deve perder sua centralidade, uma vez que está organizado dentro da lógica do sistema. E outros temas devem ocupar um lugar central na agenda pública, tais como o meio ambiente, os direitos humanos e o combate à discriminação.

Essa posição foi apoiada por Claus Offe, André Gorz e vários outros sociólogos europeus. Offe (1989) procurou argumentos para demonstrar o declínio do modelo de pesquisa social centrado no trabalho, em especial por causa das transformações provocadas pela desorganização da ordem econômica construída no pós-guerra, pela emergência de uma sociedade pós-industrial e pela diminuição do papel subjetivo desempenhado pela ética do trabalho. Em resumo, para ele o trabalho não poderia mais ser considerado a categoria-chave para a compreensão da dinâmica social.

Por sua vez, Gorz (2003) partiu da diferença entre trabalho heterônomo (que implica a venda da força de trabalho e é executado conforme as ordens de outra pessoa) e trabalho autônomo (aquele que é feito por escolha do indivíduo e não possui um valor de mercado). Para ele, é preciso reduzir a jornada de trabalho e ampliar o tempo livre para atividades genuinamente autônomas, que não estejam submetidas à lógica do sistema econômico. Numa sociedade pós-industrial, a decadência do operariado como força política seria inevitável e a utopia de uma sociedade do trabalho socialista estaria superada. Por isso, é necessário instituir uma nova utopia, que recuse a razão econômica e o consumismo, e pensar a transição para uma sociedade do tempo livre, fundada em novos valores e aspirações.

Esse debate sobre a centralidade do trabalho se concentrou na década de 1980, quando estava na moda o discurso sobre o “fim do trabalho”⁷. Na década seguinte, esse tipo de prognóstico foi perdendo sustentação. Sem dúvida, as transformações econômicas e tecnológicas, junto com a crise da social-democracia, estavam decompondo as bases da sociedade salarial e fazendo retornar a polarização e a fragmentação social. Em tempos de crise econômica, ficavam evidentes as limitações do *Welfare State* para lidar com o aumento do desemprego, a variação dos salários e a deterioração das condições de trabalho. À medida que o trabalho foi perdendo sua capacidade de integrar os indivíduos num conjunto social mais amplo e que o Estado encontrou dificuldades para assegurar a coesão da sociedade, as desigualdades se acentuaram. Mas, o trabalho (ou a sua falta) continuava a ser uma referência fundamental na vida das pessoas. As mudanças no mundo do trabalho fizeram a maioria das pessoas se sentir psicologicamente fragilizada diante da

7 Adam Schaff (1995), por exemplo, enxergava uma tendência ao desaparecimento do trabalho manual e da classe trabalhadora, em razão da revolução tecnológica em curso, e argumentava sobre as consequências desta tendência para a sociedade do futuro e para os indivíduos, que precisariam encontrar um novo sentido na vida.

crescente insegurança e da ameaça de anomia social. Como sugere Richard Sennett (2000), o capitalismo flexível destruiu aquelas regularidades que permitiam tecer um sentido para a carreira profissional e para a vida pessoal, deixou o indivíduo com a sensação de estar à deriva (sem controle do seu destino) e corroeu os mecanismos responsáveis pela constância do caráter do trabalhador.

A importância secundária do trabalho na teoria de Elias

Na sua explicação sobre o modo como o processo civilizador avança em várias frentes, Elias faz uma série de comentários sobre o papel das instituições civilizatórias, tais como a família, a escola, a igreja e o esporte. A disciplina no âmbito das empresas e o modo como o trabalho é organizado nas sociedades modernas não são temas prioritários em seus ensaios. Na verdade, em vários momentos ele deixou claro que seu objetivo era ultrapassar os cânones da sociologia convencional e construir uma teoria social que oferecesse novas e férteis alternativas de reflexão sobre o mundo contemporâneo.

Contudo, isso não significa que Elias tenha desconsiderado completamente os problemas relacionados à esfera do trabalho. Para ele, as experiências vividas no âmbito do trabalho são relevantes, em especial, quando se analisa a estrutura psicológica dos indivíduos. A compreensão das mudanças de conduta e dos sentimentos relacionados com o trabalho requer considerar a estrutura dos medos básicos e tensões elementares, assim como a competição incontrolável, que somados dão origem a ansiedades e limitações, produzindo inseguranças específicas e sentimentos de frustração, culpa e fracasso. Para esclarecer esse argumento, convém citar as palavras de Elias (1990, p. 270-271):

[As tensões do mundo moderno] impõem a esses indivíduos uma pressão de trabalho e uma insegurança profunda que nunca cessam. Tudo isso, as frustrações, a inquietação, a pressão do trabalho, não menos que a ameaça que nunca termina à vida inerente às tensões entre Estados, gera ansiedades e medos. [...] A competição

incontrolável, isenta de monopólio, entre pessoas da mesma classe, por um lado, e as tensões entre diferentes classes e grupos, por outro, dão origem também, no caso do indivíduo, a uma contínua ansiedade e a proibições ou restrições específicas. Elas, também, produzem seus próprios medos específicos: medo de perda do emprego, de uma vulnerabilidade imprevisível aos que exercem poder, de cair abaixo do nível de subsistência, que prevalecem nas classes mais baixas; bem como os medos de degradação social, de redução das posses ou independência, de perda de prestígio e status, que desempenham papel tão importante na vida das classes média e alta. E foram precisamente medos e ansiedades desse tipo [...] que desempenharam até hoje um papel decisivo na modelação do código vigente de conduta.

Mas, também é possível examinar, inversamente, como a teoria de Elias pode ajudar a compreender as mudanças e dilemas do mundo do trabalho. Tomando como referência os pontos da síntese feita pelo autor no último capítulo de *O Processo Civilizador*, a seguir são indicados brevemente alguns aspectos que podem subsidiar a discussão que vem sendo proposta neste capítulo.

1 Do controle social ao autocontrole

O taylorismo-fordismo instituiu a imagem do operário-padrão, trabalhador treinado para executar com eficiência as tarefas ordenadas, visando à máxima produtividade, e que deveria obedecer sem questionar as normas da empresa. Sem dúvida, esse modelo só poderia funcionar numa sociedade onde a maioria dos indivíduos tivesse alcançado certo nível de autocontrole das emoções, mas ainda não pudesse agir de forma autônoma.

Nas últimas décadas do século XX, com o surgimento do toyotismo, a organização do trabalho começou a abandonar os mecanismos de coerção externa em favor da internalização dos critérios que devem reger a conduta do trabalhador responsável, o que requer um nível mais avançado de autocontrole. O problema, aqui, é que o novo modelo não significa maior autonomia e a individualização das relações de

trabalho que ele introduz não implica necessariamente um desenvolvimento profissional. Trata-se de uma descentralização dos mecanismos de controle, mas não de um movimento de redistribuição do poder (a balança de poder parece pender ainda mais para o lado das empresas).

2 Difusão da pressão pela previdência e autocontrole

Na época em que Elias escreveu esse livro, os sistemas nacionais de proteção social eram ainda muito embrionários. Após a II Guerra Mundial, com o aumento do “ritmo” resultante das cadeias entrelaçadas de interdependência e da preocupação com o futuro, num primeiro momento, houve uma mobilização em vários setores da economia e num número crescente de países no sentido de ampliar a proteção social e exigir que as empresas oferecessem planos de carreira e estabilidade a seus funcionários. Esta tendência era compatível com as observações do autor sobre a necessidade de criar uma ordem social estável.

Como mencionado anteriormente, nas últimas décadas, estas proteções foram questionadas e enfraquecidas, tanto do ponto de vista das políticas sociais como da ótica das políticas de gestão do pessoal. Ganhou evidência o discurso de autogestão da carreira, uma vez que as empresas não querem se responsabilizar pelo futuro dos empregados. E diminui a cobertura e a generosidade dos programas de previdência e de assistência ao trabalhador. De qualquer modo, em vários países, ainda é bastante forte o sistema público de proteção social.

3 Diminuição dos contrastes, aumento da variedade

Elias estava pensando numa sociedade em que as profundas desigualdades sociais estavam se reduzindo, mas o processo de diferenciação social continuava operando. Na medida em que a compreensão da sociedade dividida em classes antagônicas se tornava mais difusa, notava-se uma maior diversidade no interior da própria classe trabalhadora, assim como uma ampliação da chamada “classe média”, agora composta predominantemente de assalariados. E, como já foi mencio-

nado, a profissão foi deixando de ser a referência central na construção da auto-imagem dos indivíduos.

A crise da sociedade salarial colocou em questão a homogeneidade social produzida pelo desenvolvimento do pós-guerra. Nesse novo contexto, foram reforçadas as diferenças entre os plenamente integrados no mercado de trabalho, os precariamente inseridos e os desempregados. Mas, a diferenciação social parece ter como referência principal o poder de compra das pessoas e sua posição na hierarquia social criada pelo consumo.

4 Transformação de guerreiros em cortesãos

A criação de instituições e mecanismos civilizadores no âmbito do trabalho pode ser entendida pela necessidade de domesticar os trabalhadores. Neste processo, os indivíduos que melhor se adaptaram obtiveram prestígio e privilégios. No pós-guerra, pode-se dizer que a mudança nos hábitos sociais promoveu um “aburguesamento”⁸ dos operários, na medida em que os trabalhadores foram se tornando proprietários e contribuintes e tendo acesso a novas opções de lazer.

A questão de deve ser examinada diz respeito à redução das tensões sociais e dos conflitos de classe. Este aburguesamento teria enfraquecido a energia da classe operária para a luta contra o sistema capitalista. Mas, talvez seja possível afirmar, indo numa outra direção, que as formas de luta foram se alterando: da mesma forma que o desarmamento dos nobres conduziu para um sistema político parlamentar, as novas estratégias de ação do movimento sindical podem ser consideradas como uma adaptação bem-sucedida aos novos tempos.

8 Esse argumento foi refutado por Alain Bihr (1998).

5 Abrandamento das pulsões: “psicologização” e “racionalização”

Como foi mencionado, o controle das emoções e a contenção dos instintos por meio de um comportamento racionalizado foram condições necessárias para o desenvolvimento das relações econômicas e para o surgimento da produção industrial. O taylorismo pode ser entendido, nesta perspectiva, como o ápice deste processo.

Mas, durante muito tempo, a organização científica do trabalho descuidou dos elementos subjetivos que interferem na produtividade do trabalho. Com a ênfase na administração de “recursos humanos” e, mais recentemente, o discurso contagiante sobre os novos métodos de “gestão de pessoas”, procurou-se incorporar técnicas mais sofisticadas de motivação e envolvimento dos trabalhadores.

6 Vergonha e repugnância

Durante décadas e décadas, o comportamento dos trabalhadores foi regulado pelo temor do julgamento de seus pares, o que em muitos países industrializados fortaleceu a organização sindical. Normalmente, a convivência na esfera do trabalho acarretava o desenvolvimento de certas atitudes diante de comportamentos indesejados, tais como o alcoolismo, o assédio e a humilhação.

No mundo globalizado, tende a diminuir o temor relacionado ao julgamento externo e a aumentar a sensibilidade do indivíduo a imagens e valores divulgados pela mídia, reforçando a quebra da solidariedade sindical. Mas isso não significa que a ética profissional e as representações produzidas no espaço da atividade laboral tenham deixado de exercer influência sobre a reação dos indivíduos diante de comportamentos considerados impróprios ou inadequados.

7 Restrições crescentes à classe alta e pressões crescentes a partir de baixo

A força motriz que impede a transformação civilizadora na esfera profissional (por exemplo, a pacificação e padronização das relações de trabalho) foi acionada pela maior competição dentro do mundo em-

presarial e redirecionada pelas reivindicações e ações dos sindicatos. A difusão de uma cultura de negociação coletiva corresponde, por assim dizer, a uma “circulação de modelos” que indicam maneiras de proceder.

Contudo, o desenvolvimento do superego modelado em instâncias superiores, que está implícito nas novas estratégias de gestão do trabalho, gerou uma nova situação: ao invés de impor a disciplina pela força ou de negociar as normas de conduta, as empresas preferem disciplinar seus trabalhadores pela modelação da personalidade. A questão em aberto diz respeito, neste ponto, à diferenciação de tratamento conferida aos trabalhadores de um mesmo ramo de atividade. Ainda é cedo para saber como as pressões vindas de baixo vão produzir novas configurações.

Considerações finais

Vários estudos têm mostrado que o desenvolvimento econômico, o progresso tecnológico e o aprimoramento das instituições políticas e jurídicas vão modificando as condições de trabalho, as relações de trabalho, as estratégias e a cultura dos trabalhadores. Em outras palavras, desenvolvimento e trabalho são apresentados como temas indissociáveis⁹.

Este capítulo procurou colocar em discussão as contribuições de Elias para as reflexões que têm sido feitas em torno destes dois temas. Certamente, não se deve desqualificar as análises de autores con-

⁹ Também na perspectiva da Ergologia, trabalho e desenvolvimento são temáticas indissociáveis. Como tem explicado Yves Schwartz e seus discípulos, é preciso repensar os conceitos de trabalho e desenvolvimento, assim como a interação entre ambos. O argumento é que essa tarefa dupla requer uma perspectiva ao mesmo tempo detalhista e abrangente, empírica e conceitualmente dinâmica. Seria um grave equívoco analisar o trabalho enquanto atividade humana sem notar que as transformações tecnológicas, econômicas, sociais e políticas vão redefinindo as condições de trabalho e as possibilidades de sua emancipação (SCHWARTZ; ADRIANO; ABDERRAHMANE, 2008).

sagrados, nem desviar o foco dos estudos sobre a problemática do desenvolvimento ou dos dilemas do mundo do trabalho. A intenção foi explicitar como a sociologia figuracional de Elias, sob a luz da teoria do processo civilizador, possibilita introduzir novas sugestões de temas e questões para entender a relação entre desenvolvimento e trabalho na sociedade contemporânea.

Para finalizar: considerando que o desenvolvimento das sociedades humanas é um processo interminável de aprendizagem e que, neste processo aberto e imprevisível, o mundo do trabalho tem sido incessantemente transformado e reconfigurado, é oportuno questionar os discursos contemporâneos relativos à construção de novos padrões de civilidade e bem-estar social que se fundamentam na utopia de uma sociedade do tempo livre, isto é, com indivíduos liberados do trabalho assalariado. Ao mesmo tempo, as reflexões aqui sintetizadas parecem sugerir que é necessário entender as relações de força presentes no mundo do trabalho à luz dos movimentos mais gerais que ocorrem em paralelo e só podem ser percebidos quando se adota a perspectiva da longa duração.

Referências Bibliográficas

AGLIETTA, M. **Regulación y crisis del capitalismo**: la experiencia de los Estados Unidos. Ciudad del México: Siglo Veintiuno Editores, 1986.

BIHR, A. **Da grande noite à alternativa**: o movimento operário europeu em crise. Perdizes: Boitempo, 1998.

BRANDÃO, C. A. **Território e desenvolvimento**: as múltiplas escalas entre o local e o global. Campinas: Unicamp, 2007.

CARDOSO DE MELO, J. M.; NOVAIS, F. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. In: SCHWARCZ, L. M. (Org). **História da vida privada no Brasil**. v. 4. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 560-636.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

DURKHEIM, E. Da divisão do trabalho social. **Durkheim**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1980.

_____. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990. 2 volumes.

_____. Technization and civilization. **Theory, Culture and Society**, v. 12, n. 3, p. 7-42, 1995.

FURTADO, C. A superação do subdesenvolvimento. **Revista Economia e Sociedade**. Unicamp.IE, n.3, 1994, p. 37-42.

_____. **O mito do desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Teoria e política do desenvolvimento econômico**. São Paulo: Abril Cultural, 1967.

GEBARA, A. Tecnologia e história: Johan Goudsblom e Norbert Elias. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL 'RPESSO CIVILIZADOR, IX, 2005, Ponta Grossa. **Coletânea...** Ponta Grossa, 24-26 de novembro, 2005.

GORZ, A. **Metamorfoses do trabalho**. São Paulo: Annablume, 2003.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1987. 2 tomos.

HOBBSAWM, E. **Mundos do trabalho**: novos estudos sobre história operária. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KAPLAN, C.; ORCE, V. (Orgs.) **Poder, prácticas sociales y proceso civilizador**: los usos de Norbert Elias. Buenos Aires: Noveduc, 2009.

MARX, K. **Manifesto do partido comunista**. Petrópolis: Vozes, 1988.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Coleção Os Economistas).

OFFE, C. **Capitalismo desorganizado**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

SCHAFF, A. **A sociedade informática: as consequências sociais na segunda revolução industrial**. São Paulo: Unesp; Brasiliense, 1995.

Capítulo XII

SCHWARTZ, Y; ADRIANO, R.; ABDERRAHMANE, F. Revisitar a actividade humana para colocar as questões do desenvolvimento: projecto de uma sinergia franco-lusófona. **Laboreal**, v. 4, n. 1, p.10-22, 2008.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SENNETT, R. **A corrosão do carácter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2000.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1987.



Capítulo XIII

PRÁTICAS CORPORAIS, HISTORIOGRAFIA E FONTES: o esporte como fonte e como história¹

Ricardo de F. Lucena²

À inicial intenção de tratar das “**Práticas corporais, historiografia e fontes**”, seguiu-se uma certa preocupação em como lidar com as chamadas práticas corporais, ou melhor, em que práticas focalizar, para desenvolver essa argumentação? Como poderiam ser focadas como objeto de análise, no sentido de apreender práticas de forma a caber no universo de minhas preocupações?

As práticas corporais têm caráter diverso, e até antagônicos, dependendo do grupo em que viceja. Um jogo, por exemplo, o jogo de baleado, ou queimada, designação recebida conforme a região do Brasil é, certamente, muito diferente de uma partida de handebol, praticado durante um campeonato. Desde o espaço da prática até a preparação dos praticantes têm peculiaridades que apresentam mais diferenças do que semelhanças, embora não possamos deixar de apontar que estas também existem.

Não vou, aqui, tentar definir as diferentes facetas que compõem a multiplicidade das práticas. A capoeira, por exemplo, tem crescido

1 Motivou a escrita desse texto, a minha participação na mesa redonda “Práticas corporais, historiografia e fontes”, no Encontro Nacional de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança, realizado na cidade de Viçosa/MG em 2009.

2 Doutor em Educação Física. Docente do Centro de Memória da Educação Física e do Esporte no Nordeste/DFE/CE/Universidade Federal da Paraíba/UFPB.

enormemente como fator de identificação entre diferentes seguimentos com caráter diverso, até mesmo dentro de um mesmo grupo de praticantes. A capoeira tem se transformado ao longo do tempo. Mais adiante farei um breve comentário a esse respeito. Mas, não vou discutir entendimentos diversos sobre diferentes práticas corporais. Na verdade, me aterei ao esporte como uma prática corporal, que merece muita atenção hoje em dia, no sentido de apontar elementos que podem mesmo ser dirigidos para outras análises sobre danças, jogos, lutas, etc. Preocupar-me-ei em apontar alguns aspectos dessa história e das fontes a ela relacionadas: o esporte no seu sentido lato e dele, caso necessário, fazer algumas incursões em áreas conexas.

O esporte como invenção social desencadeia uma série de relações, que contam muito da vida do grupo humano que o acolhe e o desenvolve.

Estudos que tratam da busca das origens, e da evolução dos esportes, visto como evolução constante, do menos complexo para o mais complexo, são a base de alguns trabalhos já conhecidos, na área da Educação Física. Exemplo disso são os trabalhos de Inezil Pena Marinho e de Fernando de Azevedo. De Fernando Azevedo, é sempre motivo de destaque o livro “Da educação física”, que orientou as reflexões na área, em boa parte do século XX. De Inezil P. Marinho, grande obra foi “História da Educação Física e dos Desportos no Brasil” que, pelo pioneirismo e abrangência, tornou-se referência para os que se aventuraram na trama da história dessas práticas entre nós.

É necessário destacar que, quase sempre, o esporte foi, e é ainda - tratado como um elemento que nasceu já pronto, vinculado a uma periodização política mais geral, centrado na participação de grandes expoentes, tanto do próprio esporte por um lado, como de dirigentes políticos. Aqui fazemos uma ressalva: tanto Inezil Pena Marinho, quanto Fernando de Azevedo escreveram a partir de um momento político, quando o mais importante era a construção de uma chamada “identidade brasileira”; boa parte dessa narrativa estava mais preocupada em

discutir a formação do homem brasileiro e como a educação física e os esportes poderiam contribuir para tal intento, do que discutir os aspectos inerentes ao próprio esporte. Por isso, em Inezil Pena Marinho, a análise do documento parte sempre da relação com uma história externa ao esporte, e se esgota na perspectiva dada pelo próprio documento. Não é por acaso que pensa essa prática na Colônia, no Império, e na República, onde, em cada momento, apresenta características distintas conforme a situação política anotada.

Podemos deixar como registro que, os estudos de Inezil P. Marinho, no âmbito da história da educação física e do esporte, foram os primeiros a construir uma narrativa específica, que balizou, por muito tempo, as reflexões na área. Por isso, Nascimento (1997), ao falar dos quatro volumes de *História da Educação Física e Esportes no Brasil*, afirma: *A aceitação dessas obras fez de Marinho uma fonte de referência fundamental para a incursão na história da Educação Física no Brasil.* (NASCIMENTO, 1997, p. 129)

Num texto intitulado “*Reflexões sobre o estudo da história da Educação Física e do Esporte no Brasil*” Victor Melo apresenta três fases para esses estudos, onde coloca autores como Fernando de Azevedo e Inezil P. Marinho como participantes da primeira e da segunda fase, respectivamente. Embora possamos entender que a disposição temporal das obras aponta para essa separação, a explicação decorrente daí, mais confunde do que esclarece os pontos de contato, e separação entre os autores. Os elementos constantes, em um e outro, simplesmente não os separa na análise do esporte como tema relevante para uma explicação histórica: as teses se fundem.

É importante observar que, os estudos sobre a história do esporte, conforme aponta Vitor Melo, nascidos na mesma seara que os estudos históricos sobre a educação física, cresceram de forma exponencial, se comparados à educação física; passaram a merecer a atenção de diferentes áreas, justamente à medida que o esporte se expandia na interrelação de grupos diversos. Na verdade, as preocupações com

a história do esporte, foram inicialmente vinculados a fatos e datas, e também a uma história política exterior a sua própria história, fato que marcou as primeiras narrativas; têm dado lugar a uma preocupação com escolhas de técnicas de análise e formas narrativas, que carregam consigo a preocupação em contribuir, também, para uma compreensão da sociedade. Ou seja, deve haver uma compreensão de que a história do esporte não se edifica distante da história da sociedade da qual faz parte.

Um pequeno adendo: é importante fazer uma observação nesse momento, sobre a transformação que tem sofrido a historiografia do esporte, no âmbito da educação física. Gebara, em texto datado de 1992, já chamava a atenção para um aspecto que muito marcou a re-significação que estruturou os estudos históricos, na área, a partir da sua inserção na pós-graduação. A interrelação desencadeada pelo processo de inserção na pós graduação forçou uma correspondente diversidade de olhar sobre o tema e, particularmente, sobre a sua história. Segundo Gebara, uma das evidências palpáveis foi a

Definição de áreas de conhecimento em alguns programas especialmente no nível teórico, permitindo substancial avanço na produção acadêmica. Tanto tematicamente quanto metodologicamente, os atuais cursos de mestrado têm, hoje, algo a dizer sobre as questões então apresentadas pela literatura norte-americana. Mais que isso, tem havido um crescente processo de circulação docente e discente entre programas de mestrado, processo esse corroborado pelo intenso contato da Educação Física com outras áreas do conhecimento. (GEBARA, 1992. p. 26)

O relato acima é o que caracteriza o sistema como um todo, estabelecendo relações com a particularidade das reflexões, voltadas para a história do esporte, na área da Educação Física. Daí ser possível inferir que o processo é ampliado no tocante a novos temas, problemas e fontes considerando os desdobramentos relacionados ao maior número de pesquisadores e trabalhos sobre a temática, criação e difusão de encon-

tros, congressos e eventos, tanto na educação física, quanto na própria área de História do Esporte. Em muitos casos, essa ação em outras áreas fora da educação física é animada pelos próprios pesquisadores da Educação Física que deram a sustentação necessária à discussão da temática. Um caso bem ilustrativo dessa questão é o Simpósio Temático de História do Esporte e Lazer da ANPUH, que teve sua primeira reunião na ANPUH de João Pessoa/PB, em 2003. Acompanhei, de perto, a constituição do grupo que organizou essa primeira participação, em João Pessoa; e, mais perto ainda, no evento da ANPUH, 2005, em Londrina/PR, quando fui, ao lado do professor Luiz Carlos Ribeiro, da Federal do Paraná (UFPR), coordenador do grupo. Em 2003, por exemplo, foram selecionados para apresentação, 19 trabalhos; quatro deixaram de ser apresentados; dos quinze (15) apresentados, apenas dois (2) não tematizaram, diretamente, o esporte. Vale ressaltar: dos quinze (15) trabalhos, quatro (4) não foram apresentados por pesquisadores de Educação Física. Os demais trabalhos tinham a assinatura de um pesquisador oriundo de uma faculdade de educação física.

Em 2005, no XXIII Simpósio Nacional da ANPUH, no ST História do Esporte e do Lazer, foram apresentados 23 trabalhos, dos quais 17 tiveram como tema o esporte; entre os que não tratavam diretamente sobre o esporte, um (1) discutiu os jogos e brincadeiras; outro discutiu a história do lazer, e ainda outro discutiu o fisioculturismo. Dos trabalhos apresentados, pelo menos 17 foram elaborados por professores de faculdades de Educação Física, com pós-graduação em Educação Física, ou em áreas correlatas. A presença do esporte, enquanto Simpósio Temático na ANPUH de Londrina/PR, sedimentou o grupo de “História do Esporte e do Lazer”; serviu para marcar um espaço interdisciplinar relevante para os estudos da história do esporte, do lazer e da educação física, no Brasil.

No âmbito da Educação Física, o evento surgido a partir do grupo de História do Esporte e da Educação Física da UNICAMP se tornou o maior nessa área, no Brasil, e é um exemplo do crescente in-

teresse dos pesquisadores pela análise historiográfica. O advento do XI Congresso já imprimiu sua marca na produção acadêmica da Educação Física. Esse evento, que começou com a presença de alguns professores de universidades brasileiras, incluindo vários alunos da pós graduação, vinculados ao programa de pós graduação em Educação Física da Unicamp, teve o mérito de colocar o debate sobre a história, em lugar de destaque entre as preocupações para explicação sobre a educação física e o esporte. Colocou como desafio pioneiro, na área, a publicação na íntegra, de todos os trabalhos apresentados. Isso fez desencadear uma série de mudanças nas exigências, quanto a participação em vários eventos, que ainda hoje têm importância para a educação física.

No contexto do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), entre os Grupos de Trabalhos Temáticos (GTTs), desponta o Grupo de “Memórias da Educação Física e do Esporte”, o GTT 13. Criado inicialmente com o nome “Memória, cultura e corpo”, o tema da “memória” mereceu um crescente número de trabalhos inscritos para apresentação, quando das várias edições da realização do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE). Na qualidade de coordenador do grupo, na organização de dois Congressos, 2001 e 2003, respectivamente, tive a oportunidade de ver o quanto as questões relativas à história estavam presentes nas preocupações de inúmeros pesquisadores da área. Inclusive, a questão do desmembramento do GTT Memória, cultura e corpo, em dois GTTs, “Cultura e Corpo” e “Memórias da educação física e do esporte”, fez despontar, no âmbito do próprio CBCE, uma série de debates, acerca da importância e do caráter relevante da temática da memória. Nesse ano de 2009, o GTT Memória teve 19 trabalhos selecionados para apresentação, e um grande número de textos enviados para avaliação.

Mas, a despeito do crescente número de eventos tratando a história do esporte em particular, cabe observar que, mesmo de forma não planejada, a área de educação física e esportes tem feito um investimento considerável na formação profissional, e, mais que isso, uma

formação para trabalhar na fronteira que não mais aquela que enfatiza a história, a partir unicamente da atividade do “trabalho”, mas, especialmente, da do “não trabalho” (por não me ocorrer melhor terminologia), trazendo consigo a emergência e a necessidade, não só de novos temas, mas também de novas fontes e novas narrativas: uma “compreensão” que considere o processo de continuidades e descontinuidades coexistindo simultaneamente.

No início do novo milênio, ou para ser mais exato, em 2003, a Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), periódico de divulgação científica do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) publicou, não só um, mas dois números, cujo tema era a história da Educação Física e do Esporte. Nesses dois volumes da Revista muitos autores da nova safra de pesquisadores publicaram textos, crônicas, cartum, biografias, fotografias, etc. que passaram a ser fontes importantes à compreensão do esporte e outras práticas corporais.

A Revista Movimento, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tem veiculado constantes artigos e ensaios que têm como tema a história dos esportes, e das práticas corporais, que muito tem contribuído para o debate emergente, entre os pesquisadores.

No final da década de 1990, sedimenta-se também um movimento em torno da criação de centros e laboratórios de recuperação e preservação da documentação, voltadas para o esporte, lazer, educação física e dança, no Brasil. Esse movimento vem se consolidando, ao longo dos últimos 10 anos, e já é possível usufruir do trabalho de muitos pesquisadores, e desses “espaços de memória”.

Entre os Centros de Memória já implementados, podemos destacar o trabalho que vem sendo realizado pelo CEME, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, implantado em 1996, na Escola de Educação Física; tem como objetivo principal *reconstruir, preservar e divulgar a memória do esporte, da educação física, do lazer e da dança*. O pioneirismo do CEME e o sucesso do trabalho de pesquisadores ali sediados têm merecido reconhecimento da área, e estimulado a criação de Cen-

tros semelhantes, em outras instituições de ensino superior e, até, em prefeituras e secretarias de esportes estaduais. O CEME da UFRGS tornou-se um exemplo a ser seguido; tem os seguintes objetivos:

- reconstruir, preservar e divulgar a memória do esporte, da educação física, lazer e dança no Brasil;
 - implementar a produção científica no campo da pesquisa histórica • e/ou o intercâmbio de informações entre pesquisadores nacionais e internacionais;
 - realizar exposições e mostras fotográficas que tematizam a cultura corporal brasileira;
 - possibilitar aos pesquisadores, e comunidade em geral, informações relacionadas à memória esportiva brasileira;
 - promover oficinas temáticas sobre história do esporte, lazer, dança e educação física;
 - fomentar publicações individuais e coletivas;
- disponibilizar o acervo, via catálogos bibliográficos, e recursos computacionais;
- buscar parcerias com escolas, universidades, clubes, confederações e federações esportivas, entidades e instituições preocupadas em preservar a memória do esporte, estabelecendo uma rede de comunicação. (Site CEME. Acesso em: 28 jul. 2009)

Ainda entre as universidades e cursos superiores de educação física, podemos destacar o trabalho que vem sendo levado a frente na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), através do Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer (CEMEF).

Variado é o número de tarefas que os centros de memória vêm desempenhando. É também um aporte para as pesquisas que têm como matriz teórica a história, e principalmente o esporte. No contexto do CEMEF, por exemplo, de acordo com dados disponibilizados, podemos destacar as seguintes pesquisas:

- Levantamento e catalogação de fontes para o estudo da educação do corpo, em Belo Horizonte (1891 – 1930).
- Eu vou te contar uma história... memórias de esportes e ruas de recreio (1940 – 1970). (folder CEMEF)

Outro centro a que podemos nos referir é o Centro de Memória Inezil Penna Marinho, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); além dos objetivos comuns aos demais Centros de Memória, tem por objetivo:

Implementar linhas de pesquisa ligadas à História da Educação Física e do Esporte, de forma a subsidiarem o implemento de projetos de iniciação científica, bem como o mestrado em Educação Física, que no momento se encontra em fase de reestruturação. (Site CEME/UFRJ. Acesso em: 27 jul. 2009)

Ora, o que vale destacar é o processo de criação desses centros de Memória, que se realizam especialmente nas escolas de educação física, e que vêm contribuindo bastante para o incremento da pesquisa. O próprio Ministério do Esporte começa a observar essa movimentação, e já aponta para a criação de uma política sistemática de sustentabilidade dos centros já existente e estimular à criação de novos centros, nas regiões do Brasil, onde o movimento está ainda pouco presente. Não é por acaso que, a maioria desses Centros de Memória do Esporte, tem, justamente no Esporte, o seu fator de sustentabilidade.

Por outro lado, é importante observar que, não só a diversidade de temas tem marcado essa produção, mas também, metodologicamente, mais diversificado tem sido o universo de análise. O trabalho com as fontes tem sido um diferencial com relação aos primeiros textos que buscavam construir uma narrativa histórica para a educação física e o esporte. Ao constatar esse fato, Gebara, em outro trabalho, publicado em 2002 afirmava que

Ser historiador implica, mais do que dialogar com o documento, e compreender o documento e, algumas vezes, construir evidências da própria ausência de documentos. Ser historiador implica, ainda, a capacidade e o engenho de dialogar, compreender e construir suas fontes. (GEBARA, 2002, p.27)

Da quase totalidade de textos, escritos com base em uma narrativa da história factual, como anotou Vitor Melo, em artigo referido anteriormente, à quase exclusividade de textos fundamentados numa análise marxista, que caracterizou a produção acadêmica, ao longo das duas últimas décadas do século XX, temos hoje uma busca por outras referências analíticas, que tratem, também, não só de uma “história” como uma explicação geral do esporte, ou das práticas corporais; de uma história que busca “compreender”, no sentido empregado ao termo por H-I Marrou. Uma compreensão que “é efetivamente essa dialética do Eu com o Outrem...” que supõe “a existência de uma larga base de comunhão fraternal, entre sujeito e objeto, entre historiador e documento.”(s.d. p. 88), ou seja, compreender o esporte em espaços diversos: cidades, bairros, regiões, etc. bem delimitados e inter relacionados, como fruto dessa relação do pesquisador/historiador do esporte e os documentos.

Em outras matrizes teóricas poderíamos dizer: entendê-lo como figurações possíveis de serem referidas no tempo, como processo e não apenas como um dado. Um exemplo recente do primeiro caso, é o livro “Esporte, cidade e modernidade”, organizado pelo Prof. Vitor Melo. Um exemplo do segundo caso é o livro, lançado em 2006, “Ensaio sobre história e sociologia nos esportes”, organizado pelos professores Ademir Gebara e Luiz Alberto Pilatti.

O livro do professor Victor Melo traça um grande panorama da modernidade e a emergência do esporte. Para tanto, cada autor convidado pôde discutir a modernidade, no âmbito de cidades, previamente selecionadas, e o desenvolvimento dos esportes no contexto dos projetos de modernidade, para a cidade em apreço. O fio condutor do livro supra citado é a aproximação dos autores pelo tema “modernidade”, a partir de “histórias” que se complementam e se diferenciam. Já o trabalho organizado pelos professores Gebara e Pilatti, surgiu a partir das discussões em torno da Sociologia histórica de Norbert Elias. Nessa perspectiva, é um passo, para constituir uma discussão a partir de um

referencial teórico semelhante na narrativa, mas diverso nos termos e na base conceitual.

Ao anotar esses sentidos da historiografia do esporte no Brasil, gostaria de tecer alguns comentários sobre a crescente preocupação com uma história do esporte e das práticas corporais, a partir do conceito de figurações em processos, como forma de ampliação da compreensão do esporte.

A prática do esporte, no Brasil, faz parte da história da formação dos núcleos urbanos. O esporte é uma prática urbana por excelência. No nosso contexto, é parte de um esforço civilizador, que marcou a forma de conduta de vários segmentos, no momento de crescimento das cidades, animados pela onda modernizante, que tomou conta do país durante passagem do século XIX para o século XX.

As transformações, aí ocorridas, não foram apenas de ordem física, centrada na construção de novas avenidas, ferrovias, edifícios, e abertura de novos bairros mais próximos do mar. Não se restringiu à comunicações via rádio, telefone, jornais impressos, etc. ou avanços no tratamento de várias doenças e aparecimento de vacinas e saneamento; foram também mudanças nas formas de divertimento e de costumes, onde começamos a dar destaque a práticas regradas e fundamentadas num código de respeito, maior regulamentação, e mais uniformidade. Para muitos, só poderia ser realmente compreendido por aqueles que têm uma educação adequada, conforme pregavam as notas sobre o esporte, nos jornais do Rio de Janeiro, do início do século XX. Esses divertimentos se diferenciam das práticas dos jogos populares. Não é por acaso que, alhures e aqui, formas de divertimento, desde o início denominada de *sports* pelos ingleses, chegou até nós, principalmente pelos membros das elites cariocas e paulistas.

Nesse período, anota Gilberto Freire,

se verificou o começo do brasileiríssimo jogo do bicho; que se acentuou a voga das seções de jogos nos jornais – brasileirismo vindo dos primeiros decênios do Império – que ocorreu o começo

das entrevistas de jornal e o das reportagens, (...) a voga da Loteria Federal; a voga dos clubes elegantes ou esportivos; (...) dos five-o-clock tea, das regatas, dos meetings (...) o desenvolvimento do foot-ball como jogo quase nacional, com características dionisíacos mais acentuadas que os apolíneos, do jogo inglês; o aparecimento do volley-ball e do basket-ball, (...) (FREYRE, 1974, p. cxxxvi – cxxxvii)

A crescente expansão das principais cidades brasileiras, verificada na passagem do século XIX para o século XX, é marcada pela busca e constituição de novos lugares. Aí dois aspectos merecem nossa atenção: o primeiro é o acompanhamento da ocupação desses espaços pelo que, então, se entende chamar por clube esportivo, ou até clube social, com destaque para os clubes de regatas. Esses clubes aparecem como criadores de lugar e espaço que, até então, estavam distantes da vida da cidade. O segundo aspecto é o papel que o banho de mar passou a ter para a população em geral: num primeiro momento, como fator medicinal, recomendado pelos médicos como forma de combater inúmeras doenças, desde que realizado nas primeiras horas da manhã. Num segundo momento, o mar passou a ser, com as regatas e as provas de natação, um espaço de experimentação, do gosto pelos esportes, e, assim, a integrar o espaço de convivência social e urbana.³

A questão do esporte como história passa por esses e outros aspectos; mostra como elemento dessa “intimidade”⁴, e dessa

3 Em Sobrados e Mocambos, Gilberto Freyre em nota a pág. 421 nos dá alguns dados interessantes sobre essa questão do banho de mar. Diz ele: “Os primeiros banhos públicos de mar da gente senhoril no Brasil não foram abertamente nas praias mas em “casas de banho” como a *Flutuante* (grifo do autor). Ver nota 57.

4 A idéia de intimidade é construída por Gilberto Freyre como aspecto das mudanças ocorridas na vida do brasileiro nessa transição da Casa Grande rural para os Sobrados urbanos. A esse respeito ver G. Freyre in Sobrados e Mocambos e Ordem e Progresso.

“interdependência”⁵ de indivíduos que se encontram ligados entre si, em vários níveis, e de diversas maneiras. O espaço das cidades é o solo fértil para o crescimento, e para o desenvolvimento das práticas esportivas: como forma de exercício, de intimidade e interdependência, visivelmente crescente nas cidades brasileiras do início do século XX. Assim, o esporte como história é também a história das nossas cidades, e de grupos humanos que nasceram e se desenvolveram nas interrelações daí decorrentes.

Nesse sentido, a análise requer uma estreita relação com o processo de constituição e consolidação das práticas; na relação intra e inter grupos, numa perspectiva de longa duração. No olhar aqui focado, é essencial entender que as figurações nada mais são do que pessoas interdependentes constituindo um grupo, ou, em sentido mais amplo, uma sociedade, o padrão mutável, criado pelo conjunto de indivíduos, pelos seus intelectos, mas também pelo que eles são em seu todo. A totalidade de suas ações nas relações que sustentam uns com os outros. Ou, como nos fala N. Elias, “ações de uma pluralidade de pessoas interdependentes que se inter relacionam de maneira a formar uma estrutura entrelaçada de numerosas propriedades emergentes(...)” (ELIAS, 1994, p.25). Considerando ainda que

no centro do processo de configuração estabelece-se um equilíbrio fluante de tensões, um movimento pendular de equilíbrio de forças que se inclina ora para um lado, ora para outro. E esse equilíbrio de forças flutuantes encontra-se entre as características estruturais de toda configuração. (ELIAS, 1994. p. 143)

Nesse contexto, a análise dos esportes, ou de práticas corporais, como a capoeira, por exemplo, podem ter uma dimensão tanto relacionada ao seu processo interno de relações de força e poder, como por

5 A idéia de interdependência é colocada por Norbert Elias para analisar a diversificação de funções e as mudanças do equilíbrio de poder aí estabelecidas.

exemplo, considerar a “luta” entre os praticantes da capoeira regional e angola, por um lado, e o processo de internacionalização da capoeira, marcada pela várias tentativas, em curso, de esportivizá-la.

O Código Penal Brasileiro de 1890, no artigo 402, dita que:

Fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela demonstração de capoeiragem, andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumulto ou desordens, ameaçando pessoas certa ou incerta, ou inculcando temor ou algum mal;

Pena: de prisão celular de dois a seis meses.

Parágrafo único: É considerada circunstância agravante pertencer o capoeira a algum bando ou malta. Aos chefes ou cabeças se imporá a pena em dobro. (BRASIL, 1890)

Em julho de 2008, a capoeira recebeu o registro de patrimônio cultural imaterial brasileiro. Hoje, a capoeira está presente em cerca de 150 países, segundo site da Unesco. Em 2002, já havia sido aprovado o Regulamento Internacional de Capoeira. O artigo 2º. reza que:

A capoeira passa a ser reconhecida internacionalmente como desporto de criação nacional, criado no Brasil e como tal, pertencente ao patrimônio cultural do povo brasileiro, legado histórico de sua formação e colonização, fruto do encontro das culturas indígenas, portuguesa e principalmente dos povos africanos, devendo ser protegida e incentivada na forma da Constituição Federal do Brasil.

Chamo atenção para essas citações sobre a história da capoeira, para que possamos estabelecer relações entre elas, e observar que esses fatos não só se sobrepõem no tempo, mas se relacionam, como uma forma de “compreensão”; e, aqui, mais uma vez H. I. Marrou pode nos ser de grande ajuda - do sentido de mudanças que toma uma invenção social como a capoeira, no decurso de várias dezenas de anos.

Essas pequenas notas são apenas um exemplo, dos caminhos e desafios que cabe aos novos pesquisadores na área. Pelo tempo e

pela perspectiva que se aponta, ainda há muito que fazer. Espero que a história seja adjetiva nesse processo de compreensão e formulação de explicações mais adequadas aos desafios do esporte, e das práticas corporais no Brasil.

Espero que tenhamos condições de traçar novos eixos de discussão, e que o esporte continue sendo um objeto relevante para os estudos; que tenham como tema a formação social do nosso povo. Nos últimos trinta anos, temas marginais para a história, como esporte, a educação física, ou dança, têm merecido um olhar mais atento por parte de vários pesquisadores das ciências humanas; muito dessa atenção se deve ao esforço de muitos daqueles que discutem a história, a partir das próprias escolas de educação física no Brasil.

Referências Bibliográficas

- ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.
- FREYRE, G. **Ordem e progresso**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1974.
- _____. **Sobrados e mocambos**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- GEBARA, A. Educação Física e esportes no Brasil: perspectivas (na história) para o século XIX. In: MOREIRA, W. W. **Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992, p 13-31.
- _____. História do esporte: novas abordagens. In: PRONI, M.; LUCENA, R. (Orgs.). **Esporte, história e sociedade**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- LUCENA, R. F. O Esporte na cidade. Campinas: Autores Associados, 2001.
- MARROU, H.I. Do conhecimento histórico. Lisboa: Áster, s.d.
- MELO, V. A. **História da educação física e do esporte no Brasil: panorama e perspectivas**. São Paulo: IBRASA, 1999.
- MELO, V. (Org.). **Os esportes e as cidades brasileiras: transição do séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2010.

NASCIMENTO, C. C. Inezil Penna Marinho: o tempo de uma história. In: FERREIRA NETO, A. (Org.). **Pesquisa histórica na educação física**. v. 2. Vitória: UFES/CEFD, 1997.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA “HISTÓRIA, ACONTECIMENTO E NARRATIVA”, XII, 2003, João Pessoa. **Resumos...** João Pessoa: ANPUH/UFPB, 2003. p.31.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA “HISTÓRIA: GUERRA E PAZ”, XIII, 2005, Londrina. **Resumos...** Londrina: ANPUH/ Editora Mídia, 2005.

Sites consultados:

Centro de Memória do Esporte (CEME/UFRGS). Disponível em: <www.esef.ufrgs.br/ceme/index.html>.

Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer (CEMEF/UFMG). Disponível em: <www.cemef.eeffto.ufmg.br/site>.

CENTRO DE MEMÓRIA INEZIL PENNA MARINHO (CEME/UFRJ). Disponível em: <www.ceme.eefd.ufrj.br>.

Capítulo XIV

SAÚDE, HIGIENE E FORÇA FÍSICA NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX: ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DA CONSTRUÇÃO DO NOVO HOMEM BRASILEIRO

Eliazar João da Silva¹

No período posterior à Proclamação da República no Brasil, foram criadas estratégias quanto a tentativas de se criar um “Brasil novo”. Para tanto, a questão esteve presente em vários dos discursos de representantes do poder público. Ainda que social e politicamente, a estrutura do governo permanecesse relativamente inalterada, sobretudo em relação às possibilidades de maior participação política dos cidadãos, o ideal do “homem novo” adquiria novas perspectivas no regime republicano instaurado.

Mas foi a partir da década de 1930, especialmente após anunciado o regime do Estado Novo, que tal discurso obteve maiores dimensões, a ponto da atividade esportiva (bem como outras manifestações da cultura popular de massa) também ter sido explorada com vistas à construção do novo homem brasileiro.

Dentre as novas legislações que passaram a vigorar no país na década de 1930, algumas delas estiveram relacionadas à prática dos esportes (PERRY, 1973). Várias personalidades tornaram-se importantes na execução de um projeto estratégico que visava a construção do “ho-

¹ Doutor em História. Docente do Programa Pós-graduação em História da Faculdade da Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD.

mem novo”. Dentre eles, mencionem-se especialmente educadores, médicos, sanitaristas, dirigentes esportivos, eugenistas e higienistas. Todos convergiam para o ideal do civismo, da moral, da boa performance do físico e do sentimento patriótico. Estes elementos eram tidos como preponderantes para o discurso ligado ao Brasil “forte e saudável”. Neste sentido, a juventude brasileira deveria estar preparada para este novo cenário (BERCITO, 1991).

A prática esportiva, desse modo, seria um dos elementos que deveria – na perspectiva do poder público - se prestar a estes objetivos. Não por acaso, a crescente popularidade e o interesse pelo futebol foram amplamente motivados pelo governo federal, não somente nesta década de 1930, mas também no período posterior. Vários esforços foram empreendidos para que a Copa do Mundo de 1950 fosse realizada no Brasil.

Dois imponentes estádios de futebol foram erguidos contando com dinheiro público. Trata-se do Pacaembu e do Maracanã. A institucionalização da educação física ocorreu justamente durante o Estado Novo, embora nas décadas anteriores ela já merecesse especial atenção por parte do poder público (FILHO, 1982).

Os pressupostos da prática da educação física, nesse período, foram importantes para que se entendessem as “funções” dos esportes nos anos subsequentes. Uma das propostas do governo federal consistiu na ideia de que a educação física deveria ajustar-se à doutrina do Estado Novo.

O Brasil precisa de homens inteligentes e disciplinados: - deve cuidar, portanto, de tornar sadia e forte sua mocidade. Em todos os países do mundo civilizado, o esporte tem merecido dos governos a máxima atenção (MAZZONI, 1945, 32)

Segundo Lenharo, o cuidado do corpo simbolizava uma das metáforas do país neste período. Nesta perspectiva, os ideólogos do Estado Novo buscavam “a moralização do corpo pelo exercício fisi-

co; o aprimoramento eugênico incorporado à raça; a ação do Estado sobre o preparo físico e suas repercussões no mundo do trabalho.” (LENHARO, 1986, 77-78) Tais suposições apresentadas por Lenharo, demonstravam quais seriam os aspectos que orientaram a exploração dos esportes pela ideologia do Estado Novo.

A valorização dos esportes como “atividade indispensável” para se manter um físico saudável, buscando-se prepará-lo também para eventuais conflitos internacionais, foi uma realidade na Europa do final do século XIX. Entretanto, ainda em meados da década de 1910, sobretudo após a primeira guerra mundial, a educação física foi objeto de especial interesse por parte do governo federal.

No caso brasileiro, foi no final do século XIX que aconteceram as primeiras formas de se praticar o esporte de modo minimamente organizado. Na maioria das vezes, ele o era praticado em colégios, nos quais se convivia com a presença de vários alunos, filhos de imigrantes europeus. Antevendo aos benefícios que a educação física poderia trazer à sociedade, Rosenfeld afirma que “seu triunfo está estreitamente ligado, também à Europa, à industrialização e ao surgimento das grandes cidades”. (ROSENFELD, 1993, 76)

A atividade esportiva foi absorvida especialmente pelas camadas sociais mais abastadas, não apenas como um elemento que proporcionava lazer e integração entre as pessoas, mas, sobretudo, porque seria um instrumento a ser remetido ao exercício de “educação e dinamismo”.

Sobre o futebol, Fernando de Azevedo (um dos principais estudiosos da trajetória da atividade esportiva no Brasil da primeira metade do século XX) afirmou que “a juventude parece ter tido a intuição de que este esporte era o mais completo do ponto de vista educativo e psicodinâmico, e por isso recebeu-o de braços e corações abertos como se tivesse esperado por ele desde há muito tempo.” (AZEVEDO, 1953, 31) Contudo, além do caráter educacional, o esporte adquiriu outros tantos significados.

Um dos aspectos da valorização da educação física residia na condição de se conferir aos esportes um importante instrumento para a construção de um projeto de eugenia da sociedade. Azevedo foi um dos mais destacados idealizadores desse projeto. Além dele, tal proposição contava com outros adeptos, dentre os quais, profissionais da educação, da medicina e do direito.

Em 1918, foi fundado em São Paulo, o “Instituto Brasileiro de Eugenia”. O médico Renato Ferraz Kehl dirigiu esta instituição até 1929. Em vários países da Europa, existiam associações, cujos objetivos vinculavam-se aos projetos de “fortalecimento” da população. Na Inglaterra, por exemplo, existia uma associação fundada em 1907, cujo diretor foi Leonardo Darwin, filho de Charles Darwin. A estrutura da educação física no Brasil teve inspiração no modelo europeu, em especial no francês e inglês. (MARQUES, 1994)

Entre a primeira e a segunda guerra mundial, a atividade esportiva adquiriu maior importância no cenário internacional. A associação do esporte com as transformações que vinham acontecendo, foram imediatamente refletidas por alguns autores. Atrelaram-se também à recepção das atividades esportivas, fenômenos como os da militarização, da remodelação dos centros urbanos, e dos progressos científicos e tecnológicos. (SEVCENKO, 1994, 34)

A perspectiva da militarização da juventude, tendo a educação física como um dos elementos de sua afirmação, é singular no processo de implantação institucional das atividades esportivas em meio ao serviço militar. Em 1908, iniciou-se uma campanha pela lei do serviço militar obrigatório, apoiada por Olavo Bilac, poeta e filho de militares. Bilac tinha a simpatia de vários setores da sociedade brasileira, razão pela qual, ele foi importante neste movimento. Na década seguinte, tal campanha obteve maiores dimensões, estimulada especialmente, pela eclosão da primeira guerra mundial. (HORTA, 1994)

Além de Bilac, outras personalidades da literatura brasileira manifestaram, em vários momentos, seu apoio às práticas esportivas, com

exceção de alguns ferrenhos críticos a algumas destas práticas (como o futebol). Lima Barreto e Graciliano Ramos, por exemplo, estão entre aqueles que, invariavelmente, escreviam sobre os “males” que o futebol poderia trazer à sociedade brasileira, sobretudo aos negros e aos mais pobres.

Partimos da premissa de que é muito presente a relação entre educação física e serviço militar, entendido também como um instrumento de “defesa nacional”. Estes deveriam preparar os jovens para eventuais conflitos internacionais, e para tanto, a juventude deveria ser forte fisicamente. Desse modo, a possibilidade da implantação dos cursos de educação física obteve mais importância justamente nesse contexto. Essa compreensão, todavia, esteve presente, fundamentalmente, nos países europeus. (SOARES, 1994)

Deste modo, a idéia da militarização dos esportes e da própria juventude foi diretamente influenciada pela Europa. O próprio modelo de associação da educação física com o serviço militar brasileiro guarda similaridades em relação ao modelo francês. Segundo Castro,

No Brasil, já em 1921 foi aprovado o regulamento de Instrução Física Militar, destinado ao Exército e calcado no projet francês, por influência direta da Missão Militar Francesa, recentemente chegada ao Brasil. No ano seguinte, uma portaria do Ministro da Guerra (10/1/1922) criou um Centro Militar de educação Física, destinado a dirigir, coordenar e difundir o novo método da educação física e suas aplicações desportivas. (CASTRO, 1997, 5)

Embora tal centro militar não chegasse a ser instalado em 1922 (conforme se previa), a associação da educação física militar a partir de uma orientação francesa, norteou as práticas esportivas estabelecidas pelo exército.

Ao final da década de 1920, o General Nestor Sezefredo Passos, Ministro da Guerra, assinou uma portaria (prevista para 1922) em 11 de janeiro de 1929, que consistiu na organização do Centro Militar de Educação Física. Um dos aspectos desta portaria, dizia respeito à

obrigatoriedade do ensino de educação física para homens e mulheres, a partir dos seis anos de idade, em todos os estabelecimentos de ensino do país, quer fossem públicos ou particulares. (FILHO, 1991)

O conjunto de professores dos colégios recebeu, sem maiores restrições, a idéia da implantação e da “necessidade” da educação física nas escolas e em outros espaços sociais. A imprensa não esteve alheia a este processo. Jornais de grande circulação nesse período, acompanharam essa dinâmica. Foi o caso de “O Estado de S. Paulo”, ao valorizar em suas notícias diárias, os benefícios da educação física.

Para o adestramento da criança, é preciso estabelecer-se que, todos os que educam os meninos: professores, preceptores, mestres de escola, instrutores de ginástica e de jogos e exercícios físicos, estejam compenetrados da sua alta missão e inspirados no mesmo espírito levantado. Com tal objetivo, é forçoso que, cada país, na medida do possível se fundem uma ou algumas escolas esportivas, nas quais possam os alunos não só aperfeiçoar a técnica dos diversos esportes, como sobretudo, a moral que a deve inspirar. (...) Assim, criar-se-ia em todo o magistério uma atmosfera de veracidade, de camaradagem e de espírito esportivo, cuja influência produziria, pouco a pouco, inclusive entre os meninos, uma opinião pública, que condenaria todos os quantos se afastassem dos princípios esportivos e impor a lealdade, a honra e o respeito ao próximo. (...) Para a educação esportiva do adulto, conviria que os diversos clubes elegessem para diretores de esporte elementos que se hajam preparados em semelhante escola. A comissão está convencida de que, para alcançar tais resultados, será necessário muito tempo e o emprego de muita boa vontade; mas tenho a certeza de que, para a maior parte dos povos, este é o único meio capaz de difundir e generalizar o espírito esportivo. (O ESTADO DE SÃO PAULO, 1929)

Sob a orientação do Primeiro Tenente, Inácio de Freitas Rolim, as atividades iniciais do Centro Militar de Educação Física ocorreram nas dependências da Escola de Sargentos de Infantaria da Vila Militar no Rio de Janeiro. Posteriormente em 1930, tal centro estabeleceu-se

na Fortaleza de São João, também no Rio de Janeiro. O curso tinha como objetivo precípua, preparar profissionais para lecionar educação física.

Além de militares, civis tornaram-se também professores, os quais lecionavam em escolas públicas e privadas. Difundia-se pelas principais cidades do país, no ano de 1929, a idéia da necessidade de busca do físico saudável, utilizando-se também os cursos de educação física, oferecidos pelas escolas. Iniciaram-se, inclusive, vários eventos relacionados à atividade esportiva.

Tal como na compreensão do futebol nas primeiras décadas do século XX, parte da imprensa avalizava o sentido para o qual os esportes, de modo geral, deveriam ser praticados. Nas matérias publicadas, havia não somente uma condição de se noticiar os aspectos inerentes à educação física, mas, sobretudo, um incentivo e divulgação dos supostos benefícios da prática dos esportes.

Não é de hoje que temos simpatia pelos esportes escolares. Já nos batemos, por várias vezes, pela organização de campeonatos entre alunos dos colégios secundários e das faculdades. A nossa campanha, embora não tivesse sido insistente, se não calou fundo em todos os estabelecimentos de ensino, todavia encheu de coragem vários abnegados, que se dedicam com afincamento para a preparação, mais lógica e mais regular, dos futuros expoentes do esporte. (O ESTADO DE SÃO PAULO, 1929)

Como um grande número dos periódicos era afinado aos propósitos do que o governo federal deliberasse, parte da imprensa teve, mais uma vez, um papel importante quanto à divulgação dos “benefícios” da educação física. Ademais, a idéia de que a atividade esportiva significava uma “boa saúde”, teve o apoio de diferentes segmentos sociais, em especial, dos órgãos institucionais, e estabelecimentos de ensino. Nesta perspectiva, as escolas foram espaços privilegiados para a difusão da importância da educação física.

A prática de exercícios com o corpo, e com as atividades esportivas se tornaria efetivas e institucionalmente, um pressuposto básico da garantia de lazer, do físico saudável, e da própria educação. Durante a década de 1930, ela significaria o “corpo da nação”, com o acompanhamento e intervenção do Estado. “Governo forte, relações sociais disciplinadas, indústria: estão dadas as condições da gestação de um novo tempo”. (LENHARO, 1986, 67) cremos que, para além dos benefícios anunciados pelo poder público (os quais a sociedade deveria usufruir), estava subjacente a idéia da construção de um projeto de eugenia do povo brasileiro, via atividade esportiva.

Desde o final do século XIX, as teses que justificam o projeto da eugenia são presentes, embora fossem no âmbito do Estado Novo que tal ideia tenha obtido maiores proporções. Foi nesse período que se perseguiu, de forma objetiva, a construção do “homem novo”, cujo espírito da nacionalidade, e da valorização do trabalho como um dever moral, constituía alguns de seus pressupostos básicos. O discurso do Estado era o da ampla associação do “corpo forte” significando um “Brasil forte”. (BERCITO, 1991)

Essa construção do “homem novo” foi fundamental para o projeto do “progresso do Brasil” nas suas diferentes configurações. Gustavo Capanema, então Ministro da Educação, apresentava um discurso durante o Estado Novo no qual havia uma indicação de que o processo educacional tinha o papel de controle social e disciplinarização de crianças e adolescentes do Brasil. (SCWARTZMANN, 1984)

A escola seria o espaço ideal de diálogo entre a família e a sociedade. Nessa perspectiva, o exército e a educação física tinham papel significativo quanto à absorção desse ideal, e sobretudo, de legitimidade das ideologias anunciadas por esse Estado.

O fortalecimento da “raça brasileira”, associado ao ideal da valorização da atividade esportiva durante o Estado Novo, caracterizara a orientação do poder público com vistas à construção do chamado “homem novo”: trabalhador consciente do sentimento do patriotismo,

educado de acordo com as novas propostas pedagógicas que legitimavam o Estado, receptivo e apto às perspectivas da eugenia como sentido da “grandeza da nação”

Em trabalho sobre a educação física no Brasil, Soares apresenta um texto no qual a prática esportiva - e por extensão a educação física – impõem-se como um dos principais instrumentos do Estado na busca desse homem novo. Segundo a autora, “No caso do Brasil, a educação física aparecerá colada aos ideais eugênicos de regeneração e embranquecimento da raça, figurando em congressos médicos, em propostas pedagógicas e em discursos parlamentares”. (SOARES, 1994, p. 25) A educação física levaria, desta maneira, ao ideal da regeneração com a negação do ócio, da preguiça, da indolência, entraves à “ordem e ao progresso” do Brasil.

Verificamos deste modo, nitidamente a ideia de que, para um país supostamente “civilizado e educado”, seu governo haveria de implementar políticas que condenassem comportamentos sociais considerados “negativos”. Para tanto, dever-se-ia buscar o fortalecimento do físico, e da valorização do trabalho.

O “desenvolvimento e o progresso” da nação passavam, necessariamente, pela difusão de elementos propagados pelo Estado Novo. Tais elementos estavam baseados numa “cultura política” encaminhada oficialmente pelos ideólogos do regime. (GOMES, 1999) Para estes, o Estado deveria intervir na prática de esportes como garantia da melhoria da saúde do povo.

O Departamento de Imprensa e Propaganda encarregava-se do processo de divulgação e de legitimidade do novo regime, cujo objetivo precípua seria o de enaltecimento da imagem do governo (CAPELATO, 2001), por meio também da exploração de diferentes manifestações da cultura popular, entre elas, o futebol e a música.

Embora tenhamos a compreensão da importância do DIP quanto à propaganda política do Estado Novo, ele não pode, essencialmente, ser caracterizado de forma semelhante ao que foi feito em países

como a Alemanha e Itália, cujos meios de comunicação eram mais incisivos quanto à exploração do esporte, por exemplo. Consideramos, todavia, que várias de suas publicações remetiam à legitimidade do governo, como foi o caso das atividades esportivas por meio da coletânea de textos produzidos em “Estudos e Conferências.” (REVISTA ESTUDOS E CONFERÊNCIAS, 1941)

Seja como for, O DIP teve papel destacado nesse período. A radiodifusão e a imprensa escrita tinham o seu acompanhamento. Tanto um, como outro veículo de informação, comportavam-se de acordo com o entendimento das orientações deste departamento. A revista “cultura política” foi uma das mais importantes publicações oficiais do Estado Novo. Um dos objetivos de “cultura política” era justamente propagar e registrar as “realizações” do governo quanto aos aspectos políticos, econômicos e culturais.

Personalidades como Francisco Campos e o próprio Lourival Fontes, diretor do DIP, e ex-chefe da delegação brasileira de futebol, que disputou a Copa do Mundo da França em 1938, dentre outros, colaboravam com artigos na mencionada revista. (GOMES, 1999)

De um lado os teóricos da educação física demonstram clara e objetivamente a “não homogeneidade do nosso povo brasileiro”, argumentando (...) que somente será realizado o “milagre integral do homem brasileiro” com a “preparação cultural das elites” e “formação eugênica das massas”, de outro os ideólogos do Estado Novo, que escrevem na Cultura Política, tentam argumentar aparentemente o contrário, ou seja, que apesar de sermos “raça de mestiços”, com a “inteligência, a atrocidade e a avidez do branco”, com a “servilidade do preto” e a “altivez indômita do íncola”, argamassas do cadinho psicológico do jesuíta, possuímos uma nacionalidade brasileira”. (LIMA, 1979, p. 35)

Nessa análise de Lima, observa-se a busca da homogeneidade racial marcada por rótulos do etnocentrismo, caracterizados em interpretações sobre o país. De outro lado, procura-se justificar a hetero-

geneidade racial através da miscibilidade racial, da qual é formada a sociedade brasileira. Entretanto, percebe-se nesses discursos, a idéia da formação e a construção do homem brasileiro.

Deste modo, leituras e interpretações que foram feitas acerca da formação do Brasil, paralelamente à construção do ideal do homem trabalhador, sadio e forte, foram utilizados pelo poder público, o qual intervinha diretamente nos elementos culturais propagados pelo DIP. Era necessário que se conhecesse e que se reconhecesse a nossa trajetória. Nesse sentido, não somente a educação física, mas outros elementos do cotidiano como as canções populares deveriam ser fiscalizadas pelo Estado.

A partir do conjunto de propostas ideológicas visando ao desenvolvimento e ao progresso da nação, através também do “fortalecimento do físico” da população brasileira, e também de emergência de alguns regimes totalitários na Europa, a prática de esportes se tornou um instrumento importante para a legitimidade destas ideologias, e de afirmação dos regimes políticos.

Vale reiterar, contudo, que os regimes políticos autoritários da Europa não podem ser comparados ao Estado Novo. Com relação especificamente aos esportes, o que se pode afirmar, é que eles podem apresentar alguma semelhança quanto a exploração de determinadas práticas esportivas como forma de simbolizar a “força” de sua ideologia política.

A educação física e a prática de esportes, antes de qualquer coisa, deveriam estar a serviço da defesa da nação. A partir de 1937 o governo federal, por meio dos ideólogos do regime instaurado, concebiam o esporte como prática que deveria estar fundamentalmente a “serviço da pátria”. Para tanto, invariavelmente se destinava a esse governo, os avanços do esporte.

A sua difusão durante o Estado Novo consolidava o sentido pelo qual - em sua perspectiva - a prática dos esportes deveria se caracterizar: tornar o homem forte caracterizando um país forte. É certo que,

num primeiro momento, esse não era o principal objetivo do governo federal em relação aos esportes. Tanto assim, que foi a partir da década de 1930 que esta possibilidade se tornou mais contundente, o que nos leva a supor o caráter político do apoio e incentivo às atividades esportivas, e, sobretudo, ao êxito da seleção brasileira de futebol.

Entretanto, em razão do momento político vivido no período, este discurso adquiriu consistência pelo fato da busca do “homem novo” pressupor também um físico saudável. Nessa perspectiva, o projeto da eugenia obteria êxito, na medida em que aprimorando a saúde do corpo, haveria a “regeneração da raça brasileira”. O hábito de praticar esportes remeteria a um ato de educação e de consciência, em especial da juventude. Tal idéia foi amplamente motivada pelo poder público e pelos veículos de comunicação.

Ao recuarmos para o final do século XIX e para as primeiras décadas do século XX, perceberemos que a prática dos esportes fez parte também do projeto de um “Brasil civilizado”, a partir do modelo europeu (londrino e parisiense, especialmente). Nesse projeto, comportar-se e manter hábitos das cidades de Londres e Paris, por exemplo, significaria – aos olhos das famílias mais abastadas – acompanhar os ritmos da sociedade dita “mais civilizada” (SEVCENKO, 1998). A introdução da prática dos esportes no Brasil fez parte desse processo.

A preocupação em relação aos “cuidados com o corpo”, bem como as atividades esportivas que contribuíam para isso, foi propagada por vários países desde meados do século XIX, razão pela qual os cursos de educação física foram estimulados em vários governos, dentre eles, o brasileiro. Não podemos perder de vista que, para além dos “benefícios” da educação física e os resultados políticos que esta situação poderia ocasionar quanto à legitimidade da ideologia do Estado Novo, residia a perspectiva da propaganda do país por ocasião dos confrontos esportivos internacionais.

O projeto político e cultural do governo brasileiro nas décadas de 1930 e 1940 esteve amplamente atrelado também, às atividades fí-

sicas. Nesse período - sobretudo durante o Estado Novo - o poder público passou a assumir algumas das atividades que, até então, diziam respeito tão somente à sociedade civil, mas que depois passou a ser apropriado pelo Estado. O esporte, e especialmente os esportes de massa, como é o caso do futebol, e todo o universo que o circunda, estiveram a seu serviço.

A instituição do Departamento de Imprensa e Propaganda, que se subordinava diretamente ao Presidente Getúlio Vargas, exerceu papel fundamental na difusão do “consumo” dos elementos culturais do país. Veículos de informação como periódicos e transmissões radiofônicas expressavam suas opiniões, e emitiam as notícias, de forma sempre a enaltecer o regime político implantado, e afirmavam que o “esporte deveria estar a serviço da pátria”. A concepção dos elementos da cultura de massa do Brasil, veiculada pelo DIP, e pelos órgãos a ele subordinados, legitimavam a plena intervenção do Estado nas suas mais diferentes manifestações artísticas, políticas, culturais e esportivas.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, Fernando de. **A evolução dos esportes no Brasil: 1822-1922**. São Paulo: Melhoramentos, 1953.

BAÍIA HORTA, José Silvério. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil - 1930-1945**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

BERCITO, Sônia de Deus Rodrigues. **Ser forte para fazer a nação forte: a educação física no Brasil - 1932-1945**. 1991. Dissertação - Universidade de São Paulo, São Paulo.

CANTARINO FILHO, Mário Ribeiro. **A educação física no estado novo: história e doutrina**. 1982. Dissertação - Universidade de Brasília, Brasília.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **Multidões em cena: propaganda política no varguismo e no peronismo**. Campinas: Papyrus, 1998.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CASTRO, Celso. **Corpore sano**: os militares e a introdução da educação física no Brasil. Niterói: Antropolítica, 1997, p. 61-78.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **Deporte y ocio en el proceso de la civilización**. Madrid: Fondo de Cultura Econômica, 1986.

GARCIA, Nelson Jair. **Estado novo**: ideologia e propaganda política. São Paulo: Loyola, 1982.

GOMES, Ângela de Castro. **História e historiadores**: a política cultural do estado novo. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

LENHARO, Alcir. **Sacralização da política**. Campinas: Papirus, 1986.

LIMA, Maria Alonso de. **O corpo no espaço e no tempo**: a educação física no Estado Novo - 1937-1945. 1980. Dissertação - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MARINHO, Inezil Pena. **História da educação física e dos desportos no Brasil**: Brasil Colônia, Brasil Império, Brasil República (documentário e bibliografia). Rio de Janeiro: DEF-MÊS, 1952, v. 4.

MARQUES, Vera Regina Beltrão. **A medicalização da raça**: médicos, educadores e discurso eugênico. Campinas: Unicamp, 1994.

O ESTADO DE SÃO PAULO. São Paulo, 1929.

ROSENFELD, Anatol. **Negro, macumba e futebol**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

SCWARTZMAN, Simon (Org.). **Tempos de capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

SEVCENKO, Nicolau. **Orfeu extático na metrópole**: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física**: raízes europeias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

Capítulo XV

CORPO ENVERGONHADO E ATIVIDADE FÍSICA COMO REFERENCIAL CIVILIZATÓRIO

Tony Honorato¹

Há a busca por um corpo ideal como caminho para felicidade e há, concomitantemente, o medo da decepção que tal corpo pode provocar ao não ser conquistado, mantido ou, no extremo, amado. O fato é que os homens sentem-se cada vez mais constrangidos em razão de existir um hiato entre o eu corpo e o corpo desejado por si e socialmente.

Os indivíduos convivendo com o sentimento de vergonha usam mecanismos cada vez mais sofisticados para (não) exporem o corpo diante de suas relações sociais. Na atividade física o homem encontrou uma importante manifestação para inibir ou acentuar seus sofrimentos, em particular, ao desejar um corpo com saúde, força, visual e beleza.

Então indagamos: qual seria o elemento de análise que possibilitaria a compreensão da relação homem e atividade física na sociedade contemporânea? Partindo desta questão inicial diríamos que uma possibilidade é pensar as imagens do corpo-saudável, pois elas têm sentido muito forte e marcam o comportamento do homem na ordem do pensamento social contemporâneo, particularmente, no que diz respeito à

¹ Doutor em Educação. Docente da Universidade Estadual de Londrina/UUEL. Pesquisador da Fundação Araucária/PR.

atividade física como um referencial civilizatório que excita sentimentos de vergonha.

Imagem do corpo-saudável

Atualmente quando se pergunta o que é ser uma pessoa com qualidade de vida, ouve-se com bastante frequência o discurso culturalmente produzido a partir de uma imagem² de corpo³: “é aquela pessoa que tem saúde, pratica atividade física, se alimenta adequadamente e está bem com seu próprio corpo (consigo mesmo)”. Isto é, na contemporaneidade o sentimento de ter uma vida boa passa pela representação do homem sobre o corpo-saudável. O corpo-saudável pode ser identificado, dentre tantas maneiras, no comportamento social das pessoas e nos meios de comunicação demarcadores da nossa cultura que apontam corriqueiramente a atividade física, o lazer e a nutrição como referenciais civilizatórios.

Para o homem hodierno o corpo-saudável trocou a mesa farta pela alimentação balanceada, ele coloca em circulação cultural a representação de que a alimentação leve é boa para a saúde, para a magreza, para a sensualidade, para retardar rugas e celulites, impedir ganho de peso e prolongar a vida (LIPOVETSKY, 2007). Ele repudia e substitui as formas de lazer promotoras de combates sangüinários (ex: atividades de caça de animais silvestres) por manifestações de lazer mais contemplativas e sensitivas em termos psicológicos e existenciais, como por exemplo, as vividas nas atividades de aventura na natureza.

2 O conceito de imagem assumido neste texto é o proposto por Wolff (2005). Assim, a imagem é a relação necessária que a coisa aqui presente tem de remeter necessariamente à coisa ausente (de vê-la, de pensá-la ou de evocá-la). Uma imagem não é então uma coisa em si, é uma relação com uma outra coisa. Toda imagem é imagem de alguma coisa.

3 Para uma compreensão sobre corpo na contemporaneidade, conferir: Lovisoló (2000); Lipovetsky (2007); Ghiraldelli Jr. (2007).

O corpo-saudável, em sua nova imagem do viver bem com qualidade, integrou-se ao visual, à beleza, à saúde e à longevidade para figurar novos referenciais de sentimento de ser civilizado⁴, numa sociedade aonde a qualidade de vida vai do conforto material ao bem-estar emocional.

O homem, em nossa época, entrelaça a dimensão do ter, do ser e do aparentar um corpo-saudável para a formação de sua consciência sobre si e sobre o mundo em que vive. O seu psiquismo, em particular no contexto da vaidade, produz uma imagem de um corpo-saudável ancorada no visual, na “casca”. Ghiraldelli Jr. (2007) aponta que a vaidade visual não é mais pecado e se transformou em condição de civilidade e civilizadora. Ser contemporâneo é ser um corpo visível, bem visível, um “tipo” a ser visto e alterado de acordo com a conveniência do lugar, logo, pouco importa sua totalidade e suas invisibilidades profundas. Eis aí um problema originado na supervalorização das imagens espetaculares!

No atual estágio civilizatório apresentar-se como um corpo-saudável vai além da ausência de enfermidades e da higiene como obrigações morais e sociais típicas da primeira metade do século XX da sociedade brasileira, diz respeito à celebração e à exaltação de uma nova cultura do corpo voltada ao prazer do bem-estar. Agora o prazer do bem-estar é também qualitativo e centrado no corpo vivido, na atenção a si próprio, na ampliação das sensações íntimas (relaxamento, condicionamento físico, equilíbrio, odores, respiração, satisfação) promovidos por massagens, banhos de espumas aromáticos, técnicas orientais, cirurgias estéticas, consumo de cosméticos, *look* da moda, programas de atividade física, etc.

4 Neste texto o conceito de civilização é o proposto por Elias (1993; 1994a). Em síntese, o sentido de civilização não é o mesmo para diferentes nações, pois, como princípio explicativo, o conceito depende da forma na qual os homens afirmam a consciência de si nas relações em sociedade.

Para a formação do corpo-saudável a prática de atividade física sistemática e periódica tornou-se fundamental e imprescindível como referencial civilizatório. Na sociedade contemporânea é comum a representação de que a atividade física promove saúde, lazer, bem-estar, colabora com o sentimento de uma vida boa com longevidade e ilumina a imagem de um corpo-saudável resultante do comportamento ativo fisicamente. Por outro lado, temos um tema emergencial; nota-se, a partir da atividade física, o corpo sendo envergonhado como sedentário, fracote, magrelo, saco de areia, gordo ou preguiçoso, inculcando assim a ideia de um corpo doente a ser medicalizado e a receber prescrição de uma “pílula da felicidade”: a própria atividade física.

Atividade Física e vergonha como dor social

Quais são as compreensões de atividade física que circulam na sociedade contemporânea? Há várias conceituações. A maioria delas, entretanto, tem em comum a atividade física como o movimento corporal produzido por músculos esqueléticos, que resulta em gasto energético maior do que níveis de repouso. E ainda, há um consenso de que quando a atividade física é realizada com frequência diária, com sessão regulada por tempo e com intensidade elevada, colabora significativamente com os aspectos funcionais, antropométricos, neuromusculares, metabólicos e com a reabilitação de algumas patologias associadas à morbidade, podendo promover mudança no estilo de vida das pessoas. Esse consenso porta um viés bastante biológico e naturaliza o ser do homem no exercitar. As imagens do corpo-saudável também podem apresentar outros sentidos e funções para atividade física, pois o homem que se exercita é também sociocultural, é lugar simbólico que pode revelar e, ao mesmo tempo, velar marcas de sua subjetividade e sociabilidade.

Na produção da imagem do corpo-saudável a atividade física apresenta-se então como uma prática social com razão de ser para o êxito dos níveis de qualidade de vida. Primeiro porque ela alimenta a

subjetividade e a sociabilidade dos homens, colaborando com o movimento do viver, segundo porque disponibiliza conhecimentos e procedimentos específicos, podendo ser orientados por um especialista geralmente formado em Educação Física. Por fim, porque a partir da existência social da atividade física circula uma representação de democratização do corpo-saudável, isto é, todos os indivíduos detêm o direito e o dever de caminhar para uma vida boa contemplada pela saúde e pela felicidade promovidas pela prática do exercício físico. Na raiz a atividade física tornou-se um comportamento de civilidade contra as doenças de risco e produtor do corpo-saudável esteticamente desejado e imaginado como possível. E o pior é que quem não se entrelaça com esse movimento civilizador, impresso pelo exercitar, torna-se um corpo envergonhado socialmente.

A vergonha se manifesta porque a prática de atividade física se transformou numa fórmula ritualística que, além dos benefícios físico-morfológicos com gastos energéticos elevados, cada vez mais cumpre a função de tranquilizar ou de atormentar o psiquismo do indivíduo, condicionando a maneira como ele compreende a imagem do seu corpo, do corpo do outro e se relaciona em sociedade.

Vejamos alguns discursos publicados no Jornal Folha de São Paulo (21 de janeiro de 2008. Caderno Folhateen, p.7):

“Prefiro ficar na piscina. Só tomo sol de biquíni em casa, com minha família. Na praia, vou de shorts e de camiseta”, diz a estudante, que se acha gordinha e tem vergonha de mostrar o corpo na praia. “Vivo de dieta”, desabafa.

Já a estudante Aline Oliveira, 14, não se acha gorda, mas é ‘super-grilada’ com a barriga. “Tenho uma pocheteinha que não sai de jeito nenhum”, diz a garota, que faz ioga e musculação com personal trainer.

“Sou magro, mas não sou tão raquítico quanto eu penso. Sei que é uma bobagem essa encanação, mas não consigo mudar. Tenho muita vergonha”, diz o garoto, que analisa os corpos dos outros

frequentadores da praia para criar coragem e tirar a roupa. “Se tiver alguém pior do que eu, fico mais à vontade”. Até a academia era um problema. “Eu ficava encanado de ver todo mundo sarado e eu carregando graminhas”, diz Marcelo Silveira, 21.

Há um envergonhamento acompanhando as pessoas. O desejo de um corpo ideal de homem e de mulher, possivelmente moldado pela realização de atividade física, ao invés de elevar a autoestima, diminui esta e acentua um mal-estar subjacente que persegue os indivíduos, promovendo um sentimento de vergonha. O inquietante é que o sentimento de vergonha emerge não apenas durante o próprio exercitar em academias, onde os corpos são constantemente comparados/medidos, mas também, quando os indivíduos param de se exercitar e ganham mais peso do que o que foi perdido durante o período de treino⁵ sendo assim taxados como “gordos preguiçosos”.

A atividade física deveria aliviar sofrimentos, não obstante, promove um sentimento de vergonha ao se transformar em parâmetro de distinção corporal. Isso porque em nossa sociedade para adquirir um corpo-saudável é requisitado do indivíduo não apenas disciplina para prática de atividade física, mas demonstração dessa boa disciplina em razão de existir uma tendência a uma inatividade física da população em geral, bem como um imenso processo de relaxamento das disciplinas corporais. Assim, quando o indivíduo não compartilha o exercitar,

⁵ O estudo coordenado pelo pesquisador Paul Williams do Departamento de Ciências da Vida do *Laboratório Nacional Lawrence Berkeley*, na Califórnia (EUA), publicado pelo *American College of Sports Medicine* e divulgado no *Jornal Folha de São Paulo*, de 06 de março de 2008, avaliou 17.280 homens e 5.970 mulheres e concluiu que quando se realiza exercício físico com frequência e depois para de se exercitar, favorece um ganho de peso maior do que o perdido durante a prática esportiva. Isso ocorre com maior força com aqueles que corriam pequenas distâncias (até oito quilômetros por semana) e depois de parar continuou com os mesmos hábitos alimentares sem o mesmo gato energético.

rumo a um corpo-saudável detentor de qualidade de vida, sente-se carente de alguma cura, estranho e envergonhado.

Quem nunca sentiu a dor da vergonha no ato consciente de ser e de aparecer em público com seu corpo — que ora pratica atividade física, ora não? Parece que, tal como desenvolver atividade física, conviver com o sentimento de vergonha como um mal-estar — às vezes mais ou menos intenso — passou a ser condição *sine qua non* para formação da imagem do homem dito civilizado na sociedade contemporânea.

Em nossa sociedade, ser civilizado é indubitavelmente também ser praticante de atividade física que experimenta sentimentos tensos, tais como exaustão e alegria, prazer e vergonha. Assim, o homem vive sob pressões formativas promovidas pela atividade física, que tendem produzir padrões de conduta reguladores de suas emoções. Ao interiorizar os controles sociais como autocontrole de suas emoções, o homem civilizado compreende a atividade física como um movimento do viver, uma forma de prática intensamente prazerosa e um modelo de comportamento a ser seguido impreterivelmente e, caso deixe de corresponder ao esperado, é mais vulnerável à dor da vergonha.

Constituir uma imagem de ser civilizado ao praticar atividade física é partilhar de um processo civilizador. Os processos civilizadores, entendidos a partir de Elias (1993, 1994a), e aqui transcritos sumariamente, são movimentos não lineares e não planejados a longo prazo, portam relações de poder, têm redes de interdependências, constituem mudanças de comportamento, formam *habitus* sociais, diferenciam sociedades, grupos sociais e indivíduos, estabelecem controle e autocontrole das emoções e estendem-se a inúmeras gerações ao longo do tempo numa direção específica com avanços e recuos, prazeres e constrangimentos.

No atual estágio civilizador as pessoas necessitam criar mecanismos de integração e diferenciação social que podem ser denominados,

na perspectiva de Elias, de processos de individualização⁶. A atividade física como um comportamento sociocultural requisitado, evidencia a produção de mais uma individualização no social, imprime um movimento de diferenciação que abre caminhos para formas específicas de satisfação e de insatisfação, de felicidade e de infelicidade, expressadas em comportamentos de alegria ou de vergonha.

O sentimento de vergonha é considerado por Elias (1993, p.242) como “uma exaltação específica, uma espécie de ansiedade que automaticamente se reproduz na pessoa em certas ocasiões, por força do hábito”. É um medo de degradação social, de gestos de superioridade de outras pessoas. É mediado pelo olho do homem para o homem. É um sentimento que surge caracteristicamente nas ocasiões em que a pessoa receia uma situação de inferioridade e não pode evitar esse perigo, nem por meio de violência física.

Ao sentir vergonha do seu próprio corpo as pessoas experimentam uma impotência ante a superioridade dos outros. Contudo, a vergonha como um mal-estar sentido pelo indivíduo, não tem apenas relação com a opinião social prevalecte, mas tem relação com o que foi interiorizado pelo próprio indivíduo que se comporta tomando como referência a consciência corporal que tem de si mesmo. O sentimento de vergonha é individual e social.

Goudsblom (2008), sociólogo holandês inspirado nos escritos de Elias, entende a vergonha como uma emoção forte, desestabiliza-

6 O processo de individualização, como considera Elias (1994b), está relacionado com a problemática da interdependência indivíduo e sociedade, mais especificamente, com a crescente especialização dos indivíduos e das sociedades. Pois, “desde a infância o indivíduo é treinado para desenvolver um grau bastante elevado de autocontrole e independência pessoal. É acostumado a competir com os outros; aprende desde cedo quando algo lhe granjeia aprovação e lhe causa orgulho, que é desejável distinguir-se dos outros por qualidades, esforços e realizações pessoais; aprende a encontrar satisfação neste tipo de sucesso. Mas, ao mesmo tempo, em todas estas sociedades, há rígidos limites estabelecidos quanto à maneira como o sujeito pode distinguir-se e os campos em que pode fazê-lo. Fora desse limites espera-se o inverso” (p.120).

dora, desconfortável e dolorosa socialmente que faz a pessoa desejar esconder-se de si mesma e de outros. A vergonha deriva do medo, medo de perder os valores apreciados pela vida social, porque os seres humanos são sensíveis às pressões de grupo. Ela é aprendida e habitual, entretanto, suas experiências não são iguais, cada experiência é única.

No texto “*La vergüenza como dolor social*”, Goudsblom nos convida a discutir e a desenvolver ideias sobre a vergonha considerando quatro problemas essenciais inter-relacionados: *manifestações, ocasiões, funções e mudanças* do sentimento de vergonha. Assumindo o desafio pensaremos nos quatro elementos caracterizadores do sentimento de vergonha e o universo da atividade física.

Antes de discutirmos o sentimento de vergonha no universo da atividade física, cabe destacar que, segundo Goudsblom, as manifestações de vergonha podem ser chamadas de “normais” e “patológicas”. As patológicas levam pessoas à paralisação e à depressão crônica. Em nosso contexto é possível visualizá-las, por exemplo, nas pessoas em estado de anorexia e de obesidade mórbida. Já as “normais” são as sentidas e expressadas por pessoas que ativamente participam das rotinas da vida social vivenciando momentos de vergonha. Centraremos a nossa discussão na segunda manifestação, tal como fez o sociólogo Goudsblom.

No universo da atividade física a manifestação do sentimento de vergonha vem à tona quando um indivíduo sente medo de expor sua condição corporal aos olhares dos outros e de sua própria consciência existencial. Esse mal-estar marcado como inferioridade e fragilidade, é também oriundo, em nossa época, de uma compulsão estética corporal estabelecida a partir da imagem do corpo-saudável produzido nos lugares de prática da atividade física sistemática, tais como: academias, clubes, parques públicos, hotéis, parques aquáticos, praias, clínicas, etc.

Uma forma de observar uma manifestação de vergonha é prestar atenção nos comportamentos, como por exemplo: abaixar a cabeça, se esconder atrás de algo, deixar de se aproximar dos demais, acobertar

o corpo em locais próprios para exposição, nunca defender o próprio corpo ‘incivil’, não voltar mais ao lugar onde sentiu constrangimento. Esses comportamentos podem ser altamente espontâneos ou premeditados a partir do aprendizado culturalmente.

Goudsblom aponta a existência de manifestações de vergonha que não são visíveis corporalmente como a introspecção. Há também manifestações de vergonha contraditórias que ocorrem, por exemplo, quando uma pessoa é elogiada e fica ruborizada, o que significa que ela quer ser vista e não vista ao mesmo tempo.

No âmbito da atividade física manifestações contraditórias não faltam. Em 2008, o *Datafolha Instituto de Pesquisa* publicou um estudo que objetivou definir quem é o brasileiro entre 16 e 25 anos, o jovem do século XXI. Entre as perguntas aplicadas encontram-se algumas referentes à atividade física, à aparência, à plástica, ao peso e à parte do corpo que o jovem mais/menos gosta. Um paradoxo pôde ser observado quando 57% das mulheres afirmaram não praticar nenhum tipo de atividade física, mas 42% delas gostariam de fazer plástica, principalmente na barriga, para conquistar um corpo desejado. Entre os homens, 25% afirmaram não realizar nenhum tipo de atividade física e 16% deles gostariam de fazer plástica. Os números referentes aos homens são inferiores se comparados aos das mulheres, contudo, são significativos se pensarmos em nossa herança cultural machista e que os números tendem a crescer em razão das intensas mudanças de comportamento do sexo masculino rumo à sensualidade, à sensibilidade e aos desejos estéticos corporais. Não basta ser do sexo masculino, precisa ter boa aparência e ser desejado!

O fato é que as pessoas na contemporaneidade estão insatisfeitas com seus corpos, mas, ao invés da atividade física a longo prazo, buscam soluções imediatas para lidar com as frustrações corporais. As soluções encontradas podem proporcionar prazer e vergonha ao mesmo tempo quando a pessoa, inativa fisicamente e modificada por pro-

cedimentos cirúrgicos, é vista e recebe olhares e comentários de outras pessoas sobre sua condição corporal.

A (in)atividade física coloca as pessoas em relação. Por esse motivo, nas ocasiões de vergonha no universo da atividade física há sempre dimensão social. Para Goudsblom as ocasiões de vergonha são situações de interação social, nas quais uma pessoa recorda, fala e sente algo com arrependimento, porque ela fez algo que acha que não deveria (ou deveria) ter feito e isso pode interferir em sua imagem.

No plano discursivo visualizamos ocasiões de vergonha, particularmente quando as pessoas dão a outras, desculpas pela inatividade física: “não faço por falta de tempo”; “parei por falta de dinheiro”; “não faço porque tenho trauma das aulas de educação física escolar”; “primeiro eu preciso perder alguns quilinhos para depois começar a me exercitar para não prejudicar a saúde”; “já tenho namorada mesmo, pra que realizar exercício físico”. O homem quando se encontra em situações de embaraço em razão da inatividade física, ele cria um indicativo de vergonha, como por exemplo, dizer que na próxima segunda-feira, depois do feriado ou depois das férias ele começa a realizar atividade física ou reeducação alimentar. Existem também ocasiões de vergonha quando as pessoas praticam atividade física e dizem que é para saúde orgânica, mas ao ver um espelho põe-se a se mostrar e todos percebem o seu desejo primário fundado em ter um corpo visual, belo, perfeito, magro e desejado. Portanto, as ocasiões de vergonha são ativadas na relação entre o que o outro vê e aquilo que mostramos.

O sentimento de vergonha, quando aflorado, importa para nós e para as pessoas que nos fazem senti-lo, porque esse sentimento sempre está atrelado a uma função. Como os seres humanos apenas vivem e crescem em grupos sociais, as funções do sentimento de vergonha contribuem para tanto aquele que se encontra envergonhado, quanto para aquele que atesta ao outro a vergonha, perceberem que algo está errado ou danificado na formação social partilhada (GOUDSBLOM, 2008).

Buscar a prática de atividade física muitas vezes pode indicar um sinal de que algo precisa ser alterado para permanência das funções das posições sociais, senão humilhações podem ocorrer provocando intensas dores sociais, tais como: perda/traição da pessoa amada, perda de emprego, ser renegado no grupo de amigos da escola, repulsa na “balada”. As humilhações podem ocorrer inclusive durante a prática de atividade física orientada. Os profissionais da saúde, sobretudo da Educação Física, ao orientar atividade física precisam tomar o cuidado para não transformar discursos motivacionais em agressivos, geradores de mais vergonha, por exemplo, ao enunciar frases como: “você não gosta de si mesmo”; “faça direito, você faz tudo errado”; “vamos lá fracote”; “vamos lá moleza”; “você pode ter um corpo bonito, mas tem o corpo de um demônio esfomeado”; “vamos lá gordinho”; “você é o que você come ou faz”; “deixe o prato de comida e venha malhar”.

A função da vergonha pode acentuar a dor de culpa e de inferioridade, alterando as relações sociais. Pedagogicamente se apoiar no sentimento de vergonha para melhores resultados no processo de aprendizagem do exercício físico não parece ser o mais educativo, pois a aprendizagem pode se transformar em castigo para quem está envergonhado e pode expandir a própria vergonha em quem está constrangido. Um caminho interessante é, em nossas relações sociais, evitar situações de vergonha e promover a mudança do sentimento de vergonha para patamares menos depreciativos, porque a vergonha sempre vai existir, dada condição humana.

O sentimento de vergonha acompanha o desenvolvimento da espécie humana e varia de acordo com o lugar e o tempo. Mudanças do sentimento de vergonha individual e social portam sempre uma dimensão de passado e de presente. Então, quando uma criança vem ao mundo já existem sentimentos de vergonha, ela com sua capacidade natural de aprender a sentir vergonha, aprende a conviver e, às vezes, a questionar o regime de vergonha prevalecente no mundo social parti-

cipado. Portanto, as mudanças do sentimento de vergonha e as formas de envergonhamento podem ocorrer de geração em geração e recebem interferência das instituições sociais tais como Estado, igreja, escola e família (GOUDSBLOM, 2008).

Considerações finais

Na contemporaneidade os valores atribuídos pelos homens à atividade física apresentam uma relação quase indissociável entre o ter saúde e o modelar estético – que fundamenta a imagem do corpo-saudável. E ao desejar um corpo-saudável o homem vive um problema de ordem social e psíquica, isto é, o sentimento de vergonha como um mal-estar avança e acompanha o movimento do viver no qual o homem produz imagens de si e dos demais indivíduos em sociedade.

Sem dúvida nenhuma não recomendamos os homens deixarem de realizar atividade física, porém, como a transformaram em um referencial civilizatório e ninguém passa pela vida sem sentir vergonha, temos aí um desafio imprescindível. Como a aprendizagem de diferentes práticas é fundamental para mudanças de comportamento, cabe-nos evitar possíveis ocasiões de vergonha e colaborar no abrandamento de situações de constrangimento relacionados à condição corporal do outro. Para tanto, é necessário superarmos a intervenção profissional meramente técnico físico-morfológico-motora, é relevante avançarmos nas dimensões sociais, afetivas e culturais vividas pelo homem nesta sociedade. O primeiro passo significativo no universo da atividade física é não reproduzirmos imagens do corpo-saudável como belo, perfeito, egoísta e hiperconsumidor, que indicam ilusoriamente um movimento do viver com qualidade e civilidade.

Referências Bibliográficas

CASTRO, Letícia de. O corpo fechado. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 21 jan. 2008. Caderno Folhateen.

Corpo envergonhado e atividade física como referencial civilizatório

DATAFOLHA INSTITUTO DE PESQUISA. Jovem no século 21. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 27 jul. 2008. Caderno Especial.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994b.

_____. **O processo civilizador**: formação do estado e civilização. v. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

_____. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **O corpo**: filosofia e educação. São Paulo: Editora Ática, 2007.

GOUDSBLOM, Johan. La vergüenza como dolor social. In: KAPLAN, Carina V. **La civilización en cuestión: escritos inspirados en la obra de Norbert Elias**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2008. p. 13-28.

HONORATO, Tony. Qualidade de vida, atividade física e a vergonha como um mal-estar contemporâneo. In: SIMÕES, José Luis. **Educação física, esporte e qualidade de vida**. Recife: Editora Universitário UFPE, 2010. p.123-142.

LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade paradoxal**: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

LOVISOLO, Hugo. **Atividade física, educação e saúde**. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

SILVEIRA, Julliane. Malhação intermitente. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 06 mar. 2008. Caderno Equilíbrio.

WOLFF, Francis. Por trás do espetáculo: o poder das imagens. In: NOVAES, Adauto. **Muito além do espetáculo**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005, p.16-45.

Capítulo XVI

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS INFLUÊNCIAS NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Deoclécio Rocco Gruppi¹

Introdução

Quando se discute a prática da Educação Física na escola podemos notar que ela está vinculada à formação do educando para atuar na sociedade da qual faz parte. Não se pode deixar de lado as figurações nas quais o professor está inserido, como por exemplo a Escola, bem como as interdependências presentes na sua atuação.

Ao se referir às figurações, Elias (2005, p. 15) na sua obra “Introdução à Sociologia”, não se pode separar indivíduo e sociedade, pois a sociedade é composta por indivíduos interdependentes que representam figurações, são pessoas, nós, eu, que formam a referida sociedade.

Exemplos podem ajudar a exprimir o significado do conceito de configuração tal como ele é aqui usado. Este pode ser aplicado tanto a grupos relativamente pequenos como as sociedades constituídas por milhares ou milhões de pessoas interdependentes. Professores e alunos numa aula, médicos e doentes num grupo terapêutico, clientes habituais num bar, crianças num infantário, to-

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Docente da Universidade Estadual de Guarapua-va PR/UNICENTRO. Bolsista CAPES.

dos eles constituem configurações relativamente compreensíveis.
(ELIAS, 2005, p.143)

A Educação Física compõe um universo de conteúdos que contribuem para a formação escolar. Associada a outras áreas do conhecimento, ela propõe, por meio de seus conteúdos, a alfabetização corporal, sendo um desses conteúdos, o esporte.

Na atualidade, o esporte tem sido considerado uma das manifestações culturais que, marcadamente, mais têm apresentado evoluções e transformações, sejam elas de ordem técnica ou referentes à forma de exposição e absorção pela sociedade. Desta consideração emerge o entendimento do esporte como um fenômeno social em processo de constituição, ou seja, as práticas esportivas refletem, na análise de seu contexto histórico, continuidades e rupturas que caracterizam a expansão de suas fronteiras e o afirmam como objeto de estudo passível de interpretações à luz de diferentes teorias e propostas metodológicas. (MARCHI JUNIOR, 2002, p. 77).

Como a Educação Física admite como conteúdos as manifestações corporais culturalmente estabelecidas, como o jogo, o esporte, a ginástica, a dança. A Educação Física agrega um conjunto de práticas que se tornaram capazes de diferenciar a sua atuação no cotidiano escolar.

A prática pedagógica do professor de educação física tornou-se, num longo período, alvo de muitas mediações. No entanto, podemos afirmar que o professor de educação física deve assegurar uma prática que esteja em conformidade com a realidade da Escola em que ele atua.

As influências na sua atuação acontecem de tal modo que, em alguns momentos ele caminha por diversas vertentes, distanciando-se dos seus objetivos. É sabido que cada Escola propõe, a partir de sua realidade, objetivos comuns a todos que nela trabalham. Esses objetivos se desvelarão no projeto político pedagógico da Escola, que deve ser trabalhado por todos que estão envolvidos na Escola: professores, diretoria e funcionários, enfim, toda comunidade escolar.

Para Elias, as configurações complexas “terão de ser abordadas indirectamente e compreendidas mediante uma análise dos elos de interdependência” (2005, p.143). Para análise deste trabalho, que apresenta a atuação do professor de Educação Física na Escola, discutiremos a Escola, o Esporte, as Políticas Públicas e a Mídia, como meio dessas redes de interdependências.

A Escola

O projeto denominado Projeto Político Pedagógico da Escola², é o modo pelo qual se delinea todo trabalho no universo escolar. Sabe-se que as práticas pedagógicas dos professores também estão diretamente ligadas a esse projeto, e a disciplina Educação Física não está excluída desse trabalho em conjunto.

Desse modo, podemos notar um primeiro passo para o trabalho pedagógico do professor de Educação Física na Escola. Percebe-se nessa relação um certo poder destinado ao professor e também a responsabilidade de estar inserido num projeto que estabelece sua atuação no ambiente escolar.

Uma outra análise da relação entre a prática da Educação Física e a atuação profissional está nas influências que determinadas manifestações da cultura corporal impõem. Dos esportes coletivos inseridos nesse universo, ou seja, dos esportes que correspondem aos conteúdos da Educação Física, citamos como exemplo, o futsal, que ao nosso ver é um dos mais praticados no interior da escola em algumas regiões brasileiras, mais precisamente nas aulas de Educação Física. Desse modo, diríamos que existem influências externas e internas para a prática dessa modalidade esportiva.

2 Projeto Político Pedagógico é o grande documento pelo qual a Escola organiza todo seu trabalho.

Tais influências se tornaram evidentes pelo modo como são difundidas as práticas de determinadas modalidades. Poderíamos afirmar que a prática do professor de educação física pode se dar pelas interdependências, que podem ser da cultura local, da mídia, do poder público, da formação do professor ou mesmo das necessidades da própria escola.

Não obstante esse trabalho, percebe-se que em determinadas escolas ou situações, uma modalidade esportiva é privilegiada em detrimento das outras, uma vez que as modalidades esportivas coletivas, para a realidade brasileira, são, além do futsal, o basquetebol, o voleibol e handebol.

Em seu cotidiano, o professor se depara com situações e intervenções que fazem com que ele diversifique seu trabalho. Essa diversificação se dá, de certa forma, pela própria característica da disciplina ou da aula, principalmente pelo seu planejamento anual de trabalho para cada nível de ensino, seja no Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

Tendo então essas primeiras influências na atuação do professor, pressupõe-se que sua prática se dá de modo rotineiro, constante e sem interferências ou interrupções, ordenada e coerente com os propósitos iniciais do projeto político pedagógico.

A prática esportiva, como se sabe, pode contribuir significativamente na qualidade de vida das pessoas. O esporte é um dos meios pelos quais muitos indivíduos se veem autorizados em estabelecer regras e normas referentes aos trabalhos e à prática dos professores.

A ação do esporte no setor educacional é percebida por meio da mídia criando uma forte influência diretamente integrada na vida social e comportamental das pessoas, trazendo informações ditadas muitas vezes como verdades absolutas, criando diferentes configurações.

Na relação com a escola, percebemos que as ações influenciadoras dos meios de comunicação, muitas vezes dificultam a inserção do fenômeno esportivo na busca da construção de uma visão crítica e reflexiva de seu contexto educativo.

Isso se afirma na busca constante de metodologias para auxiliar no processo de ensino aprendizagem nas aulas de Educação Física, através de um tratamento pedagógico ao esporte, transformando, algumas vezes, sua configuração e trazendo-o para a realidade escolar com objetivos mais precisos.

Na nossa experiência nesse campo de trabalho, percebemos que a prática do professor de Educação Física é, de certa forma, conduzida pelas necessidades imediatas da disciplina ou como algo constante e que depois de algum tempo se obtém o sucesso no seu trabalho.

A metodologia do trabalho da Educação Física na Escola é fundamentada por meio das Diretrizes Curriculares e pelas propostas pedagógicas para seu ensino. Nota-se então, que o professor possui um material de apoio coerente com as necessidades de sua disciplina. Nesta seleção podemos elencar diversas recomendações que norteiam todo o trabalho da Educação Física no interior da Escola, como exemplo, cito as Leis de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nesse sentido temos a preocupação quanto ao trabalho do esporte na escola e seu papel educativo, que se dá pelo cuidado para que não haja uma valorização de uma modalidade esportiva nas aulas de Educação Física.

O Esporte

O Esporte, enquanto fenômeno social, contribui na prática do professor de Educação Física. Norbert Elias e Eric Dunning pela obra “A Busca da Excitação” (1992, p.40) tratam o esporte como fenômeno sociológico, apresentando importantes estudos que contribuem para a sociedade, abordando o esporte como uma possibilidade de excitação, no campo onde o autocontrole e a limitação de sentimentos fortes, devem ser contidos e muitas vezes reprimidos, necessitando de um equilíbrio de seu autocontrole individual.

O esporte é visto pelos autores como fornecedor de uma agradável “excitação mimética que pode ser apreciada e que pode ter um efeito libertador” (1992, p.79) e com o papel de estimular as tensões de maneira controlada e bem equilibrada proporcionando o alívio do “stress” do mundo real.

Elias e Dunning (1992, p.79) atribuem ao esporte uma capacidade de manter um equilíbrio entre as tensões e emoções, “destina-se a movimentar, a estimular as emoções, a evocar tensões sob a forma de uma excitação bem controlada e bem equilibrada, sem riscos.”

Para Elias e Dunning:

O problema dos desportos centrados em simulações de confrontos pode talvez sobressair com maior nitidez se lembrarmos, uma vez mais, que o desporto partilha com muitas ocupações de lazer do nosso tempo a função de controlar uma agradável ausência de controlo dos sentimento (1992, p.80-81)

Elias e Dunning afirmam que o desporto partilha com as atividades de lazer que buscam trabalhar com o sentimento das pessoas a fim de produzir um descontrolo controlado das emoções. Os autores ainda afirmam:

A organização social do controle da excitação individual, no sentido de conter excitações apaixonadas em público, e até em privado, tornou-se mais forte e mais efectiva. A comparação é significativa. Nas sociedades contemporâneas altamente desenvolvidas, os padrões de controlo da excitação, tal como a excitação de uma maneira geral, podem parecer desequilibrados e reduzidos se considerados em si mesmos. (1992, p. 102)

Atitudes que expressam a excitação, prazer e emoção de uma vitória ou de uma derrota, em outros contextos recebem outras conotações pela sociedade, enquanto que “nas sociedades industriais avan-

çadas, as atividades de lazer constituem um enclave para o desencadear, aprovado no quadro social, do comportamento moderadamente excitado em público” (ELIAS; DUNNING, 1992, p.104).

Ainda buscando uma definição a complexidade do esporte tratado aqui como um fenômeno social, Ademir Gebara nos elucida quanto ao estudo sobre o esporte, e como se tornou comum o desenvolvimento de análises voltadas para a sua compreensão. “Nada mais natural, na medida em que estamos diante de um fenômeno universalmente crescente, economicamente em expansão e recente”. (GEBARA, 2002, p. 5).

As Políticas Públicas

Outra influência que podemos notar é a aproximação do esporte escolar ao esporte de rendimento, que não pode ser negligenciado, a da preparação e participação nos Jogos Estudantis regionais e nacionais. Tendo o principal foco nacional as Olimpíadas Escolares, mobilizando escolas, professores, alunos e a sociedade na busca pela prática esportiva e de talentos.

As Políticas Públicas Nacionais apresentam constantemente projetos de incentivo na busca de suprir e desenvolver o esporte de rendimento nacional, através de ações de inclusão social por meio do esporte, garantindo à população brasileira o acesso gratuito à prática esportiva, qualidade de vida e desenvolvimento humano, sendo eles: Lei de Incentivo ao Esporte, Descoberta de Talentos, Bolsa-Atleta, Segundo Tempo, Esporte e Lazer da Cidade, Projetos Esportivos Nacionais, além de campeonatos regionais e nacionais entre outros³.

As Olimpíadas Escolares, antes conhecidas como JEBS, é um exemplo de uma política pública voltada ao esporte contemplando eta-

3 Fonte Portal do Ministério do Esporte (www.esporte.gov.br), acesso em 25 de novembro de 2008.

pas em nível nacional e regional. Suas etapas classificatórias são gerenciadas pelos Comitês Organizadores Estaduais - formados pelas Secretarias de Educação ou de Esporte de cada federação. Estes Comitês fazem parceria com a Federação Estadual de Desporto Escolar e representam o esporte estudantil nos estados do país.

Quanto à apresentação das Olimpíadas, o Ministério do Esporte (ME) e a Secretaria Nacional de Alto Rendimento nos remetem à seguinte afirmação:

As primeiras etapas das Olimpíadas Escolares, além de serem classificatórias, possibilitam que estados e municípios realizem eventos que preparam e estimulam os estudantes para o esporte. Oito modalidades serão disputadas - atletismo, basquete, futsal, handebol, vôlei, xadrez, natação, judô e tênis-de-mesa.

Classificados nas etapas estaduais, os estudantes de todo o Brasil se reúnem para disputar as Olimpíadas Escolares. Reformuladas em 2005, as competições passaram a ser realizadas em duas fases. A primeira para adolescentes de 12 a 14 anos e a segunda para estudantes com idades entre 15 e 17 anos, todos regularmente matriculados no ensino fundamental e médio, público ou privado.

O evento tem grande importância para incentivar a participação dos estudantes de todo o país em atividades esportivas, promovendo uma ampla mobilização da juventude estudantil brasileira em todas as etapas, além de ter papel fundamental na revelação de talentos.

Os resultados alcançados pelos atletas na primeira fase das olimpíadas serão utilizados para a classificação para os Jogos Sul-americanos.

As Olimpíadas Escolares são fruto de uma parceria entre o Ministério do Esporte e o Comitê Olímpico Brasileiro (COB). De acordo com a Lei Agnelo/Piva, os organizadores garantem aos atletas todas as despesas com transporte, alimentação, hospedagem e premiação. BRASIL. Ministério do Esporte (www.esporte.gov.br).

Vale ressaltar que a Secretaria Nacional de Alto Rendimento é quem administra as Olimpíadas Escolares, o que confirma a dependência do esporte de rendimento brasileiro à iniciação esportiva escolar e sua real presença no âmbito escolar.

Bento (2006, p.65) conceitua o esporte de rendimento como sendo um sistema simbólico da sociedade, criando uma crítica quando a escola ignora essa exigência social e passe a não garantir uma forma adequada ao fomento objetivo de talentos esportivos. Bento não rotula o rendimento esportivo com item obrigatório na escola, devido à ausência de diversos pressupostos. Sendo possível e cabível à escola o emprego generalizado e pedagógico do princípio de rendimento, respeitando as aptidões e capacidades de rendimento de cada um.

De acordo com a crítica e a discussão aberta por Bento (2006, p.72) torna-se necessário trazer o ensino e o treino cada vez mais próximos da realidade escolar, dentro de uma organização pedagógica adequada. Pois cada vez mais a escola é cobrada pela sociedade e pelas políticas públicas como fonte de iniciação esportiva.

A Mídia

A crítica feita pelos meios de comunicação apresenta-se aqui quando o jornal Gazeta do Povo⁴ de 09 de novembro de 2008, na página 06 de seu caderno esportivo escrito por Marcio Reinecken, publicou três matérias colocando em pauta o “Descaso com a escola é apontado como a principal razão para o Brasil não ser eficiente na captação e desenvolvimento de atletas”: a primeira matéria, como tema principal, “O esporte ficou de segunda época”, a segunda matéria transcrita na mesma página “A Educação Física voltada para a saúde o que está fazendo com que o esporte perca terreno”, e a última matéria intitulada “Parceria com iniciativa privada ameniza falta de projeto na escola”.

4 Jornal de grande circulação, publicado no Estado do Paraná, Brasil.

Contando com as entrevistas de Lars Schmidt Graef⁵, Maria Paula Gonçalves da Silva⁶, Professor Manuel José Gomes Tubino (1939-2008)⁷, Nélcio Moura⁸ e Eliane Martins⁹, todos com críticas, em certa medida, “investidas” à prática da Educação Física na escola, remetendo à escola a responsabilidade pela iniciação esportiva e geradora de talentos para o alto rendimento.

Uma das discussões realizadas pelos entrevistados na matéria inicial, Maria Paula Gonçalves da Silva, conhecida com Magic Paula, inicia com a seguinte crítica [...] “Temos focado muito no alto rendimento sem se preocupar com a base. E, assim, daqui a oito anos corre-mos o risco de não ter mais ninguém (de alto nível) para competir.” [...]

Conclui o redator da Gazeta do Povo, “Magic Paula puxa um coro quase unânime quando sugere a solução para o problema: as escolas do ensino fundamental e médio. A lógica é simples. É na escola que

5 Nascido em 09 de fevereiro de 1964. Graef como é mais conhecido é atleta de vela brasileiro. Vítima de um acidente náutico foi convidado em 1998 pelo atual presidente da República Fernando Henrique Cardoso para integrar os quadros dirigentes do IN-DESP - Instituto de Desenvolvimento, uma autarquia ligada ao então Ministério do Esporte e Lazer. Em São Paulo ocupou o cargo na Secretaria da Juventude, Esporte e Lazer, onde atuou até o ano de 2006.

6 Nascida em 11 de março de 1962. Jogadora de basquetebol reconhecida mundialmente, considerada uma das melhores jogadoras de basquete brasileiro de todos os tempos. Conhecida também como Magic Paula, após encerrar sua carreira como atleta passou a ministrar palestras e a coordenar o projeto Passe de Mágica juntamente com a ex-atleta Branca.

7 (1939-2008) Professor com doutorado em Educação Física pela Université Libre de Bruxelles (1982), doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1988). Foi Presidente da Fédération Internationale d'Education Physique, Conselho da Associação Internationale Des Ecoles Superieures D' Education Physique, Membro da Associação Internationale Des Ecoles Superieures D' Education Physique, Membro da Comissão de Assessoria do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Board Member da International Council For Sport Science And Physical Education, Board Member da International Council Of Sport Pedagogy, da Prince Faissal Prize.

8 Conceituado treinador de Atletismo brasileiro.

9 A supervisora da CBG – Confederação Brasileira de Ginástica

a criança e o adolescente deveriam ter maior contato com o esporte. Assim, lá seria o local natural para brotar talentos esportivos.”

Lars Schmidt Graef, ex-secretário nacional de Esporte, reforça a afirmação de Paula ao dizer “Há uma dissociação do poder público com relação à educação e ao esporte. Atualmente, a educação se preocupa com a quantidade, em dizer que está erradicando o analfabetismo, e descuida com a qualidade”.

Graef segue em sua crítica que

é como se a formação de um jovem não dependesse mais da Educação Física. Só que se esquecem que a parte intelectual nunca será plena sem a parte física e os valores que vêm do esporte, como o espírito olímpico, aprender a perder e a vencer...

Complementa o redator sobre a Crítica de Lars Graef. “Ele entende a questão do esporte na escola não apenas como uma forma de garantir medalhas no futuro, mas sim cidadãos mais completos”.

O professor Manuel José Gomes Tubino, descrito pelo jornal como um dos maiores especialistas da área, amplia a crítica

O Brasil é um país tão diferente que não precisa de projetos para identificação de talentos. Isso é coisa para país pequeno. O que temos é que melhorar a Educação Física nas escolas, realizar programas comunitários. Dessa forma, novos atletas com potencial aparecerão naturalmente.

Na análise das entrevistas e aos comentários tecidos pelo redator da Gazeta do Povo nessa primeira matéria, pode-se notar que a escola é boa quando o esporte é priorizado, e ruim quando a educação é priorizada.

Não cabe aqui uma discussão acerca do papel da escola na sociedade, pois suas bases estão bem enraizadas na formação integral do aluno. É sabido que a Educação Física escolar não trata o esporte

como algo sem valor e sem significado para a sociedade, tanto é que faz parte de um dos diversos conteúdos da Educação Física existentes no currículo escolar vinculado a um projeto político-pedagógico.

A questão aqui é conceitual. Essa confusão de esporte e Educação Física permeia o senso comum, retomando a discussão do esporte “na” escola e esporte “da” escola¹⁰, discurso já tratado massivamente, debatido em seminário, livros e pesquisas.

Para Elias (2005, p.17) “não é difícil compreender o que pretendemos conceptualizar como forças sociais são de fato forças exercidas pelas pessoas, sobre outras pessoas e sobre elas próprias”.

Considerações Finais

Ao analisarmos a situação do professor de educação física na escola, percebemos que existem inúmeras influências na sua prática. Notamos que sua prática é permeada em diversas situações como a disciplina educação física na escola que tem características próprias relacionadas ao desenvolvimento motor do educando. Mas não é somente dessa maneira que o trabalho do professor de educação física é visto.

Os fatores que convergem para sua atuação vão muito mais além do que esse papel proposto pela escola. Demonstramos, na construção deste texto, algumas intervenções nessa prática, pois o professor, pertencente a uma configuração como a exposta, deve desempenhar seu papel da melhor maneira possível para que possa atender algumas das exigências apresentadas. Neste caso podemos argumentar como se encontra sua prática, se todos esses fatores citados interferem no seu trabalho. É nesse contexto que se percebem as relações de poder desse profissional.

10 Termo utilizado por Soares *et al.* (1992, p.54) na descrição da influência do esporte no sistema escolar.

Quando se apresentam essas questões, nota-se uma certa tensão no interior da escola, por parte dos professores de Educação Física, entre os dirigentes, professores e alunos. Essas tensões são identificadas de diversas maneiras, como exemplo à do poder público e à da mídia. Na concepção da escola, de prática pedagógica o esporte deveria ser trabalhado como meio da educação. Então como afirmar que se deve participar das competições esportivas, se as aulas de educação física não permitem esse trabalho ou um trabalho mais voltado ao treinamento esportivo?

Como se pode afirmar que o professor não está desempenhando bem seu papel, se não conhecermos a realidade na qual está inserido? Sabemos que muitos professores conseguem, apesar de tantas influências, desenvolver um bom trabalho nesse contexto. Por vezes, encontramos pesquisadores que criticam a prática do professor de educação física sem levar em consideração todos esses aspectos aqui apresentados. Cabe então, neste breve trabalho, deixarmos questões a serem investigadas: Podemos dizer que a prática do professor de educação física está relacionada somente a um fato? É possível estabelecer relações entre sua prática e as interrelações apresentadas?

Esta é uma tentativa de começarmos a analisar a prática do professor de educação física na escola a partir de um outro olhar. Levar em considerações as configurações e a relação de poder estabelecida nessa prática é uma tarefa difícil. Estabelecer críticas sem contextualizar, seria negar a identidade desse professor e dessa prática pedagógica na escola.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, F. Q. e BRACHT, V. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 24, n. 3, 2003.

BENTO, J. O. Desporto e princípio de rendimento. In: TANI, G; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (Orgs.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

O professor de educação física e as influências na atuação profissional

BRACTH, V. Esporte, história e cultura. In: PRONI, Marcelo Weishaupt; LUCENA, Ricardo de Figueiredo (Orgs.). **Esporte: história e sociedade**. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**. Porto Alegre RS: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000/1, 12, XVIII-XIX. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/issue/view/188>> . Acesso em: 10 dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**, n. ° 9.394/96. Brasília: MEC/FAE, 1996.

_____. **Portal do Ministério do Esporte**. Disponível em: <<http://portal.esporte.gov.br/snear/jeps/edicoes/2007/apresentacao.jsp>>. Acesso em: 10 nov. 2008.

Elias, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1994.

_____. **Introdução à sociologia**. Lisboa, Edições 70 Lda, (título original “What is sociology?”, Munique, 1970). Trad. Maria Luiza Ribeiro Ferreira, 2005.

_____.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa, Difel, 1992.

GEBARA, A. História do esporte: novas abordagens. In: PRONI, Marcelo Weishaupt; LUCENA, Ricardo de Figueiredo (Orgs.). **Esporte: história e sociedade**. Campinas: Autores Associados, 2002.

MARCHI JUNIOR, W. Bourdieu e a teoria do campo esportivo. n: PRONI, Marcelo Weishaupt; LUCENA, Ricardo de Figueiredo (Orgs.). **Esporte: história e sociedade**. Campinas: Autores Associados, 2002.

MARCONDES, F.; GRUPPI, D. R. **Ensino e treino, uma visão crítica do esporte no contexto escolar**: o caso do voleibol. Artigo de Conclusão de Curso de Especialização em Educação Física Escolar, Guarapuava, PR, 2009. (não publicado).

MARQUES, A. Desporto: ensino e treino. In: TANI, G. BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (Orgs.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

PAES, R. R. Pedagogia do esporte: especialização esportiva precoce. In: TANI, G. BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (Orgs.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

REINECKEN, M. A Educação física voltada para a saúde o que está fazendo com que o esporte perca terreno. **Gazeta do Povo**. Curitiba, 09 nov. 2008. Esportes, p. 06.

_____. O esporte ficou de segunda época. **Gazeta do Povo**. Curitiba, 09 nov. 2008. Esportes, p. 06

_____. Parceria com iniciativa privada ameniza falta de projeto na escola. **Gazeta do Povo**. Curitiba, 09 nov. 2008. Esportes, p. 06.

SOARES, C. L. et. al. **Metodologia do ensino de educação física**. Coletivo de Autores 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

Sobre as autoras e os autores

Ademir Gebara

Graduado em História e Educação Física pela PUC Campinas, Mestre em História Social pela USP, PH.D em História Econômica pela LSE Universidade de Londres, Professor Aposentado da UNICAMP, Professor Visitante da Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente Professor Visitante Nacional Senior PVNS/CAPEs – UFGD. Possui importantes publicações em revistas científicas e livros entre estes: O controle das emoções, (Ed UFPB, 2009) e conversas sobre Norber Elias, (Ed Biscalchin2005).

Andréa Borges Leão

Socióloga e doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo (2002). Em 2005, realizou estágio pós-doutoral no CRBC da École des Hautes Études en Sciences Sociales (bolsista Capes), Paris e, em 2009, no Centre d'Histoire Culturelle des Sociétés Contemporaines da Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines (bolsista Capes). É professora da Universidade Federal do Ceará. Participa do grupo de pesquisa Processos Civilizadores, em torno da obra de Norbert Elias, e do Projet de coopération International la circulation transatlantique des imprimés et la mondialisation de la culture au XIX e siècle (1789-1914), sob a coordenação de Márcia Abreu (UNICAMP) e Jean-Yves Mollier (Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines). Suas publicações são nas áreas de Sociologia, História e Literatura.

Carina Kaplan

Doctora en Educación por la UBA, profesora en sociología de la educación en la UBAires y en la Universidad Nacional de la Plata. Es Investigadora de Carrera en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA; donde dirige proyectos de investigación sobre desigualdad educativa. Cuenta con numerosas publicaciones, entre las que se destacan algunos de sus libros, como autora y coautora: *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino* (Colihue, 2008); *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elias* (Noveduc, 2009); *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias* (Miño y Dávila, 2008);

Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto (Noveduc, 2005); Violencia escolar bajo sospecha (Miño y Dávila, 2009); Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela (Miño y Dávila, 2006); Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen (Aique, 1992); entre otros.

Carlos da Fonseca Brandão

Livre-docente em Educação, Professor Adjunto do Departamento de Educação da UNESP – Assis e do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP – Marília. Autor de diversos livros sobre Norbert Elias, especialmente “Os processos de civilização e o controle das emoções (EDUSC, 2007) e “Norbert Elias: formação, educação e emoções no processo de civilização (VOZES, 2003).

Célio Juvenal da Costa

Professor do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (Mestrado e Doutorado). Graduado em Filosofia (PUC-Pr). Mestre em Educação (UEM). Doutor em Educação (Unimep). Coordenador do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Estadual de Maringá, conveniado com a Universidade Aberta do Brasil. Participa do grupo de pesquisa DEHSCUBRA (Educação, História e Cultura: Brasil, séculos XVI, XVII e XVIII) Líder do grupo de pesquisa LEIP (Laboratório de Estudos do Império Português). Tem artigos publicados em revistas científicas e capítulos de livros.

Cindy R. Gomes

Possui graduação em Pedagogia. Habilitação para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD/2008) e Mestrado em Educação pela mesma instituição (UFGD/2011). É membro do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador (Estudos e Pesquisas sobre a obra do sociólogo Norbert Elias) também da UFGD. Atualmente é professora efetiva em um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) de Dourados.

Deoclecio Rocco Gruppi

Possui graduação em Educação Física pela Universidade de Mogi das Cruzes, UMC (1988) e Mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP(2001). Doutorando em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP (2009-). Atualmente é professor da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física na Educação

Básica, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Física, Esporte: História, Lazer e Sociedade, Formação profissional, Educação, Jogos dos Povos Indígenas.

Eliazar João da Silva

Possui graduação em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (1995), Mestrado (2000) e Doutorado em História (2004), ambos pela UNESP/Campus de Assis. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados, onde ministra cursos na Graduação e no PPGH (Mestrado e Doutorado). Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil República, atuando principalmente nos seguintes temas: Historiografia Brasileira, Ensino de História, História dos Esportes e do Futebol, Cultura; Representação e Nacionalidade.

Horacio González

Investigador de Tiempo Completo del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad Veracruzana. Licenciado en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM. Maestro en Psicología, por la Universidad de París VIII, Francia. Doctor en Ciencias Sociales, por la Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco, México. Profesor visitante en San Diego State University en California, EEUU. Becario del programa Fulbright. Coordinador del Grupo de Investigación Subjetividad, Civilidad y Cultura de la Universidad Veracruzana. Es Editor de la revista académica electrónica *SubjeCivitas* y es Presidente del Comité Organizador del Foro Anual Internacional sobre Civilidades, Universidad Veracruzana. Su investigación se inscribe en la perspectiva de Norbert Elias, y busca develar la psicogénesis de las maneras de la convivencia humana y social en México.

Irene Marquina Sánchez

Académica de Tiempo Completo de la Facultad de Idiomas, Universidad Veracruzana, México. Licenciada en Traducción, Instituto Superior de Intérpretes y Traductores, México. Grado de Maestra en Literatura Mexicana, por la Universidad Veracruzana. Candidata a Doctora en Literatura por el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos, CIDEHM, México. Es miembro fundador del Grupo de Investigación Subjetividad, Civilidad y Cultura, Universidad Veracruzana y es coorganizadora y fundadora del Foro Anual Internacional sobre Civilidades, Universidad Veracruzana. Es autora del libro: *Voces Mexicanas: Literatura y Traducción* (2011), y de varios artículos sobre literatura y sociedad publicados en distintas revistas académicas.

Jones Dari Goettert

Graduado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (1997), mestrado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000) e doutorado em Geografia [Pres. Prudente] pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2004). Atualmente é professor da Universidade Federal da Grande Dourados. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia da População, atuando principalmente nos seguintes temas: migração, território, trajetórias individuais e geografia e literatura.

Magda Sarat

Graduada em História - Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (1987), graduação em Pedagogia da Educação Infantil pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1991), Mestrado (1999) e Doutorado (2004) em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Atua na graduação e na pós-graduação. Realiza pesquisas em Educação Infantil, História da Criança e da Infância trabalhando prioritariamente com História Oral. Participa do grupo Processos Civilizadores, em torno da obra de Norbert Elias (UEL), e coordena o grupo de pesquisa 'Educação e Processo Civilizador'/UFGD.

Marcelo Weishaupt Proni

Bacharel em Ciências Econômicas pelo Instituto de Economia da Unicamp (1985); Mestre em Ciências Econômicas pelo Instituto de Economia da Unicamp (1994); e Doutor em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da Unicamp (1998). É professor do Instituto de Economia da Unicamp e pesquisador do Centro de Estudos Sindicais e Economia do Trabalho (Cesit). Autor do livro *A Metamorfose do Futebol* (Ed. IE/Unicamp) e co-organizador do livro *Esporte: história e sociedade* (Ed. Autores Associados).

Maurício Antunes

Nascido e criado em São Paulo, escolheu viver no Recife já faz 15 anos. Mergulhou na Sociologia desde a graduação, feita na PUC-São Paulo em meados dos anos 1980. Fez mestrado e doutorado na Universidade Federal de Pernambuco. Tendo atuado como sociólogo e educador popular em organizações sindicais e outras não-governamentais, voltou-se para os estudos das temáticas das culturas e modos de vida das classes trabalhadoras, nos meios urbanos e rurais, especialmente sobre os processos de socialização dos jovens nos ambientes da família, da comunidade, do trabalho e da escola. Atualmen-

te é Pesquisador Adjunto na Fundação Joaquim Nabuco, instituição federal dedicada à pesquisa, educação e memória, sediada na cidade do Recife, com publicações recentes em livros e periódicos.

Míria Izabel Campos

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1985), especialização em Psicologia Educacional pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1996) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados/ UFGD/MS (2010). Professora substituta na Faculdade de Educação (FAED) na mesma universidade, ministrando disciplinas nas áreas de Infância, Educação Infantil e Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Participa do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador (Estudos e Pesquisas sobre a obra do sociólogo Norbert Elias).

Nubea Rodrigues Xavier

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS (1997), Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados/ UFGD/MS (2011), especialização em Mídias em educação pela UFMS (2010), Tecnologias em educação pela PUC/RJ (2010), especialização em Formação em profissionais de Educação pela UFGD (2009). Professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul/SED, Coordenadora de curso MEC/SED/COTEC, professora/formadora do Ead/UFGD e tutora da Rede Etec-Brasil. Participa do Grupo de Pesquisa em 'Educação e Processo Civilizador'.

Ricardo Lucena

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal da Paraíba (1985), mestrado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (1991) e doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Atualmente é professor associado II da Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência na área de Educação e Educação Física, com ênfase em Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: esporte, educação física, história, esporte-aspectos sociais e educação. É professor do Departamento de Fundamentação da Educação e do programa de pós graduação em Educação do Centro de Educação/UFPB.

Reinaldo dos Santos

Graduado em História (bacharelado e licenciatura) e Letras, aperfeiçoamento em Metodologia da Pesquisa, Mestrado em História da Cultura e

Sobre os autores

Doutorado em Sociologia Política. Professor adjunto da Faculdade de Educação da UFGD. Suas áreas de investigação são Metodologia Científica, História e Cultura, Sociologia da Comunicação e da Política e História da Educação. Participa do grupo de pesquisa Processos Civilizadores, em torno da obra de Norbert Elias.

Tony Honorato

Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista (FCL-UNESP), mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e graduado em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista (FCT-UNESP). Atualmente é Professor Adjunto na Universidade Estadual de Londrina/UEL. Tem experiência na área de Educação Física e Educação. Membro do Grupo de Pesquisa Processos Civilizadores, Grupo de Estudos Sobre Representação Social, Memória e Intervenção Profissional e do Grupo de Pesquisa História da Educação no Brasil (CNPq).