

*Tempos e espaços
civilizadores*

DIÁLOGOS COM NORBERT ELIAS



Tempos e espaços civilizadores

DIÁLOGOS COM NORBERT ELIAS

ADEMIR GEBARA
ANTÔNIO DARI RAMOS
CYNTHIA GREIVE VEIGA
JONES DARI GOETTERT (ORG.)
JOSÉ TARCÍSIO GRUNNENVALDT
LEVI MARQUES PEREIRA
MAGDA SARAT (ORG.)
MANUEL PACHECO NETO
MARCOS LEANDRO MONDARDO
MARINA VINHA
REINALDO DOS SANTOS
RENATO SUTTANA
SIMONE BECKER

Universidade Federal da Grande Dourados

COED:

Editora UFGD

Coordenador Editorial : 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

Conselho Editorial - 2009/2010

Edvaldo Cesar Moretti | Presidente

Wedson Desidério Fernandes | Vice-Reitor

Paulo Roberto Cimó Queiroz

Guilherme Augusto Biscaro

Rita de Cássia Aparecida Pacheco Limberti

Rozanna Marques Muzzi

Fábio Edir dos Santos Costa

Revisão: Renato Suttana

Projeto gráfico e capa: Marise Frainer

Fotos de capa: Arquivo pessoal Prof. Jones Dari

Impressão: Gráfica e Editora De Lis | Várzea Grande | MT

Livro produzido com apoio da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis | PROEX | UFGD.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central –
UFGD

302.42
T288

Tempos e espaços civilizadores: diálogos com Norbert Elias.
/ Jones Dari Goettert, Magda Sarat (Orgs.). Dourados, MS :
Editora da UFGD, 2009.
272p.

Vários autores
ISBN 978-85-61228-54-5

1. Elias, Norbert, 1897-1990. Processo civilizador. 2. Civilização. 3. Interação social. I. Goettert, Jones Dari. II. Sarat, Magda.

SUMÁRIO

07 Apresentação

TEMPOS CIVILIZADORES

13 Civilização e descivilização na América Latina:
O caso brasileiro
Ademir Gebara

33 O processo civilizador e a mortificação corporal:
Interdependência de fundamentos e de
método na missão jesuítica
Antonio Dari Ramos

63 Contribuição das postulações de Norbert Elias para o
estudo das bandeiras paulistas:
Primeiras aproximações
Manuel Pacheco Neto

83 *Civilizar*. Tensões entre violência e pacificação
nas relações de alunos e professores
na institucionalização da escola pública elementar,
Brasil, século XIX
Cynthia Greive Veiga

103 Relações entre gerações e processos “civilizadores”
Magda Sarat

121 O esquecimento como origem: o mito nacionalista
na crítica literária do Brasil
Renato Suttana

ESPAÇOS CIVILIZADORES

141 Espaço civilizador: Considerações sobre o corpo
e a casa a partir do processo civilizador
Jones Dari Goettert

- 155 Família e escola no processo contemporâneo de socialização primária: Reflexão sociológica sobre representações e expectativas institucionais
Reinaldo dos Santos
- 177 Abordagem do *ethos terena* a partir das noções de etiqueta e civilidade
Levi Marques Pereira
- 195 Olhares do processo civilizador sobre o 'jogo de linha' entre indígenas Kadiwéu
Marina Vinha
- 215 O esporte na visão do mestre das figurações
José Tarcísio Grunennvaldt
- 233 Revisitando o Bairro das Flores sob a inspiração dos estabelecidos e outsiders
Simone Becker
- 243 Encontros e os desencontros identitários na fronteira entre descendentes de italianos, alemães e poloneses (*estabelecidos*) e caboclos (*outsiders*)
Marcos Leandro Mondardo
- 271 SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

APRESENTAÇÃO

Norbert Elias, em *O Processo Civilizador*, escreveu:

A partir da sociedade ocidental – como se ela fosse uma espécie de classe alta – padrões de conduta ocidentais “civilizadores” hoje estão se disseminando por vastas áreas fora do Ocidente, seja através do assentamento de ocidentais ou através da assimilação pelos estratos mais altos de outras nações, da mesma forma que modelos de conduta antes se espalharam no interior do próprio Ocidente a partir deste ou daquele estrato mais alto, de certos centros cortesãos ou comerciais. O curso assumido por toda essa expansão foi determinada apenas ligeiramente pelos planos ou desejos daqueles cujos padrões de conduta foram assimilados. As classes que forneceram os modelos não são, sequer hoje, criadores ou originadores absolutamente livres de tal expansão. Essa difusão dos mesmos padrões de conduta a partir de “mães-pátrias do homem branco” seguiu-se à incorporação de outros territórios à rede de interdependências políticas e econômicas, à esfera das lutas eliminatórias entre nações do Ocidente e dentre de cada uma delas.^{1*}

Aqui, pensando *tempos e espaços* “civilizadores” a partir das contribuições de Norbert Elias, perguntamo-nos: como incorporamos ou disseminamos, mesmo sem perceber, padrões de conduta? Como que, a partir dos nossos desejos, impomos ao Outro desejos que parecem livres, naturais, absolutos e destituídos de maiores *dores*? Como produzimos, inventamos ou construímos tempos e espaços de civilização – ou de des-civilização – em nossas relações cotidianas, ou como foram produzidos tempos e espaços e neles inventamos “nossa” América Latina, “nosso” Brasil, “nossos” índios, “nossa” família, “nossa” escola, “nossos” gênios, “nossos” filhos, “nossos” bairros? Como?

Como que – e é essa a questão que se sobressai – inventamos um Ocidente^{2**} “puro”, “branco”, “positivo”, “limpo” e “universal”? E como

1* ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador*. Vol. II. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993. [p. 212].

2** E, ao mesmo tempo, inventamos o Oriente. SAID, Edward W. *Orientalismo*: a invenção do Oriente pelo Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

ele se inscreve, marca e procura dominar, com suas posturas, etiquetas, modas, comportamentos, sotaques, tempos e espaços, outros espaços e outros tempos?

O conjunto de autoras e de autores, reunidos nesta publicação, busca, cada uma e cada um a seu jeito, revelar como o “processo civilizador” se faz como projeto dominante ao mesmo tempo em que busca – o projeto – ocultar, o quanto mais possível, seu arcabouço material e simbólico no qual se assenta e se esparrama pelo *chão*.

Mais que apontar sínteses de cada análise aqui desenvolvida, vale ressaltar que esta publicação reúne esforços de grupos de discussão e pesquisa que, encontrando-se anualmente nos simpósios “Processo Civilizador”, têm procurado a construção de diálogos em torno do legado de Norbert Elias.

Da mesma forma, os esforços aqui empreendidos procuram aglutinar contribuições de cinco Universidades brasileiras: a Universidade Federal da Grande Dourados, a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade Federal de Pernambuco, a Universidade Federal de Sergipe e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Todas as análises, mais que a reprodução das idéias *eliasianas*, buscam pensar justamente a construção de processos espaço-temporais nos quais os *processos civilizadores* se fazem, se mostram, arranhando e até subsumindo outros espaços, outros tempos e outras “civilizações”.

No primeiro conjunto de textos o tempo toma a centralidade. O tempo da história, de uma história como construção parte de um processo linear amarrado em uma razão (ou espírito?) e marcada pela oposição “primitivo” (ou “selvagem”) e “moderno” (ou “civilizado”). Como “desimagem” de uma “velha” Europa (ela mesma nova em sua vontade em se apoderar de tudo e de todos), tudo o outro e todos os outros vão sendo inventados como a imagem invertida sob os olhos “azuis” eurocêtricos: como se o movimento entre a retina e o cérebro congelasse a imagem como aquela que aparece à primeira vista, “virada”. Civilizar, evangelizar, penetrar, ensinar, educar, mitificar... “Endireitar” o torto: a *cronologia* e a *geometria* se afinando nos mínimos detalhes da matéria e da “alma”.

E assim “todo” o espaço (o centro do segundo conjunto de textos) também é delineado como expressão, forma, profundidade, comprimento, altura, ajustamento em esquadrias de “arredondamentos” em modos e

jeitos de se portar, comer, andar, correr, trabalhar, dormir, dançar, ouvir, chorar, velar, adoecer, nascer, viver, morrer, projetar, construir e inventar casas, cidades, regiões, culturas, identidades, Estados-nações e todo um “mundo” ao mesmo tempo “globalizado” e “fragmentado”. E não há corpo que escape. Mas há corpos em resistência. Em espaços e tempos das “frestas” da civilização, mulheres e homens vão “jogando” com relações um tanto “desajustadas” às concepções e práticas dominantes, mesmo que “nós”, do lado de dentro das grades de nossas casas (como na imagem que ilustra a capa do livro), por vezes teimamos em compreender que a grade – e todo tipo de muro – é parte deste espaço que civiliza e separa os “estabelecidos” e os “outros”, e que os “de fora”, talvez se negando a participar de nosso espaço e tempo, nos provoquem a ver que “amansar” o “outro” não significa, definitivamente, destruí-lo. Talvez, *apenas*, fazê-lo “outro”, sem que por isso deixe de ser o que é.

Jones Dari Goettert
Magda Sarat
(Julho de 2009)

Tempos civilizadores

CIVILIZAÇÃO E DESCIVILIZAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: O CASO BRASILEIRO

Ademir Gebara

1. Introdução

Quando nos referimos à constituição da população brasileira, frequentemente nos referimos à existência de grupos indígenas no espaço geográfico brasileiro, deixando margem ao entendimento de que estamos falando de um grupo relativamente homogêneo, e identificável em sua obriedade. Duas questões merecem particular atenção ao tomarmos este modelo de análise como fonte inspiradora para compreender os processos de constituição das identidades nacionais, em particular em países colonizados. De um lado a questão da colonização em si mesma, que, no dizer de Elias, trata-se de um processo que deve ser visto a partir da sócio-dinâmica entre grupos comunitários e Estados nacionais. Este processo é evidente na medida em que as nações tornam-se socialmente mais diferenciadas, assumindo a maioria das funções anteriormente atribuídas às comunidades: um processo de desfuncionalização da vida comunitária.

De outro lado, as formações nacionais na América Latina, implicando aspectos até então não considerados de geopolítica, nos quais a posse de espaços geográficos 'vazios', em alguns casos de dimensões continentais, tem importância significativa no processo de formação de fronteiras e limites, fato frequentemente de maior relevância do que a monopolização da violência e dos tributos no interior de uma área previamente delimitada. Além disso, as reformulações permanentes de interdependências entre estabelecidos e recém-chegados, articuladas a processos de desfuncionalização e informalização mal permitem definir relações estáveis de poder. Indígenas, mestiços, portugueses, escravos africanos e imigrantes, em diferentes momentos, serão tipos presentes nesse processo civilizacional onde um governo centralizado desfuncionaliza permanentemente interdependências comunitárias, impondo a presença do Estado, de maneira multifacetada, no cotidiano das pessoas.

O sentido do processo de monopolização que entende o poder de decisão apenas nas mãos de um cada vez menor número de indivíduos perde a noção de longa duração. Para Elias, não significa dizer menos pessoas se tornam ‘livres’ e mais e mais pessoas se tornam ‘não-livres’. Efetivamente, “se o movimento é considerado como um todo podemos reconhecer sem dificuldade que – pelo menos em sociedades altamente diferenciadas – em certo estágio do processo a dependência passa por uma mudança qualitativa peculiar”.

“Quanto mais pessoas são tornadas dependentes pelo mecanismo monopolista, maior se torna o poder do dependente, não apenas individual, mas também coletivamente, em relação a um ou mais monopólios” (*O Processo Civilizador*, v. 2, p. 100). Nessa linha de raciocínio, podemos destacar que a interdependência entre as classes sociais e os indivíduos, dá margem a uma maior divisão de funções e a criação de instituições mais sólidas que, cedo ou tarde, ‘forçam’ o poder monopolista a uma relação de dependência funcional diante de grupos com menor coeficiente de poder.

Será que poderíamos pensar que a busca desse equilíbrio de poder, para Elias, se configura como motor de todas as relações humanas? Em “Introdução à Sociologia”, isso aparece justamente quando trata dos “modelos de jogos” (p. 87-112) para pensar as relações sociais. Assim, afirma Elias, “o equilíbrio de poder não se encontra unicamente na grande arena das relações entre os Estados, onde é frequentemente espetacular, atraindo grande atenção. Constitui um elemento integral de todas as relações humanas” (1980, p. 80).

Nas relações com modelo de competição sem regras, o exemplo é o de dois grupos A e B que se encontram numa luta prolongada pela sobrevivência. Os dois grupos são rivais mas também dependentes um do outro – entre outras coisas porque os movimentos de um grupo determinam os movimentos do grupo rival, mantendo assim um contato constante. Os rivais desempenham uma função recíproca, e a função que desempenham “baseia-se na coerção que exercem mutuamente devido a sua interdependência” (p. 84). A competição primária apresenta-se como um caso fronteiro onde um grupo busca privar o outro de suas oportunidades e quizá também de sua vida.

Já nos “modelos de processos de interpenetração com normas”, Elias busca discutir a mudança na teia de relações humanas e a mudança

na distribuição de poder. Daí decorrem diferentes possibilidades: desde o jogo de duas pessoas, onde A tem uma força muito superior a B, até o “modelo de jogo a dois níveis tipo democrático crescentemente simplificado”, onde a força dos jogadores – observemos os termos no plural – “de nível mais baixo vai crescendo, lentamente mas de modo nítido, relativamente à força dos jogadores de nível mais alto” (p. 96), passando ainda pelos “jogos de muitas pessoas a um só nível”, “jogos multipessoais a vários níveis”, “modelos de jogos de dois níveis: tipo oligárquico” e “modelos de jogos a dois níveis: tipo democrático crescentemente simplificado”. Dessa emergência nas oportunidades de poder, decorrem consequências não planejadas, e que por isso mesmo devem interessar ao estudo sociológico, considerando que há (ou deveria haver) interdependências humanas não intencionais na base de todas as interações intencionais.

Considerando que o termo “equilíbrio de poder” não é necessariamente sinônimo de igualdade de poder, Elias aponta que, tanto nas relações bipolares como, por exemplo, a de pai e filho, ou de senhor e escravo, como nas relações multipolares ou multipessoais, sejam “grandes ou pequenas as diferenças de poder, o equilíbrio de poder está sempre presente onde quer que haja uma interdependência funcional entre pessoas” (p. 81). Sendo assim, o poder é, sem sombra de dúvidas, e como fruto dessa interdependência, um atributo das relações. Na proporção da função que desempenha uma pessoa em relação à outra, ou um grupo em relação a outro, está a base em que se constrói o “equilíbrio de poder”. Pois, que indivíduos ou grupos destituídos de qualquer tipo de interdependência funcional também se ignoram ou se desprezam mutuamente.

Os aspectos do poder nas relações sociais mereceram também destaque especial na análise que Norbert Elias e J. Scotson (1994) realizaram no bairro operário de Wiston Parva, mostrando que nem todas as formas de opressão social assumem o formato de relações de classe. No estudo em questão, a relação entre os estabelecidos e os recém-chegados é privilegiada no sentido de capturar melhor a realidade das relações de poder no cotidiano das pessoas, além das interdependências que se estabelecem no interior destas configurações. É conveniente atentar para o conceito de comunidade em Elias, tratando-se de um grupo de vizinhos vivendo em uma localidade, ligados por interdependências funcionais mais

próximas do que as interdependências de mesmo tipo de outros grupos, dentro do campo social mais amplo ao qual a comunidade pertence¹.

Em Wiston Parva encontramos três diferentes agrupamentos, um de classe média (zona 1), que foi uma área acrescida posteriormente ao empreendimento inicial, datado de 1880 e iniciado com a zona 2. Esta área, também denominada de Aldeia, foi habitada por uma classe trabalhadora mais numerosa, antiga e com laços familiares muito estreitos, implicando por isso mesmo uma maior participação associativa e comunitária, com um alto nível de organização no campo político. A zona 3, ou o Loteamento existente posteriormente aos anos 1940, tornou-se, por inúmeras razões, um bairro de migrantes. As relações entre a classe operária, tanto a estabelecida na Aldeia quanto a classe operária migrante do Loteamento, têm grande significação neste trabalho, pois trata-se de analisar processos de identificação/pertencimento a partir da relação entre grupos, o que constitui dificuldade não desprezível, tendo em vista a existência de unidades estatais plenamente consolidadas, como o é neste caso a Inglaterra.

No estudo de caso proposto, não havia diferenças de nacionalidade, ascendência étnica, cor, raça, ou mesmo diferença significativa de moradia e renda entre os residentes das duas áreas, e tampouco havia diferença de nível educacional ou classe social. A diferença essencial estava no fato de um grupo viver na área há duas ou três gerações, enquanto o outro grupo residente caracterizava-se como recém chegado. As configurações, por sua natureza múltipla e interdependente, acabam por constituir um poder coercitivo sobre os indivíduos que as constituem; é justamente essa questão que enraíza parte substantiva da elucidação do funcionamento dos mecanismos de poder no cotidiano, e no caso de Wiston Parva, a foca é um integrante privilegiado deste processo.

Em linhas gerais pode-se afirmar que o processo de estigmatização manipulado pelas elites mais poderosas, em relação aos seus grupos 'outsiders', independente de diferenças culturais, apresenta as seguintes características²:

1 Para maiores detalhes, ver de Norbert Elias "Towards a theory of communities", in C. Bell & H. Newby (eds), *The Sociology of Community*, London, Frank Cass (1974).

2 Robert van Krieken: *Norbert Elias* (Coleção Key Sociologists) Routledge, London na New York, 1998. Ver

1) as distinções de status entre os grupos estão enraizadas em uma balança de poder desigual entre eles. Por exemplo, o grupo estabelecido possui relações familiares (casamentos e parentescos cruzados), e redes de comunicação formais e informais (clubes sociais locais e centros irradiadores e organizadores de fofocas). Esse primeiro grupo mantém um status superior em relação ao segundo grupo outsider, cujos membros têm como função um certo “respeito” pelo grupo estabelecido³.

2) os diferenciais de poder entre os grupos geram uma relação dinâmica entre carisma e estigma. “O grupo estabelecido tende a atribuir ao conjunto do grupo outsider as características “ruins” de sua porção “pior” – de sua minoria anômica. Em contraste, a auto-imagem do grupo estabelecido tende a se modelar em seu setor exemplar, mais “anômico” ou normativo – na minoria de seus melhores membros” (p. 22-23).

3) é difícil para os membros de um grupo outsider resistir ao processo de internalização das características negativas que lhe são atribuídas pelo grupo estabelecido: “quando o diferencial de poder é grande e a submissão inelutável, vivenciam afetivamente sua inferioridade de poder como um sinal de inferioridade humana”. Como afirma Goudsblom (2007), “ela (a vergonha) é derivada do medo; medo da perda dos dois mais preciosos reconhecimentos da vida social: o respeito e a afeição” (p. 5). E completa: “Mais que qualquer outra emoção a vergonha é uma emoção exclusivamente social”.

4) como os grupos estabelecidos compartilham uma história comum, memórias, eventualmente parentescos, favores, tensões e alegrias, existe um sólida articulação grupal, e desta maneira os moradores da Aldeia acentuam o isolamento dos recém-chegados, que, com múltiplas origens e passado distinto, são “gente diferente”. Em qualquer caso, forasteiros colocam em risco os valores e a posição dos antigos moradores, por isso mesmo a sociodinâmica dessas relações é sempre muito tensa.

5) os grupos estabelecidos consideram-se sempre mais cultos, mais civilizados, mais decentes, mais respeitáveis. Em suma, podemos afirmar que

especialmente o capítulo Process Sociology Extended, p 135-163.

³ Para uma maior e melhor discussão dessa relação entre grupos distintos é interessante observar o estudo de Elias em Introdução à Sociologia, no item referente ao “Modelo de jogo de dois níveis: tipo oligárquico” (p. 93-96).

uma grande quantidade de conflitos sociais podem ser melhor compreendidos através da sociodinâmica das interdependências entre grupos estabelecidos e recém-chegados.

2. De como os estabelecidos se tornam outsiders e vice-versa

Índigenas e africanos são permanentemente sujeitos ao processo ambíguo que se reproduz nas regiões de fronteira agrária. De um lado, a presença de um outsider, com organização estatal militarmente superior dada a natureza de seu equipamento, e simbolicamente articulada por uma ética cristã, destrói lideranças, valores e identidades grupais; no caso dos indígenas, ficam diante de duas opções: ou a fuga para as matas interiores, ou a “aculturação”. De outro lado, populações transplantadas da África, submetidas ao aprisionamento ou a guerras escravizadoras, e então ao tráfego marítimo intercontinental. Em todos os casos, a processos descivilizadores.

A natureza civilizadora do processo de colonização foi assumida tanto pelas estruturas políticas metropolitanas, organizando suas fontes de poder, quanto pela Igreja Católica, produzindo um conjunto de documentos na direção apontada por Elias. É importante notar que a colonização civilizadora, do ponto de vista europeu, implicava um processo descivilizador explícito, na medida em que a violência na destruição das populações autóctones implicava sua eliminação física, em especial no que diz respeito a suas lideranças. Como bem afirmou Elias sobre a natureza desta relação:

Um dos mais radicais processos de informalização desse tipo foi a destruição dos rituais que davam significado à vida e sustentavam modelos de vida coletiva entre os povos mais simples. No processo de colonização e no trabalho missionário por europeus. Talvez fosse útil examinar isso brevemente. Um dos mais extremos exemplos da desvalorização de um código que fornece significado e orientação a um grupo em ligação com a perda de poder do seu grupo portador é a eliminação das classes superiores nas Américas Central e do Sul, no decorrer da colonização e imposição do cristianismo pelos espanhóis e portugueses. (ELIAS, 1997, p. 77)

Na colonização americana há uma imbricação da ação europeia na África e na América, ou seja, a natureza civilizadora é também genocida, ou descivilizadora, dependendo da dimensão temporal na qual o processo é considerado. A capacidade tecnológica e política dos europeus, em “globalizarem” a dimensão colonizadora de sua expansão a partir do século XVI, é em si mesma geradora do descontrole dos comportamentos tidos como civilizados, dadas as injunções de sua própria superioridade política e tecnológica. A nova elite que se constitui nestes espaços coloniais desenvolverá, na longa duração, processos pedagógicos de integração destas populações submetidas, inclusive na construção legal de comportamentos e práticas integrativas desejáveis. Vejamos como isso ocorre com indígenas e negros no Brasil.

Em primeiro de junho de 1823, José Bonifácio de Andrada e Silva endereçou à Assembléia Nacional Constituinte os “Apontamentos para a civilização dos índios bravos do Império do Brasil”⁴. Estes apontamentos, após uma análise pregressa e atualizada das relações dos portugueses e brasileiros com os diferentes grupos indígenas, sugerem um conjunto de medidas de “que se deve lançar logo mão para a pronta e sucessiva civilização dos Índios...” (p. 77). Dentre as medidas sugeridas, concentraremos a análise nas recomendações 19-20 (p. 82-83) e 44 (p. 92-93).

A facilidade de os domesticar era tão conhecida dos missionários, que o Padre Nóbrega, segundo refere o Vieira, dizia por experiência, que com música, e harmonia de vozes se atrevia a trazer a si todos os Gentios da América. Os Jesuítas conheceram, que com presentes, promessas, e razões claras e sãs expendidas por homens práticos na sua língua podiam fazer os Índios bárbaros o que deles quisessem. Com o Evangelho em uma mão, e com presentes, paciência e bom modo na outra, tudo deles conseguiam. Com efeito o homem primitivo nem é bom, nem é mau naturalmente, é um mero autômato, cujas molas podem ser postas em ação pelo exemplo, educação e benefícios. (p. 72)

4 José Bonifácio de Andrada e Silva nasceu em Santos em 1763, jovem desenvolveu intensa e reconhecida atividade científica na Europa como mineralogista; botânico e matemático, regressou ao Brasil em 1819, tornando-se figura central no processo de constituição do Brasil independente. O texto que trabalharemos a seguir, *Apontamentos para a Civilização dos índios brancos do Império do Brasil*, encontra-se na coletânea organizada por Otavio Tarquinio de Sousa, *José Bonifácio* (Biblioteca do Pensamento Vivo, Livraria Martins Editora, São Paulo, 1944, p. 67-93).

O processo de ‘domesticação’ apontado por José Bonifácio, previamente definido como ‘amansar’ pelos portugueses, de acordo com a Carta de Caminha, e por ‘arrebancar’ de acordo com a documentação jesuítica do século XVI, é agora resignificado com a utilização do termo domesticação. É importante ter presente que a distinção entre Índios bravos ou bárbaros e os civilizados é o tom em torno do qual se constrói o texto de José Bonifácio, no qual o homem primitivo é por definição um autômato que pode ser impulsionado, entre outras coisas, pela educação. Desta maneira, o termo domesticação é contextualizado tendo por pressuposto a sua diferenciação em relação ao tema central do documento “índios bravos”, por isso todo o texto gira em torno da domesticação dos índios bravos, significando que, não sendo bravos, o documento perderia significado. Como explicar este aparente paradoxo?

Observem no texto que segue, quando a reação dos mais velhos, e mais resistentes a qualquer aproximação, é atenuada pela observação da participação dos mais jovens em jogos:

19º Procurarão os missionários substituir aos seus folguedos e vinhos, funções aparatosas da Igreja, com músicas de boas vozes, e jogos ginásticos, em que principalmente os rapazes ou catecúmenos se entretendam e criem emulação. Por este meio também se conseguirá, que os pais folguem de ver seus filhos adiantados, e premiados, por suas boas ações e comportamento; e com estas funções e jogos se divertirão e instruirão ao mesmo tempo, sem constrangimento de nossa parte (p. 82-83).

20º Nas grandes aldeias centrais, além do ensino de ler, escrever, e contar, e catecismo, se levantarão escolas práticas de artes e ofícios, em que irão aprender os Índios, dali, e das outras aldeias pequenas e até os brancos e mestiços das povoações vizinhas, que depois serão distribuídos pelos lugares em que houver falta de oficiais, concedendo-lhes a isenção de serviço na tropa paga.

Nesta proposição é claramente indicada a direção do processo de aprendizagem pretendido. Além da escrita, leitura e um básico de aritmética, o aprendizado de um ofício poderia não só implicar dispensa de recrutamento para a tropa, como também significava o ápice na diferenciação de comportamento entre índio bravo e bárbaro e nossa civilização tropical. Nasce por esta rota o nacional, o brasileiro.

Como se pode ver em inúmeras outras passagens do texto de José Bonifácio, o índio bravo não poderia vir diretamente da mata, do sertão para as campinas, mas de um entremeio: o processo de integração não tinha como pressuposto a cidade, mas sim os lugarejos rurais integrados, meio caminho entre a mata e a cidade. Estamos falando de um gradiente de diferenciação e individuação que se interpõe entre o índio bravo de “nação inimiga”, do índio posicionado em inúmeros momentos de um processo civilizador. A cidade é o centro das fontes de poder, é onde o carisma está. Aos bravos e bárbaros as matas, o sertão; aos mancos, o campo. Aos negros, as senzalas nas fazendas.

Apenas em 1845 (“Lei” Bill Aberdeen⁵) e em 1850 (Lei Eusébio de Queiroz⁶), com a proibição do tráfico africano de escravos, o sistema de produção baseado no trabalho compulsório começaria a tornar-se inviável, não obstante a escravidão no Brasil apenas ter sido abolida em 1888. A referência à questão da liberdade dentro de um sistema escravista tem um significado que transcende o fato em sua dimensão imediata: o deixar de ser escravo para tornar-se liberto não significa em absoluto o tornar-se livre. Existe uma evidente distinção entre o homem livre e o liberto; tal distinção abre um amplo terreno para o exercício de controle social, negação de liberdades civis e manipulação política. Em suma, os mecanismos jurídicos interpostos entre o escravo, o liberto e o homem livre, definem a significação política do vir a ser livre. É na discussão dessa significação e dos mecanismos elaborados para controlar a rota da liberdade, que será possível precisar a forma pela qual as normas não escritas foram incorporadas pelo projeto político. Tal projeto é expresso na legislação nacional, que foi elaborada para organizar e disciplinar o mercado de trabalho livre, em paralelo com a desescravização lenta, gradual e segura.

Já em 1865, Pimenta Bueno apresentou, a pedido do Imperador, cinco projetos visando uma saída para a questão escrava. Devido às resistências do Gabinete em discutir a questão, esses projetos foram esque-

5 O *Slave Trade Suppression Act* ou *Aberdeen Act*, mais conhecido no Brasil como *Bill Aberdeen*, foi uma legislação da Grã-Bretanha promulgada em 8 de Agosto de 1845, que proibia o comércio de escravos entre a África e a América.

6 *Lei Eusébio de Queirós*: legislação brasileira do Segundo Reinado que proibiu o tráfico interatlântico de escravos.

cidos até 1867, quando foram retomados pelo Conselho de Estado⁷, que, naquele momento, inicia a discussão da questão da escravidão. Posteriormente às discussões preliminares, o Imperador indica uma comissão de conselheiros, liderada por Nabuco de Araújo, que deveria preparar um novo projeto baseado nas discussões já efetuadas e, obviamente, nos projetos iniciais de Pimenta Bueno⁸. O projeto de Nabuco de Araújo seria retomado posteriormente e, por iniciativa do Gabinete Rio Branco, apresentado ao Parlamento em 12 de maio de 1871. Essa proposta foi analisada por uma comissão especial do parlamento, que teve o prazo de 45 dias para apresentar parecer referente ao projeto do governo⁹.

No parecer parte-se do princípio de que, se a escravidão tem que ser extinta, tem-se que olhar tanto pelo futuro do escravo quanto pelo do proprietário. Estabelecido esse princípio, o passo seguinte seria indicar as alternativas possíveis para a realização desses objetivos, para tanto tratando de desqualificar qualquer medida radical e imediatista:

Envernizaríamos de liberdade turbas e turbas não educadas nela incapazes de exercer as graves funções do cidadão. Forçaríamos a autoridade a imensa vigilância impossível, e mais impossível repressão... Converteríamos o país numa esplanada de malfeitores, porquanto o escravo, prematuramente liberto... faltando-lhe coação ou incentivo torna-se vagabundo... Criaríamos uma repentina lacuna nos instrumentos de trabalho, e alteração radical e sem preparo no sistema dele. Não daríamos tempo a substituição de braços. Prejudicaríamos a nação, a classe agrícola (a mais importante do Brasil), e ao próprio escravo a quem a liberdade em massa e sem transição seria um presente de grego... (“Elemento Servil”. Rio de Janeiro, 1871, p. 25)

7 A resistência deveu-se à posição do Marquês de Olinda, liderando a última resistência ao projeto emancipacionista que seria assumido. Ver: “Trabalho sobre a extinção da escravatura no Brasil”, Rio de Janeiro, 1868.

8 Os membros da comissão foram: Visconde de Itaboraí, Visconde de São Vicente, Euzébio de Queiroz, José Maria da Silva Paranhos, Francisco Sales Torres Homem, Bernardo de Souza Franco, Visconde de Abaeté e José Tomaz Nabuco de Araújo. O parecer foi apresentado por Nabuco, e tanto o parecer quanto o trabalho da Comissão foram publicados com a denominação da nota anterior.

9 Brasil, Câmara dos Senhores Deputados, “Elemento Servil”, Parecer da Comissão Especial apresentada na sessão de 30 de junho de 1871 sobre a proposta do Governo, de 12 de maio do mesmo ano. Rio de Janeiro, 1871. Os membros dessa comissão foram: Monsenhor Joaquim Pinto de Campos, Conselheiro Raimundo Ferreira de Araújo Lima, Conselheiro L. Antonio Pereira Franco, João Mendes de Almeida e Angelo Tomáz do Amaral.

No debate parlamentar que se seguiu à apresentação desse parecer, as intervenções dos membros do parlamento, e principalmente do ministério, explicitam claramente essa linha de argumentação.

Ora a proposta do governo estabelece que a redenção não seja forçada, seja com o consentimento do senhor, não posso compreender como o ilustre deputado enxergou em tal proposta afrouxamento dos laços de disciplina...

O indivíduo que atualmente vive no estado servil terá ‘necessidade de ser um bom escravo, de agradar a seus senhores; e então, longe de vir afrouxar os laços de disciplina, o projeto em discussão vai dar-lhes mais força e vigor (Apoiados)’¹⁰.

Segundo o projeto em discussão, o caminho para a libertação do escravo era garantido para as gerações futuras e, no caso das gerações presentes, tratava-se de encontrar formas de acesso à liberdade, daí a instituição do pecúlio e do fundo de emancipação. Mecanismos que, quer através da poupança do escravo, quer pela destinação de recursos oficiais ou privados, garantiriam o dinheiro para ser empregado na compra dos escravos para imediata libertação. O debate, nesses casos, centrava-se no fato de que aqueles que se opunham ao projeto afirmavam que haveria a quebra da autoridade do senhor ao se permitir ao escravo o controle do seu próprio destino: “É permitido ao escravo a formação de um pecúlio com o que lhe provier de doações, legados e heranças, e com o que por consentimento do senhor, obtiver de seu trabalho e economias...” (Idem, p. 54)

Tal proposição é, em verdade, a transcrição para o texto legal de costumes existentes. Perdigão Malheiro¹¹ deixa isso bastante claro em sua compilação da legislação escrava no Brasil:

10 “Anais do Parlamento Brasileiro” Rio de Janeiro, 1871. O autor do discurso, Dr. João de Oliveira Junqueira, deputado pela Bahia, foi membro da comissão especial que formulou o projeto de abolição apresentado na legislatura de 1870.

11 Agostinho Perdigão Malheiro publicou “A Escravidão no Brasil: Ensaio Histórico, Jurídico, Social”. Rio de Janeiro, 1866/7; 2 vols. Uma versão preliminar desse livro foi apresentada por Malheiro em conferência comemorativa ao aniversário do Instituto dos Advogados Brasileiros, em 7 de setembro de 1863, sendo posteriormente publicada “Illegitimidade da Propriedade Constituída Sobre o Escravo, Natureza da Mesma. Abolição da Escravidão: Em que Termos”, Rio de Janeiro, 1863.

Entre nós, nenhuma lei garante ao escravo o pecúlio; e menos a livre disposição sobretudo por ato de última vontade, nem a sucessão, ainda quando seja escravo da Nação.

Os nossos Praxistas referem mesmo como aceitos ou aceitáveis alguns princípios a esse respeito. Alguns casos de pecúlio dos escravos se acham assim compendiados em o Universo Jurídico do Padre Bremeu, quais são, v.g.: 1) O de ajuste com o próprio senhor, pelo qual fosse o escravo obrigado a dar-lhe um certo jornal; o excesso seria do escravo; 2) se o senhor expressa ou tacitamente convém em que o escravo adquira para si alguma coisa; 3) se alguma coisa for doada ou legada ao escravo com cláusula expressa ou tácita de que seja exclusivamente sua, e não do senhor, a semelhança do que dispõe o direito acerca dos filhos sujeitos ao pátrio poder mesmo quanto ao usufruto, e em outros casos análogos; não obstante a opinião contrária, que entende nula tal cláusula; 4) se o escravo aumentar o seu pecúlio ou naturalmente ou industrialmente; 5) se ao escravo for doada ou legada alguma coisa em atenção ao próprio escravo e não ao senhor; 6) se o escravo, poupando os seus alimentos, os converte em valores ou bens; 7) se ao escravo se manda pagar alguma indenização por alguma ofensa recebida; se pelo senhor, a sua importância pertence ao escravo; se por estranho, divergem, conquanto se deva decidir que pertence ao escravo...

Naó é raro, sobretudo no campo, ver entre nós cultivarem escravos para si terras nas fazendas dos senhores, de consentimento destes; fazem seus todos os frutos, que são seu pecúlio. – Mesmo nas cidades e povoados alguns permitem que os seus escravos trabalhem como livres, dando-lhes porém um certo jornal; o excesso é seu pecúlio: – e que até vivam em casas que não as dos senhores, com mais liberdade. (“A Escravidão no Brasil”, 1976, p. 62-63)

De fato, essas observações de Malheiro a respeito das possibilidades abertas aos escravos, referentes à participação em atividades comerciais, são plenamente corroboradas pela análise das Posturas Municipais¹². O nível de sofisticação atingido por essas Posturas, sugere que a participação dos escravos era significativa em inúmeras áreas do abastecimento urbano.

12 Posturas Municipais são regulamentos elaborados pelas Câmaras Municipais com vigência para áreas delimitadas pelos respectivos municípios. Essas posturas referem-se a praticamente todas as atividades urbanas e rurais.

A formulação básica das posturas permitia ao escravo ficar dentro de uma casa de comércio apenas o tempo necessário para efetuar a compra ou a venda de alguma mercadoria; a desobediência a esta determinação implicava multa, onerando o proprietário do armazém. Além disso, em épocas e regiões diferentes (dependendo do tipo de agricultura existente), havia uma diferenciação clara na relação que se estabelecia entre o escravo e a mercadoria; alguns produtos eram vedados aos escravos: armas de fogo ou branca, munição, bebida, ouro, prata, café, açúcar, algodão, animais, couros, chá, cana, melão, cobre, brilhante e substâncias venenosas.

Efetivamente, o que se permitia ao escravo era a posse e comercialização de mercadorias até um determinado valor. Uma listagem nos indicaria as seguintes: ovos, frutas, peixes, leite, drogas medicinais homeopáticas, gêneros alimentícios genericamente denominados por mantimentos (feijão, farinha, milho, arroz, etc.), capim, lenha, gêneros de quitanda (frutas e verduras), esteiras. Como fica evidente, existe um determinado limite de valor monetário que explica a permissão de comercialização a determinadas mercadorias, excluindo outras de maior valor. Aliás, uma Postura Municipal de Batatais, explicita numericamente esse fato:

Art. 87 — Todo aquele que comprar de escravos qualquer gênero ou objeto de valor que exceda a 1\$000, sem bilhete de seu senhor, sofrerá multa de 5\$000, e 3 dias de prisão de cada escravo, além de ser obrigado a restituir ao senhor os objetos comprados ou o seu verdadeiro valor quando tiverem sido furtados.¹³

Outras cidades, como Jundiaí, por exemplo, graduavam a penalidade imposta ao negociante que comprasse de escravos; essa graduação variava de acordo com a mercadoria que fosse comprada:

Todo aquele que negociar com escravos sem consentimento de seu senhor, e dos mesmos comprar milho, farinha, feijão, arroz, toucinho, será multado em 10\$rs. e aquele que comprar café, açúcar e aguardente será multado em 30\$ e 8 dias de prisão. (*Ibid* Jundiaí, São Paulo, 1865, p. 189)

13 Coleção de Leis da Província de São Paulo; Postura Municipal de Batatais; São Paulo, 1872, p. 125.

Os conservadores-abolicionistas da Câmara de 1871, propunham um mecanismo de transição que permitisse a manutenção do controle do escravo por parte de seu senhor; controle que era estendido, também, para as possibilidades de libertação que a legislação previa. Na verdade, o que se faz é reforçar os laços informais, ou costumeiros, pré-existentes entre o escravo e o senhor, ao mesmo tempo em que se reforça a determinação do senhor sobre o futuro do escravo.

Um outro aspecto alterado pela comissão, no projeto inicial, reforça o argumento segundo o qual o objetivo político do projeto, tanto quanto o de incorporar as normas costumeiras na legislação, era o de fortalecer os laços de dependência entre o senhor e o escravo. No tópico referente à alforria, a proposta inicial previa que o escravo poderia, por contrato de prestação de futuros serviços, obter meios para indenização de seu valor, tendo então o direito e a possibilidade de liberdade. A emenda apresentada pela comissão suprimiu o trecho referente à contratação de prestação de futuros serviços sob o argumento de que tal proposição ‘encerra princípio perigoso à necessária disciplina e subordinação’ (“Parecer”, p. 27).

A estratégia para o enfrentamento da questão é absolutamente clara. De um lado trata-se de fazer a abolição de maneira lenta, gradual e segura; não apenas para controlar o então escravo, mas também para garantir por coerção ou incentivo a inexistência do vagabundo, leia-se daquele que eventualmente não queira trabalhar, depois. Por outro lado, na medida em que as emendas foram basicamente dirigidas para a reafirmação da autoridade do fazendeiro diante do escravo e de seu futuro, a lei passou a servir tanto para o encaminhamento de um processo de desescravização a longo prazo, quanto para a abertura de inúmeras possibilidades de manobra para o fazendeiro, enquanto o processo de transição perdurasse.

O item referente à classificação dos escravos, delimitado pelo Decreto 5135, de 13 de novembro de 1872, veicula os seguintes tópicos: primeiro, refere-se aos filhos livres da mulher escrava, definindo as obrigações e procedimentos, tanto dos proprietários quanto dos párcos, em relação aos nascidos a partir de então; fixa multas e penalidades para os casos de omissão ou má fé, especifica os assentamentos necessários para os livros paroquiais. Segundo, regulamenta as questões referentes à possibilidade do escravo passar a prestar serviços; tal regulamentação específica as cláusulas e define a forma pela qual se executam os contratos

de prestação de serviços. Trata do problema das associações existentes ou que seriam criadas para o tratamento e educação dos filhos livres da mulher escrava¹⁴, referindo-se ainda ao Fundo de Emancipação. Terceiro, especifica as multas e penalidades pertinentes a situações em que se constatassem irregularidades, veicula as questões gerais sobre matrícula, refere-se aos libertos pela lei e estabelece as novas regras do processo civil, firmando dois princípios básicos em relação aos escravos: o processo passava a ser sumário e, nos casos de decisões contrárias à liberdade, as apelações se fariam “ex officio”.

O objetivo dessa legislação seria: primeiro, através da criação do Fundo de Emancipação, libertar anualmente um volume de escravos correspondente ao volume de dinheiro arrecadado, e distribuído na proporção do número de escravos registrados por localidade. O dinheiro do Fundo de Emancipação provinha da taxa de escravos, dos impostos sobre transmissão de propriedade de escravos, do produto de seis loterias anuais e da décima parte de todas as loterias que corressem na capital do Império, das multas impostas pelo regulamento referente ao decreto 5135, de quotas orçamentárias e de doações e legados para esse fim; segundo: classificar os escravos para que eles pudessem ser libertados pelo Fundo de Emancipação. Essa classificação seria feita pelas juntas municipais, criadas então, dando prioridade às famílias e, posteriormente, aos indivíduos, segundo a seguinte ordem de precedência: a) cônjuges que fossem escravos de diferentes senhores; b) os cônjuges que tivessem filhos nascidos livres em virtude da Lei Rio Branco; c) os cônjuges que tivessem filhos menores de 21 anos; d) as mães com filhos menores escravos; e) os cônjuges sem filhos menores; f) a mãe ou pai com filhos livres e, finalmente, os de 12 a 50 anos de idade, começando pelos mais moços do sexo feminino e pelos mais velhos do sexo masculino. Nessa ordem geral seriam **preferidos** os que, por si ou por outrém, entrassem com uma certa quota para sua libertação, bem como os mais trabalhadores, segundo a opinião dos senhores.

Não obstante essa regulamentação se apresentar como matéria puramente normativa e técnica, é evidente que podem ser encontradas justificativas para esses critérios utilizados na classificação dos escravos.

14 Esse capítulo da legislação viria a ser implementado a partir do Aviso nº 352, do Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas. Cf. “Coleção de Leis do Império do Brasil”, Rio de Janeiro, 1873, p. 322.

Antes de aprofundar o argumento nessa direção, é importante notar que são preferidos, dentro da ordem geral estabelecida, aqueles que tivessem um certo pecúlio para auxiliar sua libertação. Tanto o pecúlio quanto a opinião dos senhores (como foi anteriormente mencionado) eram, a partir das alterações introduzidas no projeto inicial pela comissão da Câmara dos Deputados, controlados e autorizados pelos senhores.

A par disso, nas prioridades estabelecidas para a classificação geral, é evidente a preocupação de valorizar os escravos que tivessem família e, é óbvio, nessa medida, a preocupação de estimular a própria formação de famílias. A justificativa para esses critérios estabelecidos pode ser encontrada na fala do primeiro ministro Rio Branco, quando da discussão do Projeto nas Câmaras de Deputados e Senadores:

O pecúlio, assim como o resgate, assim como a providência da lei de 1869, que proibiu a separação dos cônjuges e dos filhos, não tem por fim senão melhorar a sorte do escravo, elevar o seu moral, tirá-lo da condição de coisa e dar-lhe a qualidade de pessoa, mas dentro de limites que o uso já tem consagrado e que ora se trata de estabelecer por direito, sem perturbar a disciplina dos estabelecimentos agrícolas, pelo contrário, firmando os vínculos dessa obediência pelo modo mais justo e razoável. (“Anais do Parlamento Brasileiro”, 1871, p. 304)

Esse pronunciamento de Rio Branco, em defesa da Lei de 1871, coloca claramente a incorporação do direito costumeiro de forma a delimitar o alcance das reformas em andamento. O efeito mais imediato dessa cuidadosa incorporação será não apenas firmar os vínculos de obediência entre escravo (trabalhador) e senhor (patrão); mais que isso, a aquiescência do escravo será também fator fundamental para um processo de transição lento, gradual e seguro.

A família escrava torna-se, em si mesma, um forte componente desse processo. É evidente que a existência de uma família na qual um filho nasce livre, e algum de seus membros está mais ou menos próximo da liberdade, é, potencialmente, uma família na qual a necessidade de agradar ao senhor se impõe com a mesma força que o desejo e a esperança de liberdade. Tal situação, tanto mais relevante quando se sabe que o escravo

tinha uma chance real de ser manumitido¹⁵, acaba por considerar a família do escravo um componente dos mecanismos de controle, disciplina e indução ao trabalho.

A concepção geral do processo político, formulado a partir da Lei de 1871, foi muito bem sintetizada por Araújo Lima, ex Primeiro Ministro, quando discursou na Câmara dos Deputados, na sessão de 21 de julho de 1871, em defesa do projeto: “A proposta do governo outorga a muitos a liberdade, a todos a esperança”. Já que o acesso à liberdade era mantido sob estrito controle, ao mesmo tempo em que impunha a constituição de uma família, e induzia à diligência, à obediência, à esperança, alimentada homeopaticamente, pôde manter esse processo de transição pelo tempo necessário aos ajustamentos desejados.

A família escrava, tal como se constituía a partir dessa lei, é uma família híbrida, ela própria sintetizadora desse processo de transição. Seus membros são ingênuos, libertos, de mais para menos escravos; todos concentrados na realização das esperanças delimitadas pela lei.

A teoria de Elias, no que se refere à violência, e o processo civilizador, funda-se na existência de um processo não planejado (“cego”), no qual ocorre uma mudança na balança entre os controles externos e o auto-controle, mudança esta que se verifica em direção de um maior auto-controle na regulação dos comportamentos. É justamente esta internalização de sentimentos e emoções, tais como a vergonha e a culpa, que levou ao refinamento das atitudes dos europeus. Tanto violência quanto civilização permitiram às formações nacionais emergentes na Europa os instrumentos básicos para governar: o monopólio dos impostos e o uso da força. Neste sentido, as ocorrências que se verificavam no Brasil, ou em espaços não europeus, referiam-se ao exercício do poder governante dotado de violência potencializada. Não se tratava mais da violência de guerreiros, tratava-se da violência de um Estado sobre componentes de uma nova configuração emergente.

Esta faceta assumida pelo processo de integração euro-americano implica reconsiderar a formulação clássica da questão da violência, tal como Elias a colocou. A violência que se verifica no caso da formação do

15 Ver a respeito R. Slanes, “The Demography and Economics of Brazilian Slavery 1850-1888” (Tese de Ph.D Universidade de Stanford, 1976), p. 484-573.

Estado no Brasil, não pode ser compreendida apenas na dimensão de um processo civilizacional, no qual o controle das emoções construiria um 'habitus', mais ou menos como se verificou na Europa, na medida em que os guerreiros foram se transformando em cortesões. No caso brasileiro, a violência e/ou a tolerância foram racionalmente utilizadas, quer para dominar os índios, quer para conquistar o território, mais especificamente a fronteira agrária em expansão. Neste caso, a violência é um componente estrutural da política estatal, e as consequências desse fato são bastante evidentes na História do sistema policial brasileiro.

Bibliografia

ABBEVILLE, C. de. *História da missão dos padres capuchinhos na Ilha do Maranhão*. Belo Horizonte, Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1975.

CAMINHA, P. V. de. *Carta a El Rei D. Manoel*. São Paulo: Dominus, 1963.

CARDIM, F. *Tratados da terra e gente do Brasil*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 1925.

ELIAS, N. *A busca da excitação*. Lisboa: DIFEL, 1995.

_____. *Introdução à sociologia*. Lisboa: Edições 70, 1980.

_____. *Envolvimento e distanciamento*. Lisboa: Dom Quixote, 1997

_____. *La sociedad cortesana*. México: Fondo de Cultura Económico, 1996.

_____. *Os alemães*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

GOUDSBLOM, J. *A vergonha: uma dor social*. Trad. de Ademir Gebara. Conferência de abertura do X Simpósio Processo Civilizador, UNICAMP, abr. de 2007.

GOUDSBLOM, J. e MENNELL, S. *The Norbert Elias reader*. a bibliographical selection. Oxford: Blackwell Publishers, 1998.

KRIEKEN R. van. *Norbert Elias – Key sociologist*. In <http://www.ed.au>.

NEVES, F. M. *Educação jesuítica no Brasil Colônia*: a coerência da forma e do conteúdo. Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de Piracicaba, 1993.

SEPP, A. *Viagem às Missões Jesuíticas e trabalhos apostólicos*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EdUSP Brasileira, 1971. v. 117

SOUZA, O. T. de. *O pensamento vivo de José Bonifácio*. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1944.

O PROCESSO CIVILIZADOR E A MORTIFICAÇÃO CORPORAL: INTERDEPENDÊNCIA DE FUNDAMENTOS E DE MÉTODO NA MISSÃO JESUÍTICA

Antonio Dari Ramos

1. Introdução

Quais as razões da presença constante do tema mortificação corporal nos escritos jesuíticos dos séculos XVII e XVIII? Para responder a essa questão, partindo da noção elisiana de que as sociedades são figurações de homens interdependentes, será objeto de análise, aqui, o contexto sócio-histórico da fundação da Companhia de Jesus. Com isso, pretende-se compreender a interdependência existente também entre as variáveis que permitem situar as mortificações corporais como um componente. Acreditamos que o processo civilizador europeu possa fornecer subsídios para o entendimento dos fundamentos da mortificação corporal jesuítica. Atuariam como justificadores teológico-sociais a psicologia tomista, a piedade cristocêntrica e o ideal germânico de missão. Estes fundamentos permitiriam aos religiosos tomarem a exemplaridade como método missional por excelência.

2. Fecundidade do pensamento elisiano

Uma rápida análise nos escritos dos comentadores da obra de Norbert Elias perceberia quão fecundo é o pensamento do sociólogo na análise dos processos sociais de longa duração. Para chegar a isso, o teórico lança mão de uma perspectiva comparativa e crítica. Por isso, historiadores, antropólogos, sociólogos, geógrafos e demais cientistas humano-sociais têm encontrado em Elias um modelo interpretativo bastante provocativo para a crítica da formação da ocidentalidade. Embora injustamente acusado de propor uma teoria teleológica de história, demonstra com propriedade a forma como as interdependências das figurações sociais, principalmente das sociedades de corte, vão moldando a sensibilidade ocidental.

A releitura interdisciplinar da obra de Norbert Elias demonstra, por outro lado, o amadurecimento acadêmico das disciplinas. Como aventado pelo grande conhecedor da obra de Elias, Carlos Antonio Aguirre Rojas, se, no presente, há a especialização das disciplinas, deve-se contar também com um bom diálogo entre as ciências humanas e sociais (AGUIRRE ROJAS, 1998). Isso permite que investigadores provindos das mais diferentes áreas do conhecimento possam sentar-se à mesa e aproximar-se da obra de Norbert Elias com resultados bastante profundos em termos de análise das práticas sociais.

Percebe-se, a partir do que foi dito, a superação da crítica que o próprio Norbert Elias fez à História, quando escreveu, em 1933, *A sociedade de corte*. No prefácio da obra, Roger Chartier traz a crítica de Elias à história, tida, em sua visão, como “perdida nos caminhos do relativismo”, diferentemente da sociologia, devido a supor em geral um caráter único para os acontecimentos que estuda. A crítica também é dirigida à História, por esta postular que a liberdade do indivíduo é fundadora de todas as decisões e ações, por remeter as evoluções principais de uma época às livres intenções e aos atos voluntários daqueles que têm força e poder (ELIAS, 1998). Talvez Norbert Elias estivesse se referindo à história conhecida sob inspiração de Leopold Von Ranke, exatamente aquela questionada, a partir de 1929, pelo Movimento dos Annales. Com este movimento, o estudo das séries deslocou a atenção do acontecimento único para o fato repetido; da excepcionalidade da ação política e militar para os ritmos cíclicos dos movimentos conjunturais (Idem). Hoje, há enorme semelhança entre o que Elias fazia e o que a História faz, embora a obra de Norbert Elias não seja aceita por todos os historiadores.

Ademais, a aproximação que realizamos a Elias, no âmbito de nossas investigações, demonstra a importância que o autor possui para entender o projeto colonial americano, uma vez que ficou escancarado nas fontes históricas do passado o objetivo que os europeus tinham de ‘civilizar’ o mundo: e o modelo era o europeu. Como nossa intenção, neste texto, é pensar sobre o papel que a contenção do corpo ocupou no projeto missionário jesuítico, a teoria elisiana permitiu adentrar no imaginário europeu e buscar nele os fundamentos e os métodos utilizados pelos jesuítas.

Tema recorrente nos documentos fundacionais da Companhia de Jesus, principalmente nas Regras, nas Constituições e na documentação missionária dos séculos XVII e XVIII, a mortificação corporal – entendida como toda ação deliberada que envolva contenção, autodisciplinamento, flagelo do corpo e de suas sensações – é, a um só tempo, posto como um ideal a ser alcançado pelo jesuíta, portanto um fim, mas também uma prática, um meio que o prepararia para a missão. Dessa forma, poderíamos tomá-la, no âmbito das fontes documentais jesuíticas dos séculos XVII e XVIII, como uma figura de linguagem que significa e direciona o projeto missionário. Nossa percepção é de que a clara relação existente entre missão jesuítica e mortificação corporal pode ser explicada em grande medida pelo trabalho que os inicianos assumiram de disciplinamento social e religioso na Europa e nas frentes de missão, visando renovar os costumes europeus, agindo internamente na Igreja Católica e externamente na sociedade.

Aqui pretendemos, então, identificar, dentro do contexto europeu do surgimento da Companhia de Jesus, os fundamentos sociopolíticos, teóricos, religiosos e antropológicos que fundamentariam a presença da mortificação corporal no centro da ação missionária da Companhia de Jesus nos séculos XVII e XVIII. Daremos destaque também à exemplaridade enquanto um dos recursos utilizados pelos jesuítas em seu projeto missionário, ao ponto de constituir-se no método missional por excelência. Para dar conta da temática, partiremos da análise do processo civilizador europeu, passando pelo ideal de busca de imitar a Cristo, pela noção de missão compartilhada pelos primeiros jesuítas, a fim de desembocar, ao final, na análise da temática da exemplaridade. Acreditamos que uma análise mais ampla do fenômeno civilizacional deva passar por estas variáveis.

3. Fundamento sociopolítico: o processo civilizador europeu

A especificidade da missão assumida pela Companhia de Jesus expressa em sua documentação fundacional perde sua compreensão se deslocada do contexto social e político europeu do início da Idade Moderna. A Ordem jesuítica nascente não somente se deixa moldar pelo processo civilizacional europeu que estava em curso, como também o influ-

encia. A mortificação do corpo e o controle de suas sensações são centrais nesse processo.

Tratar, no entanto, sobre o processo civilizacional europeu e o papel que nele desempenhou a Companhia de Jesus é buscar entender a relação que existiu entre o disciplinamento social e a confessionalização, mesmo que entre ambos os termos existam diferenças conceituais. O disciplinamento está ligado à construção do Estado Absoluto e à adequação dos indivíduos a ele, pertencendo, portanto, à história política, ao passo que a confessionalização, termo cunhado por W. Reinhard e pelo historiador alemão Heinz Schilling, é um processo histórico-eclesiástico baseado em uma moral religiosa que supõe uma transformação planejada do comportamento humano (REINHARD, 1994).¹ Estabelecendo um cruzamento entre as expressões, tomamos disciplinamento enquanto um processo de adequação dos indivíduos e dos grupos aos padrões de comportamento ditados tanto pela elite eclesiástica quanto pela política, fundindo-se, de certa forma, no conceito de civilização formulado por Norbert Elias: “A mudança no controle das paixões [é] a conduta que denominamos ‘civilização’” (ELIAS, 1989, p. 54).

O processo civilizador europeu que aconteceu no final da Idade Média e início da Moderna, sob influência das sociedades de corte – Elias entende sociedade de corte em dois sentidos: a corte como sociedade, com relações específicas e como sociedade dotada de uma corte (real ou principesca), com características próprias (ELIAS, 1988) acompanhadas dos meios eclesiásticos –, efetuará uma revisão nos valores e comportamentos sociais europeus, ao mesmo tempo em que implantará novos padrões morais calcados no sentimento de vergonha, de nojo e de culpa relacionado às funções corporais, na busca da regulação da vida instintiva e afetiva dos indivíduos.² O processo civilizador se constitui, então, numa

1 Callado percebe a disciplina em dois sentidos: enquanto aprendizagem de um determinado aspecto de conhecimento e enquanto uma prática e atuação disciplinada em consonância com certos padrões de comportamento (CALLADO, 2002).

2 O controle social das funções corporais está inscrito naquilo que Marcel Mauss definiu como técnicas corporais, ou seja, “*as maneiras como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional sabem servir-se de seus corpos*” (MAUSS, 1974, p. 211). A forma como as sociedades percebem as funções naturais como o sono, a reprodução, a higiene, as partes do corpo constituem-se em hábitos adquiridos.

mudança na conduta e nos sentimentos humanos, através da implantação de regras comportamentais (ELIAS, 1989, p. 193-194).³

Norbert Elias, ao analisar detidamente o processo de mudança na sensibilidade pelo qual passava a Europa na virada da Idade Média para a Moderna, dá destaque às estratégias utilizadas pelas sociedades de corte no disciplinamento dos corpos dos súditos. O longo processo histórico que culminou com a formação das monarquias nacionais modernas europeias é descrito por Norbert Elias como a projeção dos valores cortesãos sobre os demais grupos sociais.⁴ O uso de uma etiqueta e de um código de normas bem definidos visaria à internalização do controle externo, transformando-o em autocontrole.⁵ Em tal processo de construção dos Estados Nacionais, a intenção principal era subjugar os indivíduos, o que deveria ser perceptível em termos de exteriorização da corporeidade. A mortificação corporal representa, nesse paradigma de racionalidade, a adequação individual às normas sociais que tenderam naquele momento a se tornar hegemônicas.

Deve-se considerar que a formação dos Estados Nacionais Modernos coincide com a renovação católica e com o processo de surgimento e fortalecimento das igrejas protestantes. No final de Idade Média e início da Idade Moderna, a simbiose que existiu entre igrejas cristãs e estados nacionais em formação levou a que houvesse naquelas instituições a preocupação com práticas educativas condizentes com a necessidade de indivíduos submetidos ao poder do Estado e da Religião. Nesse sentido é que Morgado García percebe que as práticas educativas realizadas no período devem ser inscritas no marco de uma *“estratégia de pacificación y concórdia social”*, convertendo-se em *“paradigma y fundamento del nuevo arte de gobernar”*, cooperando na *“instauración del nuevo orden social, y que aspiran al gobierno del alma, el cultivo del ingenio, y la destreza del cuerpo. Modelar la infancia con mano firme, es la base del gobierno ideado*

3 *“A Europa moderna [...] foi marcada por grandes transformações operadas pelo avanço das relações capitalistas e pela formação dos Estados Nacionais absolutistas que implicaram um processo de revisão dos valores e dos comportamentos.”* (FLECK, 1999, p. 26).

4 Há que se esclarecer que, no âmbito da obra de Elias, a migração da etiqueta de estratos sociais considerados superiores para os inferiores não obedece a uma direção única. Pelo contrário, burgueses e demais camadas sociais copiarão da sociedade de corte práticas corporais como forma de distinção social.

5 Para maiores esclarecimentos, consultar os dois tomos de ELIAS, 1994.

por la Iglesia, ya que solo fabricando hombres a imagen y semejança de Cristo se puede desterrar la herejía” (MORGADO GARCÍA, 2002, p. 8).⁶

No século XVI, enquanto o referido processo estava em franco desenvolvimento, muitos tratados pedagógicos, de raízes medievais, relacionados com os âmbitos monásticos e clericais, ganharam importância. Difundiu-se, então, um código de conduta baseado na modéstia e na obediência, convertendo-se a educação cristã em um veículo para alcançar a salvação, mas também para obter do indivíduo obediência à Igreja, traduzida também em submissão ao poder político (MORGADO GARCÍA, 2002). A subjugação do corpo ao intelecto, pensamento em voga na época, deve ser percebida como o controle que o indivíduo devia exercer sobre si mesmo – aqui se está falando da construção mesma da subjetividade moderna – enquanto adequação da consciência individual a uma moralidade instituída.

A Companhia de Jesus, ao aceitar a missão de disciplinamento e regulação dos comportamentos sociais, continuará mantendo a concepção medieval que atribuía aos missionários o qualificativo de apóstolos, que agiriam dentro da História da Salvação. Por isso, continuavam tomando a Cristo como modelo (RICCO CALLADO, 2002), o que fica fartamente demonstrado na documentação missionária jesuítica. Os Exercícios Espirituais, manual de vivência ascética, foram transformados, então, tanto pelos jesuítas que realizavam trabalhos missionários na Europa quanto pelos que missionavam na América e no Oriente, não somente em um instrumento de reforma da piedade católica, mas também dos costumes, conforme sugestão contida na correspondência missionária de 1617 referente ao Colégio de San Thiago do Chile e arredores: “Piden muchos con instancia los exos spirituales, concedese a los que se puede commodam.te y vesse en ellos notable reformacion de costumbres”.⁷

6 Temos de considerar, como o fez Morgado García, a importância que a Igreja Católica teve na constituição de um aparato social condizente com a nova forma de pensar a política europeia moderna, e sua influência no campo educacional, pois as camadas médias europeias passam pelas escolas de religiosos, principalmente, de jesuítas.

7 DÉCIMA CARTA, DEL P. PROVINCIAL PEDRO DE OÑATE, EN QUE SE RELACIONA LO ACAECIDO DURANTE EL AÑO 1617. In: *Documentos para la Historia Argentina*. Tomo XX. (Iglesia). Buenos Aires, 1924, p. 159.

A reforma dos comportamentos sociais europeus, alicerçada na contenção dos desejos individuais, remete à busca da pacificação do tecido social. Isso tem a ver com o fato de a vida, no final da Idade Média, possuir um caráter bastante violento, seja porque a resolução das contendas, inclusive das menores, acontecia pela via armada⁸, seja devido às calamidades climáticas, à indigência e às epidemias que levavam a mudanças bruscas de comportamento. Os contrastes de ânimos eram bastante salientes, estando entre eles os emocionais. Frequentes procissões e execuções públicas agitavam o universo religioso e levavam o povo das lágrimas incontidas à exuberância da alegria. Elas eram contempladas pelos espectadores como se fossem diversões de uma feira. Sermões de pregadores itinerantes causavam verdadeiro “frisson”. Para Huizinga, toda a receptividade para as emoções desordenadas deve ser lembrada, se se quiser compreender como era tensa e violenta a vida naquele período e a importância dada pelos dirigentes políticos e eclesiásticos ao controle das emoções (HUIZINGA, 1978).

O autocontrole das emoções e a externalização corporal dele decorrente ligam-se ao processo de separação entre cultura e natureza que estava em curso desde a Idade Média e, conseqüentemente, à busca de diferenciação das ações tidas como próprias dos seres humanos e dos demais animais. Sobre isso, ilustrativa é a análise elaborada por Keith Thomas, referindo-se à modificação da sensibilidade ocorrida na Inglaterra entre os séculos XVI e XVIII, quando se tinha

[...] como objetivo elevar os homens acima dos animais [...]. Uma vez que todas as funções físicas tinham associações animais indesejáveis, alguns comentadores consideravam ser a moderação do corpo, ainda mais que a razão, o que distingue os homens das bestas. [...] Nem todos atingiam um nível peculiar de autoconsciência. Mas a maioria das pessoas era ensinada a encarar seus impulsos físicos como impulsos ‘animais’, a exigir controle. O contrário significaria ser ‘animalesco’ ou ‘brutal’. A luxúria, em particular, era sinônimo de condição animal, pois as conotações sexuais de termos como ‘bruto’, ‘bestial’ e ‘animalesco’ eram então muito mais fortes do que hoje. [...] A higiene física era necessária [...] porque a sua falta ‘mais do

8 Note-se aí a importância que teve a centralização no Estado acerca do uso legal da violência, do monopólio mesmo da violência.

que qualquer outra coisa, torna o homem bestial'. A nudez era bestial, pois as roupas, como o ato de cozinhar, constituíam um atributo humano exclusivo. (THOMAS, 1988, p. 44)

Essas caracterizações do que seria específico do ser humano, contraposto à animalidade, remetem à base teórica seguida abertamente pelos jesuítas, a psicologia tomista, que analisaremos adiante, e que lhes possibilitava explicar as mudanças de conduta social e religiosa que pretendiam no interior da Europa, bem como as diferenças culturais dos povos com os quais mantiveram contato a partir do século XVI.

Outra faceta importante da vida social em que o processo civilizador se fez sentir foi a depuração da vivência da piedade religiosa, pois no final da Idade Média, *“a vida individual e social, em todas as suas manifestações, está saturada de concepções de fé. [...] há um enorme desdobramento da religião na vida diária”* (Idem, p. 46). Essa saturação da religião levava ao risco da perda da distinção entre o espiritual e o temporal: *“Na Idade Média a demarcação da esfera do pensamento religioso e das preocupações mundanas estava quase obliterada”* (HUIZINGA, 1978, p. 141-145). Para Huizinga, no final do século XIV, até mesmo as festas religiosas eram eivadas de cenas profanas. As procissões e as missas, por exemplo, transformavam-se, para muitas pessoas, em momentos de flertes e de encontros amorosos, inclusive entre prostitutas e seus clientes, de bebedeiras e escárnios, que escandalizavam somente aos moralistas, como Gerson, uma vez que eram costumes arraigados e considerados naturais.

O que estamos analisando permite perceber a Reforma Católica não como um esforço da Igreja Católica em disciplinar-se, mas também de disciplinar a moral e a piedade católica europeia. Assim, para buscar o disciplinamento interno da Igreja Católica, houve investimento na formação teórica e moral de seus quadros, através da implantação de seminários e da criação de inúmeras dioceses para que os bispos acompanhassem de perto os trabalhos realizados pelos padres, embora saibamos, no caso americano, da precariedade dessa estrutura em virtude das grandes distâncias entre os núcleos urbanos. Com o disciplinamento interno, a Igreja Católica objetivava o disciplinamento de seus fiéis, fidelizando-os para que não aceitassem as Igrejas Reformadas.

Na percepção de Georges Duby, nos séculos XIV e XV, a sensibilidade europeia se modifica realmente, e isso teria sido consequência da evolução do sentimento religioso, fruto de um processo que ele chama de desclerização e vulgarização da cultura da massa, quando os grupos populares teriam copiado comportamentos de seus heróis de devoção.⁹ Cenas de devotos mortificando-se para imitar os santos de devoção são bastante comuns naquele momento histórico.

Muito embora Peter Burke reconheça as limitações da expressão “cultura popular”, ele sugere que a ação da Igreja Católica irá centrar-se nela principalmente em função da reforma da sensibilidade que se dispôs a realizar após o Concílio de Trento. À margem da ‘grande tradição’, termo que Burke toma de empréstimo a Robert Redfield, transmitida nas escolas e universidades, no século XVI e XVII, havia uma ‘pequena tradição’, composta pelas festas dos santos, de Natal, de Ano-Novo, de Maio, do Solstício de Verão, pelo carnaval, das quais participam as pessoas simples, incultas, iletradas, a não-elite – embora a elite compartilhasse com elas de vários momentos – sobre a qual os reformadores católicos e protestantes centrarão suas críticas, buscando suprimi-la (BURKE, 1989).¹⁰ As objeções a que se referiam eram de ordem dogmática e moral. Na primeira, estaria a tradicional familiaridade com o sagrado que levava à irreverência e à perigosa não separação entre o sagrado e o profano; na segunda, a denúncia de que as festas transformavam-se em ocasiões de pecados carnis, particularmente de embriaguez, glotonaria e luxúria (Idem).

Especificamente na luta contra a luxúria, destacamos o incentivo ao culto mariano como recurso utilizado pela Igreja Católica. Ele irrompe no século XII, encarnando os valores da virgindade e da maternidade, mas se fixa de fato na metade do século XVI. Isso é importante na medida em

9 DUBY, Georges. *Idade Média, idade dos homens: do amor e outros ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 165.

10 “No final do século XVI e início do século XVII, houve uma tentativa sistemática por parte dos membros da elite, principalmente por parte dos cleros católico e protestante, em reformar a cultura do povo comum. A reforma tinha precedentes medievais, mas foi mais eficaz no início da Europa moderna do que no final da Idade Média porque as comunicações, de estradas a livros, eram melhores do que antes” (Idem, p. 257). Como grandes “reformadores dos costumes” daquele momento podem ser citados Carlos Borromeu, arcebispo de Milão, Gabriele Paleotti, arcebispo de Bolonha, e Carlo Bascapè, bispo de Novara.

que a virgindade, a modéstia e a pureza passam a ser requisitadas dentro do espírito contra-reformista, e as Congregações Marianas, criadas pelos jesuítas, serão um importante canal para isso, pois pretendiam formar uma elite social modelar na piedade e no controle das emoções que viesse a reformar a cristandade no início da Idade Moderna.

Na tentativa de disciplinar as práticas piedosas católicas, no seio das Congregações Marianas, está a busca sistemática de controlar a livre expressão individual da religiosidade. Salientamos, no entanto, que foi a própria Igreja que alimentou em grande medida o desenvolvimento de tendências intimistas de religiosidade. No início da Idade Moderna, por ter perdido o controle sobre esse tipo de expressão religiosa, a Igreja Católica baixou regras específicas visando discipliná-las.

O esforço de disciplinamento religioso e moral se fez sentir também no nível da hagiografia, quando a Igreja Católica pretendeu ordenar o culto aos santos e a própria produção de santos. No século XVI houve apenas a canonização de seis novos santos. Entre 1523 e 1588 não houve nenhuma canonização; no século XVII, apenas 24; no XVIII, 29. Acompanhou o referido disciplinamento a intensificação da vigilância do Tribunal da Fé em relação às manifestações fingidas de santidade, através da ação repressiva da Inquisição aos supostos agentes satânicos (PAIVA, 2000).

A regulação da piedade religiosa e também dos costumes sociais assumida pelos jesuítas seria possível somente através da subjugação do corpo ao intelecto, a partir da premissa da adequação das relações sociais a uma determinada ordem natural impressa desde a criação pela própria divindade.¹¹ É nesse sentido que a psicologia tomista assume relevância para os jesuítas e para a maioria das ordens religiosas, enquanto linha teórica que permite elaborar estratégias concretas visando ao controle das sensações corpóreas.

11 Embora reconheçamos as sutilezas do tomismo, que por vezes se transformam em armadilhas, quando trata das três almas e de suas potências, julgamos não haver incoerência entre as expressões ato de vontade e ato intelectual ou racional. No esquema de pensamento de Tomás de Aquino, a alma vegetativa e a sensitiva devem estar sujeitas à racional. Porém, tal sujeição não é por si só evidente. Pelo contrário, para o teólogo, o homem é fortemente atraído para as sensações 'baixas' da alma, restando-lhe, como saída para evitar a perdição, ordenar-se interiormente, isto é, ordenar as potências da alma, o que se dá pela ação de Deus, auxiliado por um ato de vontade, pelo querer.

4. Fundamento teórico: a psicologia tomista

O processo civilizador ocidental, orientado para o controle do corpo e de suas sensações, é, em grande medida, devedor da visão tomista da alma que, muito mais que uma teoria especulativa, tornou-se um guia da moralidade católica a partir do século XII.¹² A contenção do corpo e a busca do controle racional de suas sensações justificam, filosoficamente, as ações da Igreja direcionadas ao disciplinamento social e religioso na passagem da Idade Média para a Moderna. Na verdade, Tomás de Aquino, na *Suma Teológica*, apoiado em toda uma tradição ascética que remonta ao período helenístico da história do Ocidente, passando pelo cristianismo desde seu início até o século XII, explicita o que seja o controle do corpo pelo intelecto, recorrendo ao conceito de ‘ordenamento da alma’.

Para Tomás de Aquino, baseando-se na visão aristotélica, o que diferenciaria o ser humano das demais criaturas é o tipo de alma que possuiria, dado existirem três almas, a vegetativa, própria dos vegetais, a sensitiva, dos animais, e a racional, dos homens, a qual abarcaria as duas anteriores, sendo, portanto, única. Para o pensador, existiriam na alma cinco gêneros de potências que comandariam a vida humana, entendidas como o princípio das operações vitais: vegetativas, sensitivas, apetitivas, motrizes e intelectivas (AQUINO, 1959, p. 249).¹³ O que definiria o ser humano e o diferenciaria dos demais animais seria o uso das potências superiores da alma, com a sobrepujança da alma intelectualiva sobre a sensitiva, uma vez que, pelo grau de perfeição, a vegetativa precederia a sensitiva, a qual precederia a intelectualiva, num processo de preparação do corpo para a ação da alma superior (*Suma Teológica*. 1, questão 7, artigo 1). Assim, um corpo ordenado deveria ser a expressão de uma alma ordenada, e o trabalho missionário jesuítico tencionava fazer o cristão, segundo visão corrente, transformar em ato a potência intelectualiva, por uma ação calcada na vontade,¹⁴ subordinando ao intelecto as sensações corpóreas desordena-

12 Neste estudo, embora reconhecamos a importância que tiveram na releitura de Tomás de Aquino, não entraremos na discussão estabelecida pelos jesuítas Suárez e Vázquez, por não se constituir no foco central das análises.

13 Adotaremos, a partir deste ponto do texto, para referenciarmos o pensamento de Tomás de Aquino, apenas o título da obra, a questão e o artigo citados.

14 Estão presentes na vontade os afetos e os desejos, ou seja, as forças que moveriam e determinariam

das. Na verdade, para Tomás de Aquino, “*toda a natureza corpórea está sujeita à alma*” (*Suma Teológica*. 1, questão 7, artigo 1). O maceramento corporal e os castigos físicos teriam a finalidade de fazer a alma racional sobrepor-se à sensitiva, educando-a para que sujeitasse o corpo, como retomada do ordenamento natural impresso pela divindade. Isso dava à Igreja e ao Estado a justificativa para castigar as pessoas que, em sua concepção, estivessem desalinhadas ao *status quo* vigente.

As noções de pecado e virtude são definidas, em Tomás de Aquino, seguindo a premissa da existência dessa ordem natural. A moralidade humana deveria estar constituída a partir dela e supunha um direcionamento das ações cotidianas sempre tendendo para o Criador, o que caracterizaria a virtude (esse é o sentido de ordenamento da alma para Tomás de Aquino e, por decorrência, na documentação jesuítica fundante, que segue de perto o pensamento tomista). Tomás de Aquino dá destaque às potências da alma consideradas superiores, por acreditar que estariam mais próximas de Deus, as quais deveriam dirigir as potências inferiores. Dessa forma, o corpo e suas sensações, por estarem no extremo oposto, deveriam ser controlados para evitar o pecado e a não salvação da alma. Daí, a necessidade de mortificação do corpo para ordenar as potências da alma.

Na *Suma Teológica*, o pecado aparece relacionado à “desordem” das potências da alma, podendo estar presente em qualquer uma delas. Dentre os pecados, tanto os espirituais quanto os carnis remetem ao descontrole do indivíduo na vida social e religiosa, que poderia acontecer por pensamentos, palavras e obras, causados que seriam pelo apetite sensitivo, pela vontade, pelo diabo, pela própria condição humana, o pecado original, e pelos demais pecados, pois um seria a causa de outro. Para ilustrar o que estamos dizendo, daremos destaque, na *Suma Teológica*, aos pecados ligados ao corpo, principalmente à gula e à luxúria, e às formas sugeridas para contê-los, embora saibamos que, em Tomás de Aquino, é impossível desligá-los dos demais pecados.

Para Tomás de Aquino, o ordenamento das potências da alma incide diretamente na moderação das sensações corpóreas relacionadas ao comer e ao beber. O centro de sua tematização sobre a gula não se encontra na comida e na bebida, mas nas sensações que essas produziram e

o querer humano.

nos males que poderiam causar à alma. O apetite desordenado no comer e no beber transformar-se-ia em pecado pela busca da deleição à mesa. Derivaria da gula o embotamento mental ou perturbação do juízo, causado pelas fumosidades produzidas pela comida, de acordo com o pensamento hipocrático-galênico, a alegria inepta, o multilóquio, ou as palavras desordenadas, a escurrilidade, que é a jovialidade proveniente da falta de razão que não deixa coibir os gestos exteriores, a imundície, entendida como a produção e a emissão de superfluidades, principalmente a seminal (*Suma Teológica*. 1, Questões 148 e 149).¹⁵ Decorrem, então, para Tomás de Aquino, orientações práticas com relação à mesa: moderação na comida e na bebida, e medidas ordenadoras do apetite, como a abstinência e o jejum, que teriam a função, segundo o pensador, de regular os prazeres à mesa, de reprimir os desejos da carne, de elevar a alma na contemplação da verdade e de satisfazer os pecados cometidos (*Suma Teológica*. 1, Questão 146, artigo 2).

A regulação dos prazeres venéreos – sensações corporais relacionadas à sensualidade – remete à virtude religiosa da castidade e ao seu oposto, o vício da luxúria. A luxúria implicaria um excesso de prazer que absorveria a razão a ponto de ela não poder exercer-se, desordenando-a, ao passo que a castidade, entendida por Tomás de Aquino, como o ‘castigo da concupiscência pela razão’, como uma das virtudes morais que incidiria diretamente na potência apetitiva, moderaria seus movimentos e teria a alma como sujeito e o corpo como sua matéria, realizando a função de

15 O que se percebe, numa análise acurada da documentação missionária, cotejada com os Exercícios Espirituais de Inácio de Loyola e com a Suma Teológica de Tomás de Aquino, realizada na perspectiva do submetimento do corpo ao intelecto, é que existem vários pontos de aproximação entre essas obras. A mortificação dos apetites relacionados à alimentação e à sensualidade, por exemplo, embora de naturezas diversas, aparece em Santo Tomás e em Santo Inácio como uma forma de castigar o corpo, e isso será uma constante nas correspondências jesuíticas. Para o teólogo, “*pela abstinência o corpo é castigado, não só contra os atrativos da luxúria, mas também contra os da gula*” (*Suma Teológica*. 1, Questão 146, art. 2), ademais do fato de acreditar que uma virtude auxiliaria na vivência de outra.

A relação entre alimentação e sensualidade é bastante clara em Tomás de Aquino. O pensador, perguntando-se se teria sido conveniente a imposição pela Igreja da abstinência de carnes, de ovos e de laticínios, conclui que o jejum fora imposto para reprimir as concupiscências da carne, que teriam como objeto os prazeres sensíveis da mesa e os venéreos. A carne dos animais e os produtos deles procedentes provocariam os prazeres sexuais, pois produziram mais matéria supérflua, a qual se transformaria em matéria seminal, aumentando a excitação à luxúria (“*Quia enim huiusmodi magis conformantur humano corpori, plus delectant et magis conferunt ad humani corporis nutrimentum; et, sic, ex eorum comstione plus superfluit, ut vertatur in materiam seminis, cuius multiplicatio est maximum incitamentum luxuriae*” [*Suma Teológica*. 1, Questão 147, art. 8]). O sêmen seria produzido, na visão de Aristóteles, que Tomás de Aquino compartilha, como um resíduo da operação nutritiva, necessário, porém, para a gerativa.

fazer o homem usar moderadamente os membros corporais, especificamente os genitais, segundo o juízo da razão e a eleição da vontade.¹⁶

Nesse sentido, seria racional todo ato direcionado à realização do fim natural impresso desde a criação pela divindade. O ato venéreo, para usar a terminologia tomista, não se constituiria em luxúria se acontecesse dentro do casamento e estivesse direcionado à manutenção da espécie. O equilíbrio virtuoso estaria fundado não na quantidade e veemência do prazer, mas na ordenação da reta razão, quer dizer, da finalidade (*Suma Teológica*. 1. Questão 153, art. 2). Não cumpririam a finalidade racional dos atos venéreos a fornicação, o adultério, o incesto, o estupro, o rapto e aquilo que Aquino considerava vício contra a natureza, o maior dentre as espécies de luxúria, por não estar direcionado à reprodução. Eram considerados vícios contra a natureza a bestialidade, a masturbação, a sodomia e a não observância do modo natural do coito (*“si non servetur naturalis modus concumbendi aut quantum ad instrumentum non debitum, aut quantum ad alios monstruosos et bestialis concumbendi modos”*) (*Suma Teológica*. 1. Questão 154, art. 11 e 12).

Para os jesuítas do século XVII, assim como já o entendia Tomás de Aquino no século XIII, a alma estaria ligada ao corpo, e não fora dele, dando-lhe a forma e o movimento, motivo pelo qual o controle dos desejos e dos apetites corporais somente seria possível se acontecesse de dentro para fora, como um ato de vontade. Por outro lado, isso somente seria alcançado pela via do recordar e da repetição das sensações internas de dor ou prazer anteriormente sentidas, tal é a metodologia dos Exercícios Espirituais de Santo Inácio de Loyola.

Os Exercícios Espirituais de Santo Inácio de Loyola perdem a sua inteligibilidade se não inscritos na psicologia tomista. No texto dos Exercícios, há a explicitação da identificação teórica de Santo Inácio com Santo Tomás de Aquino, principalmente na Quarta Semana, na designada contemplação para alcançar o amor, em seu segundo ponto, quando utiliza a existência das três almas : *“mirar como Dios habita en las criaturas: en*

16 *“Dicendum quod castitas consistit quidem in anima sicut in subiecto; sed materiam habet in corpore. Pertinet enim ad castitem, ut secundum iudicium rationis et electionem voluntatis aliquis moderate utatur corporalibus membris”* (*Suma Teológica*. 1, Questão 151, art. 1).

los elementos dándoles el ser, en las plantas dándoles la vida vegetativa, en los animales la vida sensitiva, en los hombres dándoles la vida racional” [sem grifo no original].¹⁷

Igualmente, os instrumentos interiores supostos por Inácio de Loyola na realização dos Exercícios identificam-se, em várias de suas partes, com as potências da alma caracterizadas por Tomás de Aquino: “*como en todos los siguientes ejercicios espirituales usamos de los actos de entendimiento discurriendo y de los de la voluntad ejercitando el afecto”* [sem grifo no original] (Idem, p. 09).

O uso das dimensões psíquicas do ser humano segundo o vocabulário escolástico, a memória, a inteligência e a vontade, é também explícito na composição de lugar¹⁸ que o exercitante deveria realizar mentalmente antes de iniciar qualquer um dos Exercícios Espirituais, como no exemplo a seguir:

El primer punto será ejercitar la memoria sobre el primer pecado, que fue el de los ángeles, y luego sobre el mismo ejercitar el entendimiento discurriendo; luego la voluntad”. A intenção é clara: “queriendo recordar y entender todo esto para avergonzarme y confundirme más; comparando con un pecado de los

17 LOYOLA, Ignacio. *Ejercicios Espirituales*. Asunción: Centro de Espiritualidad Santos Mártires, 1997, p. 53. Santo Inácio encontra-se, teoricamente, na encruzilhada do medievalismo com a modernidade. Esta expressão é exemplar do que estamos afirmando, pois ‘mirar Dios en las criaturas’ é uma expressão do humanismo cristão, o qual preconiza o respeito pelo ser humano por ser morada de Deus. A segunda parte, indiscutivelmente, é tomista.

18 É na composição do lugar que o exercitante utiliza-se de imagens conhecidas para poder vivenciar, mesmo que imaginariamente, o meditado. A forma como se deve compor mentalmente o quadro sobre o qual irá aplicar a imaginação é dada por Inácio de Loyola nas orientações gerais dos Exercícios Espirituais: “*la composición será ver con la vista de la imaginación el lugar material donde se halla la cosa que quiero contemplar*” (LOYOLA, 1997, p. 20). Por exemplo, a meditação sobre o ser pecador deveria levar o exercitante a ‘ver com a vista da imaginação’ a alma encarcerada num corpo sujeito à corrupção, desterrado que estaria, entre animais, ou quando fosse meditar sobre o inferno, vê-lo em sua amplitude, largura, comprimento, sentir o cheiro de enxofre, ver as almas sendo abrasadas no fogo, ouvir seus gritos e gemidos. De modo geral, imaginariamente, deveria ser composto um quadro conhecido para poder dele participar. As imagens presentes na memória serviriam de suporte para compor o lugar no qual se pretendia meditar. Nesse sentido, o espaço montado imaginariamente feriria os sentidos corporais e geraria um acúmulo de memória e se configuraria em uma nova forma de conhecimento. Uma vez em situação concreta do cotidiano, o jesuíta necessitaria apenas recorrer ao seu cabedal mnemônico e reviver aquilo já vivido na imaginação. A repetição anual dos Exercícios Espirituais, após um período de formação ou de trabalho missionário, reforçaria a memória e agregaria novas experiências vividas com as quais novas composições de lugares poderiam ser realizadas, constituindo-se, pela repetição, porém em níveis sempre mais adiantados, num acrescer de detalhes, o que nos permite supor que de fato os Exercícios pudessem ser uma espécie de alento para a ação missionária e para a resolução de problemas cotidianos, conforme sugerido nas próprias Cartas Anuais: o padre Diego de Alfaro “*se retiró a la soledad para recobrar las fuerzas físicas y espirituales, haciendo los Santos Ejercicios*” (MAEDER, Ernesto D. A. *CARTAS ANUAS DE LA PROVINCIA DEL PARAGUAY (1637-1639)*, 1984, p. 149).

ángeles tantos pecados míos, y pensando, si ellos por un pecado fueron al infierno, cuantas veces yo lo he merecido por tantos.
(Idem, p. 20-21, sem grifo no original).

O título desta parte dos Exercícios é ‘Meditación con las tres potencias sobre el 1º, 2º, y 3er pecado’. O primeiro seria a queda dos anjos, o segundo, o pecado de Adão e Eva, o terceiro, os pecados da humanidade em geral. Os dois primeiros pecados remetem à soberba e à desobediência, elementos cruciais que tipificam a noção de não virtude jesuítica. O jesuíta virtuoso será, na documentação, aquele obediente e mortificado nas glórias mundanas. Há que se considerar também que Inácio de Loyola não realiza uma aplicação sem critérios do pensamento tomista, senão que naqueles pontos que lhe permitem construir um método ascético eficiente, como o são os Exercícios Espirituais.

Já na primeira anotação feita por Inácio de Loyola, na identificação do que eram os Exercícios Espirituais, o fundador da Ordem supunha que tais práticas espirituais devessem agir diretamente na alma, ordenando-a para que comandasse corretamente a vida, o corpo:

Porque así como el pasear, caminar y correr son ejercicios corporales, de la misma manera todo modo de prepararse y disponer el alma para quitar de sí todas las afecciones desordenadas y después de quitadas buscar y hallar la voluntad divina en la disposición de su vida para la salud del alma, se llaman ejercicios espirituales (LOYOLA, 1997, p. 9).

Nesse conceito de Exercícios Espirituais, chamamos a atenção para o objetivo proposto por Inácio de Loyola para que fossem ser realizados: busca da vontade divina. Para tanto, a realização dos Exercícios Espirituais era prevista para quatro semanas, assim distribuídas: na primeira, a meditação deveria centrar-se na vida purgativa – os Exercícios Espirituais se referem à vida purgativa como momentos de meditação nos quais se busca a purificação da alma pela via da tomada de consciência e apagamento dos pecados cometidos –, visando à contemplação e à consideração dos pecados; na segunda, a meditação estaria centrada na vida de Cristo, desde sua concepção até o dia de Ramos; na terceira, na Paixão de Cristo; na quarta, na Ressurreição e Ascensão. Enquanto um conjunto de meditações, acompanhado de observações feitas por Loyola para melhor

ser aproveitado pelos exercitantes, os Exercícios pretendem ser um instrumento de aperfeiçoamento cristão, e supunham um processo lógico de vivência da doutrina cristã. Eles iniciam com uma espécie de preparação pessoal, na primeira semana, na qual a tomada de consciência dos pecados cometidos prepararia para as outras três, que seguem a cronologia dos mistérios da vida de Cristo. Para as práticas de mortificação corporal propostas pelos jesuítas em suas missões, a imitação da vida de Cristo é central, como veremos a seguir.

5. Fundamento religioso: a imitação de Cristo

Os Exercícios Espirituais, no primeiro dia da Terceira Semana, orientam o exercitante a considerar tudo o que Cristo teria padecido pela humanidade e, a partir daí, buscar igualar-se a Ele (Idem, p. 46). Assim, se o sofrimento de Cristo possuía o objetivo específico de redenção da humanidade, fazendo parte do destino pelo qual deveria necessariamente passar, o dos cristãos em geral e o dos jesuítas, em específico, se quisessem imitá-los em perfeição e cumprir a missão assumida até as últimas consequências, deveriam ser semelhantes. Uma carta do padre Diego de Torres, escrita em 1612, é ilustrativa a respeito:

P^e mio no tengo mas q dezir a V R sino q deseo uiuir y morir eneste empleo q nr s me há dado ya nr s me ha cumplido todos mis deseos. No me queda enesta vida q desear ni al presente deseo (ia) otra cossa sino el dar esta uida y si mill tuuiera por aquel s que dio la suia por –(y) ya (u)n q se que soi tan yndigno de este beneffo q antes merecia mill vezes el inf^o por mis grãdes peccados¹⁹.

Nesse sentido,

[...] los Ejercicios aparecen como la instancia mediadora entre los dos extremos que son el ‘concierto’ de la vida monástica y la existência de los laicos necesitada de regulaci3n interna.

19 CUARTA CARTA [DEL P. DIEGO DE TORRES] DESDE SANTIAGO DE CHILE EN QUE SE RELACIONA LO ACAECIDO EN LA PROVINCIA EN EL PASADO AÑO DE 1612. In: *Documentos para la Historia de la Argentina*, 1927, p. 179.

En tal perspectiva, la confesionalización católica se presenta como monastificación interiorizada de la vida de la Iglesia, que encuentra su expresión imaginativa en la alegoría del castillo interior. (EICKHOFF, 1996)

Com relação à vida monástica, o que se percebe é que o ideal de renúncia próprio do cristianismo é o que daria sentido à percepção do sofrimento humano. Há que se considerar que o sofrimento físico sempre fez parte da história da humanidade, mas que os ascetas, pessoas que viviam separadas da convivência social, enquanto rebeldes do mundo desde os primeiros séculos do cristianismo, o redimensionaram, propondo-se a buscá-lo conscientemente, deslocando para o pós-morte uma eternidade sem dor.

Desde os primórdios do cristianismo, o sofrimento de Cristo serviu de inspiração para o estabelecimento de uma piedade que supervalorizava as mortificações corporais, através de uma ascética de abnegação. No entanto, o ascetismo não foi invenção do cristianismo. Na religião cristã ele ganha força na segunda metade do século III d.C., no Egito, com Santo Antônio Abade, considerado o fundador da vida anacorética (distante, separada do mundo). Esse tipo de vida toma impulso no século IV, quando Diocleciano persegue abertamente os cristãos e, no Egito, inúmeras pessoas retiram-se para o deserto para viverem o anacoretismo. Para evitar exageros individuais, São Pacômio, no século IV, propõe-se a organizar minimamente, nas colônias do deserto, a vida comunitária, o que viria a constituir-se nos rudimentos dos mosteiros posteriores, melhor elaborados por Basílio de Cesarea. Com a aceitação do cristianismo por Constantino, a vida monástica se espalha pelo Império Romano, influenciada pelas filosofias dualistas do gnosticismo e do neoplatonismo, e ganha impulso, aí, o ascetismo. Regras mais precisas foram elaboradas por Bento de Núrsia (480-547), as quais passaram a ser seguidas por inúmeros mosteiros. No final do século XI, a vida monástica foi reformada pelos cistercienses no intuito de adequá-la ao contexto da época.

Entre os ascetas predominava o desprezo pela dor enquanto sinal de virilidade, com os monges, porém, impondo-se penitências e trabalhos

manuais por humilhação.²⁰ Com o passar do tempo, as populações que tiveram contato com esse tipo de vida religiosa copiaram vários elementos dessa piedade que supõe a busca do sofrimento físico como imitação do sofrimento de Cristo.

Há que se considerar que a intenção de tomar Cristo como modelo de vivência social, no século XVII, deve ser buscada na renovação católica que acontecia desde o final da Idade Média e que terá, nos Países Baixos, a sua maior expressão na *Devotio Moderna*, cujo maior representante foi o monge agostiniano Tomás de Kempis (1380-1471), autor de *“Imitação de Cristo”* (1441)²¹, obra de caráter subjetivista muito lida e difundida em todo o Ocidente católico. Leituras desse tipo foram depois orientadas pelas Constituições para que os jesuítas alimentassem a sua mística. Pudemos reconhecer nesse livro a semelhança que existe com os Exercícios Espirituais de Loyola. É inegável a influência que o primeiro exerceu na construção do segundo, principalmente a partir da noção que compartilhavam de que a natureza humana é má e que precisa ser sujeitada, tomando-se como modelo a vida de Cristo.²²

Os Exercícios Espirituais orientam o exercitante a sentir dor pelo sofrimento de Cristo, identificando-se com Ele: *“esforzarme, mientras me levanto y me visto, en entristecerme y dolerme de tanto dolor y de tanto padecer de Cristo nuestro Señor”* (LOYOLA, op. cit., p. 47). Um exemplo bastante claro disso é demonstrado na documentação missionária quando o relator, no intuito de demonstrar a plena conversão dos indígenas americanos, elogia os pedidos de perdão realizados por eles na Redução de Concepción, pelo simples motivo do esquecimento de não terem sentido dor suficiente pela Paixão de Cristo: *“Así se acusan q han pasado el día de viernes sin haberse acordado con suficiente dolor de la Pasión de Cristo”*.²³

20 DUBY, Georges. *Idade Média, idade dos homens: do amor e outros ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 163.

21 Para maiores aprofundamentos, veja-se KEMPIS, 1979.

22 Como um fenômeno de época, deve-se considerar que *“una de las características de la espiritualidad barroca era la búsqueda de la imitación de Cristo a través de la mortificación del propio cuerpo rememorando la Pasión, como médio hacia la purificación y la salvación”* (MARTÍNEZ NARANJO, 2002, p. 30).

23 DÉCIMA CUARTA CARTA ANUA EN DONDE SE RELACIONA TODO LO ACAECIDO EN LOS AÑOS 1635-1637. In: *Documentos para la Historia Argentina*, 1924, p. 695.

A mortificação corporal, feita no sentido de imitação dos sofrimentos de Cristo, inserida na valorização progressiva da dor pelo cristianismo como forma de alcançar o perdão dos pecados, mas também na perspectiva de que o sofrimento humano era bem visto pela divindade, consistia em uma espécie de atalho para a salvação da alma. É com esse sentido que, no final da Idade Média e início da Idade Moderna, dentro do processo civilizador, cenas da Paixão de Cristo ganham destaque na arte religiosa, ao mesmo tempo em que são criadas inúmeras obras de misericórdia e hospitais.²⁴ Haverá também a valorização da piedade quaresmal, das missões do tipo penitenciais e do surgimento de inúmeras confrarias que se propunham a viver a perfeição evangélica através da imposição de austeridades morais e corporais.

6. Fundamento antropológico: a missão como instituição social

O missionário jesuíta, para cumprir a missão assumida de dilatar a fé católica e depurar os costumes e a piedade religiosa europeia e das Índias, o faz como entrega total. Pretendemos, nesta parte do texto, discutir sobre os fundamentos antropológicos que teriam embasado a percepção da Companhia de Jesus quanto ao tipo humano ideal que pudesse levar a bom termo a causa missionária e como isso se reflete em termos de mortificação corporal. Para tanto, daremos destaque ao ideal medieval de cavalaria, com o qual Inácio de Loyola tem contato na juventude, à percepção germânica de missão e ao espírito guerreiro basco.

A presença da mortificação corporal na missão jesuíta é, em grande medida, tributária da vida do jovem basco Iñigo de Loyola e de sua relação com o ideal de cavalaria da época. Quando jovem, Inácio compartilhava do ideal da pequena nobreza espanhola, que considerava as escaramuças guerreiras como uma forma de ascensão social, tanto para acumular, quanto para manter patrimônios, motivo pelo qual se envolveu na batalha de Pamplona. O destemor do guerreiro basco e o seu desprezo pelo so-

²⁴ Tome-se como cenário as constantes epidemias que assolavam a Europa nesse período e que ferem sobremaneira a sensibilidade religiosa que irá aparecer nas Regras e Constituições jesuíticas nos cuidados especiais que deveriam ser dispensados aos enfermos.

frimento físico,²⁵ aliado ao um espírito religioso de defesa da fé cristã,²⁶ é o que determinaria em grande medida a mística e a ascética jesuítica posterior:

Parece incrível que no seio de uma família basca se refletiam tão perfeitamente os ideais da Espanha do século XVI: o da cruzada nacional, o da guerra contra a Meia-Lua e contra os protestantes, o da exploração e da conquista da América, o dos Terços de Flandres e da Itália às ordens de egrégios comandantes e finalmente o ideal religioso. (GARCÍA-VILLOSLADA, 1991, p. 70)

Há que se referir que minorias étnicas como a basca desenvolveram um espírito guerreiro também com a intenção de preservar os últimos redutos territoriais constantemente ameaçados. Participe dele, o jovem Iñigo compartilhou, desde sua juventude, de uma visão social bastante comum na Península Ibérica, ou seja, a de que cada indivíduo possuía uma missão a cumprir em nome da comunidade. Esse elemento remete a uma possível influência que o catolicismo teve da forma como era entendida a missão pelos germânicos e que acaba também por influenciar a Loyola e a seus companheiros, os quais darão suporte ao ideário missionário jesuítico baseado na abnegação das vontades individuais. Essa percepção será, posteriormente, aprimorada com as experiências obtidas nas diversas frentes de missão assumidas, e que são acessadas por grande parte dos jesuítas através das correspondências ordinárias trocadas entre as diversas partes onde a Companhia de Jesus tinha algum trabalho missionário.

A noção de missão [*Gefolgschaft* = seguimento] que estamos trabalhando é aquela empregada no sentido laico por Caio Cornélio Tácito, em 98 d. C., na obra 'De Germania', como a dedicação a uma causa, a uma adesão, a um comprometimento. Ao assumir determinada causa, era desonroso para os germanos retroceder a ela, tanto que os traidores e os covardes recebiam pena capital: ***“As penas variam de acordo com o delito. Para os traidores e os trãnsfugas, o enforcamento nas árvores. Os covardes [...], são afogados nos pântanos”*** (TÁCITO, 1943, p. XII).

25 Tanto Inácio de Loyola quanto Francisco Xavier são bascos.

26 É esse espírito de cruzado o que teria feito Iñigo de Loyola, após sua recuperação dos ferimentos causados na batalha de Pamplona, querer ir a Jerusalém.

A visão germânica da missão está assentada na sua própria estrutura social. Na verdade, as sociedades germânicas, baseadas na família monogâmica indissolúvel, no grupo de parentesco, asseguravam a continuidade das tradições mesmo após o contato com outras culturas nas conquistas que estabeleceram, como, por exemplo, aquela que empreenderam na Europa Ocidental. Tais conquistas estavam condicionadas, portanto, em grande medida pela tradição de missão germânica pré-cristã, a qual implicava a subordinação e a lealdade a um chefe, a um líder,²⁷ além da relação da lealdade e da camaradagem entre os participantes de determinada causa, fosse ela militar, política, econômica ou religiosa (RAMBO, 2004). Alguns desses traços da cultura germânica, como a entrega total, passam para a cultura romana e cristã após as invasões bárbaras ao Império Romano do Ocidente, dando novo alento ao proselitismo cristão quando das invasões islâmicas posteriores.

Com isso, é possível explicar a conversão dos Reinos Bárbaros ao cristianismo após a conversão de seus líderes. A conversão dos líderes significava, pela lealdade que os súditos lhe prestavam, a conversão de povos inteiros. Arthur Blásio Rambo percebe nisso um dos motivos que teria levado à formação de várias ordens de cavaleiros (Teutônicos, Templários, de Malta, da Cruz) que, submetidos a um líder, assumiram missões referentes à retomada da Terra Santa aos islâmicos, ou de extermínio dos inimigos da fé, relacionando-a à forma abnegada como se dedicavam à causa. Após a Reforma Religiosa, esse foi um dos motivos que levou a Igreja Católica a confiar aos príncipes a missão de estabelecer a confissão religiosa, buscando o fortalecimento da Cristandade. O espírito de abnegação dos missionários, que teriam buscado a conquista espiritual da América está inscrito nessa perspectiva (Idem).²⁸

27 *“É desonroso para o príncipe ser excedido em bravura no campo de batalha pelos seus soldados, como é desonra para estes, em iguais circunstâncias, não igualar o príncipe em valor. [...] defendê-lo, salvá-lo, enaltecer-lhe os próprios feitos, dourar-lhe a glória é o primeiro e mais essencial dos compromissos assumidos sob juramento. Os príncipes combatem pela vitória e os que o obedecem, pelo príncipe”* (TÁCITO, 1943, p. XIV). Lutar em nome do Papa e do Rei será um argumento bastante recorrente na documentação missionária jesuítica.

28 Este mesmo espírito estará presente posteriormente no princípio administrativo *‘cujus regio illius religio’* formulado pela Paz de Westphália que preconizava que cada soberano imporia para os seus súditos a religião que mais lhe conviesse. Na América, com o subsídio que a Coroa dava ao apostolado, as raízes da posterior formulação protestante é o que justificava a interdependência entre a cruz e a espada, fazendo com que a Igreja dependesse da aprovação real para missionar nas colônias, fato que gerou inúmeras discussões acerca do Direito Missional.

Os documentos fundantes da Companhia de Jesus permitem inferir a influência que esta visão de missão teve na Ordem e como irá interferir, posteriormente, no catolicismo militante defendido pelos jesuítas nas missões realizadas tanto na Europa quanto nas Índias.

O catolicismo militante defendido por Inácio de Loyola pode ser visto na Fórmula de 1540, aprovada pelas Letras Apostólicas *Regimini Militantis Ecclesiae*, em 27 de setembro de 1540. A Companhia de Jesus foi

[...] fundada ante todo para atender principalmente al provecho de las almas en la vida y doctrina cristiana y para la propagación de la fe, por medio de predicaciones públicas y ministerio de la palabra de Dios, de ejercicios espirituales y de obras de caridad, y concretamente por medio de la educación en el Cristianismo de los niños e ignorantes, y de la consolación espiritual de los fieles cristianos, oyendo sus confesiones. (Fórmula del año 1540 – Aprobada y confirmada por el Papa Paulo III)

O catolicismo militante aparece de uma forma ainda mais patente nas Letras Apostólicas *Exposcit Debitum*, momento em que o papa Júlio III confirma a Fórmula de 1550. Note-se que há uma inversão de prioridades, colocando-se em primeiro plano a defesa e a propagação da fé, se comparada com a Fórmula de 1540:

Una vez hecho el voto solemne de perpetua castidad, pobreza y obediencia, forma parte de una Compañía fundada ante todo para atender principalmente a la defensa y propagación de la fe y al provecho de las almas en la vida y doctrina cristiana por medio de predicaciones públicas, lecciones, y todo otro ministerio de la palabra de Dios, de ejercicios espirituales, y de la educación en el Cristianismo de los niños e ignorantes, y de la consolación espiritual de los fieles cristianos, oyendo sus confesiones, y administrándoles los demás sacramentos. Y también manifiéstese preparado para reconciliar a los desavenidos, socorrer misericordiosamente y servir a los que se encuentran en las cárceles o en los hospitales, y a ejercitar todas las demás obras de caridad, según que parecerá conveniente para la gloria de Dios y el bien común, haciéndolas totalmente gratis, y sin recibir ninguna remuneración por su trabajo, en nada de lo anteriormente dicho. (Fórmula del año 1550 – Aprobada y confirmada por el Papa Julio III)

A recordação da missão assumida deveria ser realizada individualmente pelo jesuíta a cada dia, durante a vida toda: *“Todos los compañeros no sólo sepan en el momento de profesar, sino se acuerden cada día durante toda su vida, de que la Compañía entera y cada uno militan para Dios”* (Idem).

O sentido germânico de não desistir da missão em hipótese alguma aparece tanto na Fórmula de 1540 quanto em sua confirmação, em 1550:

Por lo cual, los que quieran agregarse a nosotros, y antes de echar sobre sus hombros esta carga, ponderen despacio y a fondo si tienen tanto caudal de bienes espirituales que puedan dar cima a la construcción de esta torre, según el consejo del Señor. Es decir, si el Espíritu Santo que los impulsa les promete tanta gracia que puedan esperar, con su auxilio, llevar el peso de su vocación. Y después que, inspirados por el Señor, se hayan alistado en esta milicia de Jesucristo, deben estar preparados, día y noche, ceñida la cintura, para pagar esta deuda tan grande. (Idem, ibidem)

A forma encontrada para dar uniformidade à missão, considerando a multiplicidade dos membros da Companhia, foi ancorá-la em sólida obediência, a começar pela do Prepósito Geral ao Papa, e dos demais jesuítas aos Superiores, como forma de maior perfeição de cada um na mortificação e abnegação das vontades. Nesse sentido, a mortificação dos desejos e das vontades, e seu exemplar mais radical, o martírio, quando reflexo de uma ação consequente, somente poderia significar a entrega total à missão assumida pelos missionários.

7. A exemplaridade como método missional unificador

A Companhia de Jesus foi fundada num momento de crise da Cristandade e faz parte dos esforços da Igreja Católica para superar essa crise. Por esse motivo, muito mais do que ensinar a doutrina cristã, designou-se a ela a missão de modelar novas condutas, cuidando da renovação da piedade católica, mas também dos costumes europeus, opção estendida às Índias, porém no sentido de criar uma cristandade livre dos ‘vícios’ da ‘velha cristandade’. O jesuíta é formado, então, para servir como exemplo de cristão renovado.

Com relação à educação pelo exemplo aqui referida deve-se considerar que foi, desde a fundação da Ordem, um dos métodos sugeridos pelas Regras e Constituições, tanto no trato interno quanto no externo à Companhia: *“Y lo primero ocurre ser el buen ejemplo de toda honestidad y virtud cristiana, procurando no menos sino más edificar con las buenas obras que con las palabras los con quien se tratta”* (apud IPARRAGUIRRE, 1952, p. 516).

Antes de bons predicadores, os missionários deveriam ser bons exemplos. De seus atos deveriam advir conclusões práticas, aplicáveis ao cotidiano, muito mais que conclusões metafísicas, pois tencionavam levar os católicos à ação. Esse é o sentido também presente nas Instruções do Padre Diego de Torres Bollo aos missionários americanos quando se refere à exemplaridade nas missões americanas:

quanto mais cuidarmos de nossa perfeição, tanto mais nos faremos instrumentos aptos de alcançarmos a de nossos próximos, a sua salvação, e a conversão dos índios, sendo que esta a havemos de negociar (conseguir) principalmente com orações contínuas, com sacrifícios e penitências, e o exemplo de vida. (Apud RABUSKE, 1978, p. 30)

A documentação fundante da Ordem é constituída a partir da noção de renúncia, de moderação e de reconhecimento da condição de pecado da humanidade, refletindo uma visão negativa da realidade terrena. Os métodos missionais utilizados nas reduções não podem ser pensados fora dessa especificidade inaciana, que supõe o jesuíta buscando ser exemplo de mortificação para que os fiéis pudessem imitá-lo.

A despeito de toda a carga simbólica da escrita jesuítica, no trabalho missionário, com a intenção de aplicar intensidade emocional à pregação, o jesuíta pretende mostrar-se como exemplo de mortificação. Nesse sentido, o uso de mortificações corporais, com a intenção de exemplaridade, transforma-se em método missional unificador ao permear as diversas atividades realizadas pelos jesuítas que estavam direcionadas para a busca de adesão à missão que haviam assumido. Ora, o jesuíta pretende corrigir, pelo exemplo, retórico e extra-retórico, os hábitos dos povos com os quais mantém contato. Pela teoria tomista, o hábito ocupa posição intermediária entre a potência e o ato, não podendo por isso ser simplesmente qualificado de bom ou mau, senão por se inclinar a um ato bom ou mau. Atacando

os hábitos, o jesuíta objetivava, então, atingir os atos (*Suma Teológica*. 1, Questão 71, art. 3). Mostrando atos de mortificação, ele pretendia formar hábitos de mortificação.

O que os jesuítas pretendiam, ao se apresentarem como exemplo a serem imitados, era fixar, na memória, determinadas sensações. Aristóteles entende a memória como um lugar do intelecto no qual as sensações provenientes dos sentidos, principalmente da visão, se fixam, conservando suas imagens. Para ele, “*é da memória que deriva aos homens a experiência: pois as recordações repetidas da mesma coisa produzem o efeito duma única experiência*” (ARISTÓTELES, 1973, p. 211). Uma vez que as sensações exteriores causam internamente dor ou prazer, pode-se derivar daí o apetite e a vontade,²⁹ tencionando sempre mover o crente à ação.³⁰ Tal era também o objetivo dos missionários.

A formação austera na qual os jesuítas eram talhados, desde o ingresso na Ordem, era a credencial moral para que pudessem pleitear a exemplaridade como método missional, baseando-se na premissa de que eram modelos de conduta a ser seguidos. Embora seja possível pensar-se na existência de um imaginário retórico jesuítico sobre as práticas exemplares de mortificação, deve-se considerar que tanto o jesuíta se impunha como modelo na matéria de contenção do corpo, como utiliza a estratégia de investir na formação de cristãos igualmente modelares, que pudessem ser seguidos pelos demais.

8. Considerações finais

Indiscutivelmente, o Processo Civilizador acarretou uma mudança na sensibilidade ocidental. Com relação à sensibilidade corporal, nossa intenção, neste texto, foi pensá-la conectada às diversas dimensões da sociedade. Pensamos que seja impossível, assim como o fez Norbert Elias,

29 A distinção aristotélica de apetite e vontade é central, uma vez que o jesuíta trabalha com a noção implícita de obediência racional, baseada na vontade. Para o estagirita, “*o apetite é a tendência guiada pelo conhecimento sensível, e é próprio da alma animal [...]. A vontade é o impulso, o apetite guiado pela razão, e é próprio da alma racional*” (PADOVANI e CASTAGNOLA, 1967, p. 131).

30 Essa ideia de mover à ação é de tal forma central na missão jesuítica que até mesmo os estudos realizados nos colégios e nas universidades inicianas tinham esse objetivo: “*La intención peculiar del profesor, tanto en las lecciones, cuanto se ofrezca ocasión, como fuera de ellas, sea mover a sus oyentes al servicio y amor a Dios y a las virtudes con que hay que agradecerle*” (*Ratio Studiorum*. Reglas comunes a todos los profesores de las Facultades Superiores).

separar a política da economia e da cultura quando se trata de um assunto como este.

Tomamos como centro a ideia de que o Estado Nacional nascente e a Religião foram instituições que impuseram o ritmo da mudança das percepções corpóreas. Acreditamos, por isso, que uma análise profunda acerca do referido processo de civilização europeu deve dar destaque à interdependência não somente das figurações sociais, como dissemos na introdução, mas também das variáveis que o fundamentaram e justificaram. No conjunto da obra de Norbert Elias, estes elementos aparecem de fato imbricados. Nossa pretensão foi, então, tomar o modelo interpretativo e aplicá-lo a um tema específico: a missão jesuítica. Temos clareza, por outro lado, que nenhuma teoria é por si só suficiente. Por esse motivo é que a cotejamos com a Filosofia e com a Teologia.

Bibliografia

AGUIRRE ROJAS, C. A. Norbert Elias: historiador y crítico de la modernidad. *Diálogos*. DH/UEM, 02:01-27, 1998.

AQUINO, S. T. de. *Suma Teológica*. Tomo III. Madrid: BAC, 1959.

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Livro I. Trad. Vincenzo Cocco. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores)

BURKE, P. *A cultura popular na Idade Moderna*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

CALLADO, F. L. R. *Las misiones interiores en la España los siglos XVII-XVIII*. Alicante: Universidad de Alicante / Facultad de Filosofía y Letras, 2002. (Tese de doutorado)

DOCUMENTOS PARA LA HISTORIA ARGENTINA. *Cartas ánuas de la Provincia del Paraguay, Chile y Tucumán de la Provincia de la Compañía de Jesús – 1609-1614..* Buenos Aires: Talleres Casa Jacobo Presuser, 1927. v. 19.

DOCUMENTOS PARA LA HISTORIA ARGENTINA. *Cartas Ánuas de la Provincia del Paraguay, Chile y Tucumán de la Provincia de la Compañía de Jesús – 1615-1637*. Buenos Aires: Talleres Casa Jacobo Presuser, 1929. v. 20.

DUBY, G. *Idade Média, idade dos homens: do amor e outros ensaios*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

EICKHOFF, G. De Claraval a Loyola. Brevisima del arte de la memória en su aplicación ascética. *Historia y Grafia*. Julio-Diciembre de 1996. In: www.hemerodigital.unam.mx/Anuies/ibero/historia7/art4.html. Acesso em 20-10-2004.

ELIAS, N. *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

_____. *A sociedade de corte*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

FLECK, E. C. D. *Sentir, adoecer e morrer: sensibilidade e devoção no discurso missionário jesuítico do século XVII*. Porto Alegre: Pontificia Universidade Católica do Rigo Grande do Sul / Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1999. (Tese de doutorado)

FÓRMULA DEL AÑO 1540 - Aprobada y confirmada por el Papa Paulo III. In: <http://www.jesuitasdeloyola.org/jesuitasenelmundo/sanignaciodeloyola/formuladelano1540.html#top>. Acesso em 10-10-2004.

FÓRMULA DEL AÑO 1550 – Aprobada y confirmada por el Papa Julio III. In: http://www.jesuitasdeloyola.org/lacompaniadejesus_es/sanignaciodeloyola/formuladelano1550.html. Acesso em 10-10-2004.

GARCÍA-VILLOSLADA, R. *Santo Inácio de Loyola: uma nova biografia*. São Paulo: Loyola, 1991.

HUIZINGA, J. *O declínio da Idade Média*. Trad. Augusto Abelaira. São Paulo: USP; Verbo, 1978.

IPARRAGUIRRE, I. *Obras Completas de San Ignacio de Loyola*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1952.

KEMPIS, Tomás de. *Imitação de Cristo*. Trad. Paulo Matos Peixoto. São Paulo, Rio de Janeiro: Paumape, 1979.

LOYOLA, I. *Ejercicios Espirituales*. Asunción: Centro de Espiritualidad Santos Mártires, 1997.

MAEDER, E. D. A. CARTAS ANUAS DE LA PROVINCIA DEL PARAGUAY (1637-1639). Buenos Aires: Fundación par la Educación, la Ciencia e la Cultura, 1984.

MARTÍNEZ NARANJO, F. J. Aproximación al estudio de las congregaciones de estudiantes en los colegios de la Compañía de Jesús durante la Edad Moderna. In: *Revista de Historia Moderna*. Anales de la Universidad de Alicante, 2002. n. 20. (Enseñanza y vida académica en la España Moderna)

MAUSS, M. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: EPU, 1974. v. 1.

MORGADO GARCÍA, A. Teología moral y pensamiento educativo en la España Moderna. In: *Revista de Historia Moderna*. Anales de la Universidad de Alicante, 2002. n. 20. (Enseñanza y vida académica en la España Moderna).

PADOVANI, H. e CASTAGNOLA, L. *História da filosofia*. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

PAIVA, J. P. Missões, directores de consciência, exercícios espirituais e simulações de santidade: o caso de Arcângela do Sacramento (1697-1701). In: *Revista de Cultura*. Coimbra, jun. 2000. n. 1. p. 3-28.

RABUSKE, A. A Carta Magna das Reduções do Paraguai. In: *Estudos Leopoldenses*, 1978. v. 14. n. 47.

RAMBO, A. B. Na sombra do Carvalho. In: SIDEKUN, A. (org.). *Às sombras do carvalho*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

RATIO STUDIORUM, DE 1599. Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu. Auctoritate Septimae Congregationis Generalis aucta. Antverpiae apud Joan. Meursium, 1635, en 8°. Traducción: Gustavo Amigó, S. J. Re-

visada por Dr. Daniel Álvarez, S. J. In: <http://www.sjmex.org/educacion/documentos/ratiostudiorumoficial.htm>. Acesso em 10-9-2004.

REINHARD, W. Disciplinamento sociale, confessionalizzazione, modernizzazione. Un discorso storiografico. In: PRODI, P. (org.). *Disciplina dell'anima, disciplina del corpo e disciplina della società tra Medioevo ed età Moderna*. In: *Annali dell'Istituto Storico italo-germanico*, 1994.

RICCO CALLADO, F. L. *Las misiones interiores en la Espana de los siglos XVII-XVIII*. Alicante: Universidad de Alicante / Facultad de Filosofía y Letras, 2002. (Tese de doutorado)

SELIGMANN-SILVA, M. Arte, dor e kátharsis ou variações sobre a arte de pintar o grito. In: KEIL, I. e TIBURI, M. (orgs.). *O corpo torturado*. Porto Alegre: Escritos Editora, 2004.

TÁCITO, C. C.. *De Germania*. Rio de Janeiro: Editora Livraria Para Todos, 1943.

THOMAS, K. *O homem e o mundo natural*. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.

CONTRIBUIÇÃO DAS POSTULAÇÕES
DE NORBERT ELIAS PARA
O ESTUDO DAS BANDEIRAS PAULISTAS:
PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Manuel Pacheco Neto

Há dezenove anos – agosto de 1990 – morria já longevo, aos noventa e três anos de idade, Norbert Elias, o *sociólogo de vocação interdisciplinar*¹ de ancestralidade judia, nascido em Breslau, Alemanha, no crepúsculo do século XIX, mais precisamente em 1897. Elias contemplou todo o século XX, vivendo-o quase em sua totalidade. Se levarmos em conta o conceito de Hobsbawm, que entende que, no terreno da historicidade – qualidade do que é histórico –, o novecentos foi o *século breve*², pode ser afirmado que Elias viveu *todo* o século XX. Em 1939, na gélida Suíça, seu livro *O Processo Civilizador* era lançado. No entanto, essa obra de tão significativa importância não teve, de imediato, uma aceitação espaiada. Décadas depois, a partir dos anos 1970, adensou-se o reconhecimento acadêmico acerca das postulações do estudioso alemão, processo que não parou de crescer, robustecendo-se de maneira perceptível até os dias atuais.

Aqui, propomo-nos a tecer algumas considerações a respeito das possibilidades de contribuição da rica produção de Elias, no que concerne ao estudo dos bandeirantes paulistas, personagens históricos que investigamos há mais de dez anos. Para tanto, lançaremos mão das seguintes obras de Elias: *O Processo Civilizador* (Volumes I e II) e *Norbert Elias por ele mesmo*. Além dessas três obras, utilizaremos ainda o artigo intitulado *As fontes e a longa duração*, de autoria de Ademir Gebara, respeitado estudioso do pensamento de Elias, em termos nacionais e internacionais. Naturalmente, estes quatro trabalhos mencionados estarão sendo postados na perspectiva de instrumentos analíticos, visando a iluminar a discussão acerca da bibliografia que trata do bandeirantismo, uma bibliografia vasta

1 Assim o adjetivou Renato Janine Ribeiro, na apresentação do volume II da obra máxima de Elias, *O Processo Civilizador*.

2 Eric Hobsbawm, na obra *Era dos extremos* considera o século XX como *século breve*, um período histórico que se iniciou com os primórdios a Revolução Russa, e terminou com a queda do comunismo na própria União Soviética, no limiar da década de 1990.

e heterogênea, que enfoca o papel dos desbravadores piratininganos³ sob ângulos notadamente diferentes. Na literal vastidão deste universo bibliográfico, existem três distintas vertentes historiográficas, que ofertam, conseqüentemente, três versões diferentes sobre a figura do bandeirante: as obras jesuíticas, a historiografia apologética e a historiografia crítica.

Estas distintas vertentes historiográficas revelam um emaranhado de adjetivações díspares sobre o sertanista paulista do Brasil Colonial. Doravante faremos uma análise sequencial das obras jesuíticas e das historiografias apologética e crítica.

As crônicas e escritos dos jesuítas apresentam o Bandeirante como um assassino mordaz, um verdugo cruel, que esquartejava crianças e velhos impiedosamente, apresando, ainda, os adultos e jovens aptos fisicamente para o mortificante trabalho escravo. Missionários como Simão de Vasconcelos, Serafim Leite e Antônio Ruiz de Montoya deixaram obras que são verdadeiros primores de representação histórica, atribuindo aos paulistas ações macabras, tenebrosas, fazendo germinar a *lenda negra* – como escreveu Jayme Cortesão – respeitante aos ataques bandeirantistas de apresamento indígena. Disseminadores da concepção dogmática do catolicismo medieval, cujas permanências ainda se faziam facilmente perceptíveis, os jesuítas construíram a figura do bandeirante associando-a ao demônio. Na obra *A Conquista Espiritual* – que Cortesão ironicamente alcunhou de *Evangelho do Ódio* – o Padre Ruiz de Montoya dá vazão à sua *pena*, discorrendo sobre as bandeiras de apresamento, que assaltaram as missões do Guairá, na primeira metade do século XVII.

O missionário inaciano enuncia os bandeirantes como os *novos Herodes, destruidores do gênero humano e tigres ferozes*, além de asseverar que são do *diabo* suas obras. Em Montoya encontramos menções de muitas mortes perpetradas pelos sertanistas de São Paulo, quando em plena faina apresadora.

Arroubos discursivos intensos perpassam grande parte de *A Conquista Espiritual*, denotando claramente a intenção inflexível de conotar pejorativamente, em termos superlativos, as atividades escravizadoras das bandeiras de *préia*.

3 Moradores da Vila de São Paulo de Piratininga, como era chamada, em seus primórdios, a atual cidade de São Paulo.

Manoel Bonfim, na obra *O Brasil na América*, contribui notadamente para o entendimento das motivações subjacentes aos escritos jesuítas. Vejamos as palavras deste autor:

Os jesuítas acusavam os colonos pela escravização e os martírios que impunham aos pobres índios. Houve, certamente, muita injustiça e perversidade, e insídia, no proceder dos colonos; mas, não tardará reconhecermos que os padres, na exaltação da sua paixão, ampliavam os fatos e exageravam os motivos. Era a paixão do bem... Em todo caso era paixão. Os colonos apossavam-se dos índios, e não deixavam aos jesuítas possibilidade de conquistarem todas aquelas almas, e isso os inflamava, em reação de linguagem. Por isso as suas acusações têm que ser reduzidas ao que realmente valem. (BONFIM, 1997, p. 103)

Essas palavras de Bonfim parecem ser lapidares, pois ressaltam lucidamente o antagonismo existente entre os objetivos dos jesuítas e os dos bandeirantes na Colônia. A obra de evangelização missionária era diametralmente oposta à atividade apresadora das bandeiras. Vejamos o que escreveu o mesmo autor:

O motivo principal, na luta dos jesuítas com os colonos, foi que estes queriam os índios para o seu trabalho, ao passo que os Padres os reclamavam para a seara de Deus, a quem reservavam suas almas. (Idem, 1997, p. 156)

O índio, em processo de evangelização, era subtraído das reduções, tornando-se mercadoria escrava para os paulistas. Tal mercadoria era preciosa, pois significava a subsistência para os bandeirantes. No entanto, nos escritos jesuíticos, a matança indígena pelos sertanistas apresadores é corroborada à exaustão. O morticínio em larga escala parece ir contra o objetivo primordial que norteava as expedições apresadoras: obter mão de obra.

Quanto a isso, observou Manoel Bonfim: "... o soldo das tropas era pago em índios escravizados: é bem de ver que tais prisioneiros tinham que ser poupados..." (1997, p. 133).

Essas palavras nos remetem a um elemento essencial, indispensável para qualquer intenção de entendimento acerca das atividades de apresamento, uma vez que evocam a obviedade da não destruição da presa almejada, o índio que se tornaria escravo. Por outro lado, são far-

tas na historiografia não jesuítica as descrições das táticas utilizadas pelas expedições de grande porte, que privilegiavam, num primeiro momento, a mortandade de uma parte do gentio, mormente crianças e idosos, não aptos para o pesado trabalho escravo que se iniciaria posteriormente. Tal recurso visava a espalhar rapidamente o terror entre a população assaltada, que sem demora se prostrava submissa para o apresamento propriamente dito. No entanto, dado o caráter acentuadamente antagônico dos objetivos perseguidos por inacianos e bandeirantes, faz-se necessário refletir criticamente acerca do teor de violência empreendido nos assaltos bandeirantistas.

Preocupado com essa questão, que talvez tenha ensejado crônicas superlativas por parte dos jesuítas, escreveu Bonfim: “Valiam muito os libelos dos jesuítas, mas não devem ser recebidos como verdade pura... temos de aproveitar os depoimentos, as queixas e recriminações dos padres, como material a ser interpretado...” (1997, p. 155-156).

Entendemos que a historiografia produzida pelos jesuítas, devido à ferrenha oposição aos paulistas, por razões já expostas, é perpassada por prováveis exageros. As obras escritas dos missionários da Companhia de Jesus, além de adjetivar os bandeirantes como assassinos cruéis, enfática e eloquentemente os enunciam como seres impregnados de malevolência satânica.

Em termos derradeiros, no que diz respeito à nossa abordagem sobre as crônicas inacianas, entendemos ser imprescindível observar estas palavras de Bonfim, acerca dos jesuítas: “... advogados protetores para fazerem valer o seu propósito, procuravam criar opinião, e o conseguiram no momento, e o fizeram para a posteridade...” (BONFIM, 1997, p.155).

Inçados de ardis e dissimulações, os textos que tratam do desbravamento do Brasil – e falamos aqui das produções jesuíticas e apologéticas – nos levam a um entendimento deformado da própria sociedade colonial. Refletindo com percuciência acerca do universo social dos séculos XVI e XVII no Brasil, Ademir Gebara contribui notadamente para situar a escravização dos índios – protagonizada pelos bandeirantes – como o limite de um processo que apresentou-se assim:

[...] do ponto de vista do europeu, explicitou-se um pressuposto ‘educacional’, condutor das relações que se estabeleceriam a partir de então, duas direções tornam-se perceptíveis nas

configurações que se estabeleceriam entre o nativos e “chegados”, de um lado o pressuposto religioso, a construção de uma identidade fundada em um projeto educacional definido e conduzido pela verdade revelada. De outro lado, a condução de um processo onde a racionalidade dominadora impunha-se na construção de interdependências socializantes. A escravidão é o limite deste processo, sendo, por isso mesmo um foco de tensões nesta realidade contraditória. (GEBARA, 2001, p. 106)

Em elucubração bastante pertinente no tocante à configuração das sociedades escravistas, afirmou Elias:

Devido ao emprego de escravos [...] a reprodução do capital fica vinculada à reprodução dos escravos e, dessa maneira, direta ou indiretamente, ao sucesso de campanhas militares, à produção de reservas de escravos. (ELIAS, 1993, p. 56)

Estas palavras de Elias ajustam-se à perfeição às características da escravização de índios no Brasil Colonial, especialmente no século XVII. Para que constatemos essa asserção, verifiquemos o que escreveu John Monteiro:

[...] em São Paulo, os colonos desenvolveram formas específicas de apresamento [...] privilegiando a composição de expedições de grande porte, com organização e disciplina militares. Foram estas as expedições que assolaram as missões jesuíticas do Guairá (atual estado do Paraná) e Tape (atual Rio Grande do Sul), transferindo dezenas de milhares de índios guarani para os sítios e fazendas dos paulistas. (MONTEIRO, 1998, p. 108)

Como se vê, parece de fato, em certa medida, incongruente a postura, por parte dos jesuítas, de que os bandeirantes matavam índios indiscriminadamente nas expedições de preía. Esta atitude aniquilária não apenas o índio, mas também a mão de obra, ou seja, o escravo, a força de trabalho, o lucro. Pode ser considerado crível – corroboremos – que os sertanistas paulistas, nas grandes bandeiras de apresamento, matassem inicialmente um número reduzido de indígenas nas densamente povoadas reduções inicianas, visando a, sobretudo, semear pavor imediato na imensa maioria sobrevivente. Esta tática, de cunho militar, tinha como objetivo específico a subjugação – como já vimos, pelo medo – dos que não haviam sido alvejados pelos mosquetes ou trans-

passados pelas espadas e flechas. Estes, que não haviam sofrido esta agressão imediata, eram capturados e conduzidos ao planalto – não sem rispidez e maus tratos –, tornando-se escravos dos próprios paulistas, ou sendo vendidos para os prósperos senhores de engenho, especialmente aqueles estabelecidos no Rio de Janeiro e no Nordeste. Assim era alimentada a *produção de reserva de escravos* como bem assinalou Elias.

Falemos agora sobre a historiografia apologética, que contribuiu muito para o entendimento convencional que se formou sobre o bandeirante. Encontramos o herói paulista nas obras de Alfredo Ellis, Jayme Cortesão, Cassiano Ricardo, Basílio de Magalhães e Virgílio Correia. É interessante observar que alguns desses autores, principalmente Ricardo e Cortesão, além de conotar o bandeirante como um ser incólume e sobranceiro, ainda ocupam-se, mordazmente, em desmerecer desdenhosamente as crônicas jesuíticas. Nota-se uma contraposição clara entre os textos apologéticos e os jesuíticos. Os primeiros procuram ressaltar a expansão geográfica, o povoamento e a descoberta aurífica, já os segundos abordam o apresamento, o morticínio, a destruição de igrejas e a superstição terrorífica. Faz-se necessário refletir sobre o considerável espaço cronológico que medeia entre as obras dos jesuítas e as dos autores ufanistas. Os missionários inacianos começaram a produzir seus escritos ainda no século XVI, com um adensamento significativo a partir da primeira metade do século XVII, principalmente quando das empresas apresadoras no Guairá. Já a historiografia ufanista/apologética teve a sua gênese no final do século XIX, robustecendo-se profusamente ao longo das cinco primeiras décadas do século XX. Mencionamos isso para ressaltar a contraposição sistemática que se instalou, engendrada pelos autores apologéticos em relação ao conteúdo dos textos inacianos, vários séculos após as primeiras crônicas terem sido escritas pelos padres. Isso é sintomático... um herói não pode ser um matador. Um herói, cujos descendentes devem governar a nação, não pode incluir sequer uma menção infamante em seu suposto rol de virtudes.

A instrumentalização político-ideológica da figura do bandeirante foi engendrada – segundo Luiza Volpato na obra *Entradas e Bandeiras* – pelos dirigentes da cafeicultura paulista, no prorromper da República, praticamente no último decênio do século XIX. Na época, o estudo do bandeirismo foi largamente incentivado, evocando a ancestralidade pau-

lista como forma de realçar as supostas habilidades de mando herdadas pelos homens que então habitavam as terras legendárias dos campos de Piratininga, ou seja, a São Paulo do ocaso dos *oitocentos*. Os bandeirantes haviam sido os responsáveis pelo progresso atingido por São Paulo no passado, postando o estado como líder de uma grande nação, que por sua vez devia também a eles suas dimensões continentais, em consequência de uma vasta miríade de expedições em marcha pelas matarias inóspitas. Tais expedições haviam lançado por terra o Tratado de Tordesilhas, trazendo a posse dos vazios centrais da América para a Coroa Portuguesa. Os bandeirantes eram os heróis nacionais, de forma irrefragável e paradigmática. Tal simulacro visava sugerir os cafeicultores paulistas – que já estavam no poder no início da República – como homens aptos a continuar gerindo os destinos do Brasil. Esta iniciativa foi, inapelavelmente, uma urdidura político-ideológica. Norbert Elias afirmou que “o conceito de ideologia é sempre marcado pela representação de uma falsificação determinada por certos interesses” (2001, p. 120). Estas palavras do sociólogo alemão nos auxiliam a refletir que o ressaltado dado à figura do bandeirante, procurava, portanto, dar ênfase à legitimação dos postos políticos proeminentes ocupados pelos homens de São Paulo, uma vez que os cabos de tropa⁴ do passado iam à testa das expedições. Nesta linha de raciocínio, verifica-se facilmente que os paulistas da República recém-proclamada deviam estar *à testa* dos interesses da nação, ou seja, governando o Brasil. Sertanistas paulistas, cafeicultores paulistas... gerações extemporâneas de uma mesma e gloriosa linhagem, com habilidades já há muito comprovadas no exercício do poder. O pensamento de Elias é peremptório, inarredável e muito claro acerca do combate às falácias, aos simulacros: “...sinto [...] aversão por dissimulações e falsificações [...] e combato-las com todas as forças nas minhas próprias obras” (ELIAS, 2001, p. 143).

No início da República brasileira, outros grupos, especialmente de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, constituíam núcleos que almejavam o poder central, porém em sua *genealogia* não constavam os heróicos devassadores do Brasil⁵.

4 Chefe de expedições sertanistas.

5 Floriano Peixoto, que presidiu a República de 1891 a 1894, teve amplo apoio dos paulistas, combatendo e aniquilando algumas insurreições oriundas de forças cariocas, mineiras, gaúchas e catarinenses, pavimentando o caminho para que o primeiro presidente civil do Brasil, Prudente de Moraes, exercesse seu

Há um trecho reflexivo de Elias que configura-se como um importante escopo, para pensar essa problemática que envolveu a elite cafeeira e seus antagonistas, há cento e vinte anos atrás, incluindo a evocação da figura do bandeirante como um herói soberano, absoluto, por parte dos grandes proprietários de terras do estado de São Paulo. Observemos as palavras de Elias:

[...] constata-se frequentemente que pensamentos que se reivindicam como exatos revelam-se meios de luta ou de propaganda utilizados por certos grupos ou pessoas quando estes se opõem a outros grupos. A análise sistemática de tais funções das idéias [...] é um problema de grande importância. (ELIAS, 2001, p. 118)

Esta luta pelo poder na República recém-proclamada não foi a única oportunidade em que o bandeirante, como personagem histórico mitológico, foi trazido à baila com fins políticos. O sertanista piratiningano foi novamente revivido, com óbvias implicações políticas, na Revolução Constitucionalista de 1932, quando São Paulo insurgiu-se ante a ditadura de Getúlio Vargas, empunhando armas sob o pretexto da reinstauração da democracia. O governo federal apontou tal movimento como separatista. Não pretendemos, ao abordar esta luta armada, penetrar no âmago de suas implicações, mas sim tornar evidente que mais uma vez a ascendência bandeirante foi evocada com fins políticos. São Paulo contava, inicialmente, com o apoio de Mato Grosso e Minas Gerais. Porém, com o confronto bélico já iniciado, Minas Gerais inesperadamente aliou-se às forças federais. O estado de Mato Grosso, representado pelo General Bertoldo Klinger, acabou contribuindo com muito menos que prometera, juntando-se às tropas paulistas com um batalhão de apenas sessenta homens. Com a luta armada em curso, adensou-se, inopinadamente, uma estratégia que já estava em seu estágio germinal. O momento era peculiar, reivindicava atitudes de coragem e varonilidade. A propaganda massiva espalhou-se então, por grande parte dos rincões do estado de São Paulo, insuflando

mandato de 15 de novembro de 1894 a 15 de novembro de 1898. Paulista de Itu, Prudente desenvolveu uma política que representou o claro fortalecimento da elite cafeeira paulista, que aumentou significativamente seu poder junto ao governo central, enfraquecendo e, de certa forma, alijando os militares das decisões governamentais.

sentimentos de altivez e honra guerreira. Nesta empreitada estratégica de publicidade, o bandeirante, como ser etéreo ressurgido no tempo e no espaço, guardião imarcescível dos ideais paulistas, figurou de forma exacerbada nos textos escritos, na imprensa falada, no material iconográfico e nos hinos de combate. Sobranceiro, inatingível e nordeador, lá estava o lídimo ancestral dos paulistas do século XX, inspirando-os e conclamando-os à guerra. Imagetivamente representado, lá estava o sertanista de fisionomia severa, cenhos franzidos, com o braço esquerdo estendido para o alto, tendo abaixo de si os dizeres: *Sustentae o fogo que a vitória é nossa!*⁶ Após abordarmos brevemente a *Revolução de 1932*, avancemos para o princípio da década de 1940, quando veio à luz a obra *Marcha para Oeste*, de Cassiano Ricardo. Nela, Ricardo se incumbiu de alimentar, com farta carga ufanista, o viés narrativo da historiografia apologética. Na verdade, a obra em questão atinge culminâncias inusitadas, dada sua estruturação vocabular empolada e refinada, mas enfocando o bandeirante de forma simplista, não raro burlesca. Em Ricardo, o bandeirante é apontado não apenas como herói, mas também como detentor de uma profusão de outras qualidades edificantes em apêndice. Vejamos as palavras deste autor: “O costume de só vermos o herói no chefe da bandeira nos leva a esquecer, ainda, outros aspectos de sua figura...” (RICARDO, 1942, p. 27).

Ora, se o *costume* nos leva a só *ver o herói* em alguém, é porque este alguém é supostamente herói em primeira instância. A obra de Ricardo, publicada num contexto em que o bandeirante de há muito já era entendido como herói, constituiu-se num verdadeiro manancial⁷ de representação mítico-épica da figura do sertanista paulista.

Como vemos, a representação heroística do bandeirante continuava pelo século XX, cinquenta anos depois da proclamação da república. Vale também mencionar, brevemente, que em 1954, no IV Centenário de São Paulo, o governo paulista investiu novamente em obras sobre o bandeirismo, reeditando alguns livros considerados clássicos, como os três

6 Jornal o Estado de São Paulo, de 09 de julho de 1982, que reproduziu parte do material produzido em 1932. Esta edição foi comemorativa do cinquentenário da epopéia constitucionalista Paulista.

7 *Marcha para Oeste* é uma obra essencial, para qualquer intenção no sentido de antagonizar a figura épica do sertanista paulista.

volumes da célebre *Nobiliarquia Paulistana*, de Pedro Taques; *Relatos Monçoeiros*, de Affonso de E. Taunay e outros.

Abordando agora tempos relativamente recentes, façamos algumas observações sobre uma revista bastante conhecida no Brasil. Não se trata de uma revista científica, na mais estrita acepção do termo, mas de uma revista de ampla circulação nacional. Estamos falando da revista *Superinteressante*, da Editora Abril, que no mês de abril de 2000 publicou uma reportagem que aborda as bandeiras sob a ótica acadêmica atual. O texto publicado apresenta como referências John Manuel Monteiro e Sérgio Buarque de Holanda, enfocando o apresamento e a escravização de índios. A capa da revista exhibe mestiços maltrapilhos, encardidos e descalços, empunhando flechas e rústicas armas de fogo, encimados pelos dizeres: *Bandeirantes: a verdadeira cara dos conquistadores*. Ainda na capa, em letras bem destacadas, está escrito: *Esqueça as barbas grandes, as botas altas e os chapéus de feltro. Os homens cruéis que desbravaram o país eram mestiços, usavam arco e flecha e andavam descalços*.

Parece-nos óbvio que tal chamada de capa não seria necessária, caso o grande público tivesse conhecimento dessa configuração dos bandeirantes. Em outras palavras, a concepção dos bandeirantes como heróis agrestes e bem paramentados parece estar bem disseminada na sociedade brasileira.

Mais de meia década depois, em setembro de 2005, a revista *Aventuras na História* outra publicação mensal da Editora Abril também se propunha a desmitificar a imagem dos bandeirantes perante a população brasileira. Na chamada de capa, em letras destacadas, aparece a frase: *Bandeirantes: a nova face dos caras que expandiram o Brasil*. Dentro da revista, a reportagem sobre os bandeirantes é sugestivamente intitulada *Faroeste Caboclo*, ocupando seis páginas inteiras. O texto é assinado por Reinaldo José Lopes, contendo intervenções dos historiadores Ronaldo Vainfas (UFF) e João Fragoso (UFRJ). Alicerçado por estes pesquisadores do Brasil Colonial, sobre os bandeirantes afirmou Lopes:

[...] é bom tirar da cabeça a imagem heróica daqueles patriarcas com chapelão, pistola luzindo e botas de couro que se vê por aí [...] descalços, os caçadores de índios usavam tanto o arco e a flecha quanto espadas, facões e armas de fogo. (LOPES, 2005, p. 49-50)

Em nossa tese de doutorado⁸, fizemos uma detida análise destas duas reportagens revisionistas sobre os bandeirantes, publicadas por duas revistas de ampla circulação em todo o Brasil. Cumpre lembrar que as revistas *Superinteressante* e *Aventuras na História* jamais publicariam, com destaque, algo que não causasse impacto junto à população. Está claro que a maioria do público leitor brasileiro tanto em abril de 2000 (reportagem da *Superinteressante*), quanto em setembro de 2005 (reportagem da *Aventuras na História*) ainda acreditava, sem sombra de dúvida, que os bandeirantes foram heróis de botas e chapelões, desbravadores de um mundo agreste e hostil.

Afora estas duas reportagens, é possível observar que em tempos ainda mais recentes outra grande revista se ocupou da tarefa de desmitificar a figura do antigo habitante de São Paulo. Desta feita a iniciativa coube à revista *Nova Escola*, que em novembro de 2008 publicou a reportagem intitulada *Mudou a imagem*. Um mês antes, no início de outubro, fomos convidados pela Editora Abril, por intermédio da repórter Ana Rita Martins⁹, a contribuir com a elaboração de uma matéria, que iria a público trinta dias depois, uma matéria que buscava mostrar quem foram, *realmente*, os bandeirantes. Com satisfação, aceitamos imediatamente o convite, pois vínhamos estudando estes personagens há uma década e pretendíamos, obviamente, contribuir com qualquer iniciativa educativa de grande alcance, no sentido de esclarecer à população sobre o tema em pauta. Um mês depois – lapso de tempo em que falamos muito ao telefone e trocamos muitos e-mails –, saía a edição de novembro da *Nova Escola* trazendo, como chamada de capa, o seguintes dizeres: *Bandeirantes, heróis ou vilões? A turma vai ver que depende de quem narra a história*. No interior da revista, a reportagem de quatro páginas, nomeada, como já o dissemos, “*Mudou a imagem*” – trouxe abaixo de seu título a frase: *Nem heróis, nem vilões - mostre ao sétimo e oitavo ano que a descrição dos bandeirantes depende do narrador*.

Em uma de nossas intervenções, buscamos relativizar o protagonismo dos bandeirantes, dando relevo ao papel dos índios, especialmente na

8 Pacheco Neto, Manuel. *O bandeirante como tema na educação brasileira: um estudo dos livros didáticos publicados entre 1894 e 2006*. Piracicaba: UNIMEP, 2007 (Tese de Doutorado em Educação).

9 A repórter comunicou-se conosco depois de tomar conhecimento de nossa produção acadêmica, disponível na internet.

descoberta aurífera ocorrida em 1722 na área onde hoje se estende a capital de Mato Grosso: “A própria descoberta de ouro em Cuiabá foi feita não por bandeirantes, mas por dois índios coletores de mel” (PACHECO NETO *apud* MARTINS, 2008, p. 66). Noutra de nossas *falas* relativa ao estudo que fizemos sobre os bandeirantes nos livros didáticos, afirmamos:

Muitas vezes, encontrei nas obras escolares [...] o tom triunfalista [...] os bandeirantes aparecendo como indivíduos corajosos e patrióticos, que tinham como objetivo expandir o território nacional. Este tipo de ocorrência diminui na produção dos últimos vinte anos, mas ainda existe. (PACHECO NETO *apud* MARTINS, 2008, p. 67)

A tônica da reportagem pode ser resumida na seguinte intervenção, que fizemos logo no início do texto: Basicamente, trata-se de mostrar que existem várias maneiras de narrar os fatos, e que cada uma delas carrega interesses de pessoas que optaram por recortar a realidade¹⁰ de uma forma específica (PACHECO NETO *apud* MARTINS, 2008, p. 66-67).

Luiza Volpato, outra colaboradora da reportagem, mencionou a instrumentalização política da figura do antigo paulista. John Manuel Monteiro por sua vez ressaltou que os bandeirantes contribuíram sim para o aumento territorial do Brasil, porém não por patriotismo, mas por necessidade de sobrevivência. Terminando a reportagem em pauta, embaçada por nossas conversas e por muitas leituras, escreveu a repórter Ana Rita Martins: “A visão crítica da história nos ensina que não devemos julgar [...] bandeirantes [...] pelos parâmetros de hoje, mas entendê-los como indivíduos sujeitos às condições de sua época. Encarar estes personagens como mocinhos ou vilões rouba-lhes a verdade histórica” (2008, p. 69).

A historiografia crítica buscou tratar o tema bandeirismo sob o rigor científico da pesquisa histórica, enfocando o sertanista paulista como um homem de seu próprio tempo, inserido num contexto específico, que determinou suas ações cotidianas.

Os autores da historiografia crítica, sobretudo Holanda, Monteiro e Volpato, abordam a configuração contextual da Colônia em notável convergência. Em termos claros, tais autores ressaltam a disparidade

10 Não empregariamos o vocábulo *realidade* num texto estritamente acadêmico. Lançamos mão deste termo visando a ajustar a linguagem acadêmica à fala coloquial, proposta pela revista *Nova Escola*.

econômica entre o norte e o sul como elemento fundamental para que o movimento bandeirantista fosse iniciado. A afixação na terra, o sedentarismo caracterizado pelas populações do nordeste, tornou-se a configuração da antítese, do antagonismo da situação vivenciada no Planalto de Piratininga. Sobre a sociedade paulista, escreveu Holanda:

Sua vocação estaria no caminho, que convida ao movimento; não na grande propriedade rural, que cria indivíduos sedentários... A mobilidade dos paulistas estava condicionada, em grande parte, a certa insuficiência do meio em que viviam. (HOLANDA, 1990, p. 16)

Luiza Volpato, na obra *Entradas e Bandeiras*, também se detém significativamente nessa questão, buscando, de forma sistemática, o entendimento do bandeirismo sob a ótica do desvelamento da mitologia que o cerca. Já John Monteiro, no livro *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*, faz importantes reflexões sobre as atividades dos habitantes da capitania de São Vicente, no Brasil Colonial. Também Sinésio Sampaio Góes Filho, em *Bandeirantes, navegantes, diplomatas*, preocupa-se em abordar as contingências e determinismos sócio-econômicos que engendraram as expedições sertanistas, além de buscar situar, de forma sagaz, o *embricar das incursões* a pé com as fluviais, que se iniciariam no início do século XVIII.

As três tendências historiográficas até agora abordadas apresentam o bandeirante de formas diferentes, postando-o numa perspectiva singular, que talvez não encontre paralelos na escrita da história brasileira. Suspeitamos que nenhum outro personagem histórico, passados cinco séculos desde o início da colonização, tenha sido apresentado e representado de maneiras tão distintas, tão controversas.

As obras dos jesuítas salientam o bárbaro, o matador, o escravizador. Os textos apologéticos passam à larga do apresamento e da matança, tratando de alardear as supremas virtudes do corajoso desbravador cristão, vestido adequadamente para a empresa sertaneja, cujas proezas do passado qualificavam os paulistas dos séculos XIX e XX a chefiar politicamente a nação. A produção da historiografia crítica, marcada pela pesqui-

sa detetivesca¹¹, lobrigou possibilidades importantes no sentido de afixar uma nova ordem de argumentações, que nega o Bandeirante-herói, apresentando o andejo mameluco e descalço, que empreendeu longas marchas acochado pela pobreza, apresando e matando o indígena e encontrando as jazidas auríferas.

O entrelaçamento complexo que perpassa as três tendências historiográficas abordadas, constitui, em nosso entendimento, um problema considerável, uma vez que situa um mesmo personagem histórico de formas marcadamente variadas.

Norbert Elias dedicou grande parte de sua obra, e também de sua vida, à intencionalidade de desfazer mitos. São inúmeras as suas considerações respeitantes a isso. Vejamos uma de suas mais importantes preocupações: “Como os homens passam do pensamento mitológico para o pensamento científico?” (ELIAS, 2001, p. 50)

Observemos, agora, a objetividade deste autor, ao escrever sobre a necessidade da desmitificação:

Acho muito seriamente que vivemos numa verdadeira floresta de mitologias, e que nesse momento uma de nossas missões essenciais é nos livrarmos delas. A grande limpeza de primavera, eis o que é preciso que aconteça. (Idem, 2001, p. 49)

A historiografia apologética, extremamente volumosa, acabou por sedimentar, cristalizar a concepção heróica do bandeirante, que depois de ser muito disseminada nas escolas pela via dos livros didáticos, acabou robustecendo-se ainda mais no senso comum, através de grandes obras públicas, como estátuas e monumentos. O assassino Manuel de Borba Gato, que durante anos de sua vida foi foragido da justiça colonial, está eternizado numa estátua de dezenas de metros, na avenida Santo Amaro, em São Paulo. Fernão Dias, que ordenou o enforcamento de seu próprio filho, está perpetuado não apenas numa enorme estátua no sul de Minas Gerais no município de Pouso Alegre mas também através do nome que deu a uma das mais importantes rodovias do Brasil. O mesmo ocorreu com Raposo Tavares também nome de rodovia, um dos maiores mata-

11 Adjetivo aplicado por Robert Wegner à criteriosa metodologia de trabalho que caracterizou toda a obra de Sérgio Buarque de Holanda.

dores de índios da colônia, um homem que teve um mandado de prisão expedido contra si, pelos próprios paulistas, um homem adjetivado como *dellinquente*¹² pelos membros da Câmara de São Paulo. Bartolomeu Bueno da Silva, o Anhanguera (que em tupi significa *Diabo Velho*), foi outro que *emprestou* seu nome a uma rodovia sofisticada, que liga São Paulo a Minas Gerais. Outra rodovia - a *dos Bandeirantes* -, a melhor do país, encerrou em seu nome uma grande homenagem coletiva a todos os sertanistas paulistas. O edifício-sede do governo paulista é intitulado *Palácio dos Bandeirantes*...

Neste momento nos lembramos das seguintes palavras de Elias: “Sempre tive consciência de que as opiniões dominantes eram uma impostura”(ELIAS, 2001, p. 95).

A *opinião dominante* sobre o bandeirante é uma impostura, uma impostura de raízes político-ideológicas, construída pelas elites paulistas ao longo das décadas, sempre alimentada pela historiografia triunfalista.

Expressando-se sobre a indispensabilidade do estudo do pretérito, como alicerce importante para o entendimento acerca do presente, escreveu Elias: “... o conhecimento do passado é indispensável para compreender os problemas do presente”(Idem, 2001, p. 146).

Esta é uma afirmação isenta de sofismas, característica de um estudioso que se pautou, durante toda a sua produção, pelo desvelamento de deturpações históricas ou pseudoverdades. Postulando a necessidade de reflexões que não se restrinjam à unilateralidade, afirmou Elias: “... não se pode explicar os problemas do presente e as estruturas das sociedades humanas caso os consideremos no espectro de um horizonte estreito...” (Idem, 2001, p. 146).

Para que possamos entender melhor este alerta do sociólogo alemão em relação ao *horizonte estreito*, são pertinentes estas palavras de Gebara: “... Elias, explicitamente afirma que as figurações são historicamente produzidas, sem separar ou dicotomizar o indivíduo e a sociedade. A espécie humana é a articulação eu, nós e eles concomitantemente”(Idem, 2001, p. 103).

Trazendo estas reflexões para o estudo das bandeiras paulistas, é possível relativizar a figura do desbravador heróico que se destacava por

12 Actas da Câmara da Villa de São Paulo, 1627, p. 281.

apresentar virtudes magnas, tais como coragem extrema, patriotismo, vigor físico e perseverança. É possível relativizar também o matador de índios inconsequente, despreocupado com a aniquilação de seu próprio lucro. Os bandeirantes foram homens de seu próprio contexto social, seres humanos que procuraram resolver seus problemas cotidianos, caçando e escravizando índios. Com isso, exasperaram muitos inácianos, homens daquele mesmo tempo e contexto, que através da *pena*, os *demonizaram*, deixando para a posteridade escritos que expressam todo seu antagonismo em relação às expedições de préia. Séculos depois, muitos autores, em diversos contextos, forjaram a imagem do herói, hoje dominante. Nem heróis, nem *novos herodes*¹³. Os paulistas foram atores históricos de sua própria época, regidos por peculiaridades históricas específicas, onde o fator econômico desempenhou um papel preponderante. Os maltrapilhos que habitavam a vila de São Paulo, logrando superar a profunda carestia de suas vidas, lançaram-se ao sertão, tornando-se caminhantes de inusitadas longitudes. Predominantemente pobres, estes homens buscavam, sobretudo, sua sobrevivência. Porém, o que *sobreviveu* a eles foi seu próprio mito, construído tempos depois por aqueles que queriam a eles - os sertanistas - associar-se, visando a interesses próprios.

Muito ainda está por ser feito, no que diz respeito a situar o antigo paulista como alguém condicionado historicamente. Estudos idôneos como os de Holanda, Volpato, Góes Filho, Monteiro e Davidoff já deram sua valiosa contribuição nessa tarefa. Nenhum deles alicerçou-se na obra de Elias, que configura-se, de fato, como uma importante possibilidade de embasamento teórico para as vindouras pesquisas sobre o tema. Para pesquisar os desbravadores das matas, é muito bem-vindo o sociólogo afeito a desbravar a *verdadeira floresta de mitologias* (ELIAS, 2001, p. 49).

É preciso, cada vez mais, lançar luz às brumas do passado colonial, para que possamos visualizar o mateiro comum, percorrendo as veredas dos sertões. Muitos estudos ainda precisarão ser concluídos e, sobretudo, divulgados, para que finalmente o paulista não mais seja visto como um herói, mas como um mameluco descalço e andrajoso, que usa armas indígenas e arcabuzes, figura que expressa o universo de intensa mestiçagem,

13 Assim o padre Montoya (1985, p. 245) adjetivou os bandeirantes na obra *A Conquista Espiritual*, aludindo aos infanticídios que teriam sido cometidos por eles, nas invasões das reduções do Guairá.

que caracterizou os primeiros séculos de colonização do Brasil. Assim será visto o bandeirante pela maioria da população brasileira... Porém, isso ainda se encontra *nas brumas de um futuro desconhecido* (Idem, 2001, p. 125). Por ora, o herói ainda se faz presente, nítida e predominantemente.

Bibliografia

Actas da Câmara da Villa de São Paulo - 1623/1628. São Paulo: Duprat, 1915. v. 3.

BONFIM, M. *O Brasil na América: caracterização da formação brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.

CORTESÃO, J. *Raposo Tavares e a formação territorial do Brasil*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1958.

ELIAS, N. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v. 1 e 2.

_____. *Norbert Elias por ele mesmo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FILHO, S. S. G. Navegantes, bandeirantes, diplomatas. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GEBARA, A. As fontes e a longa duração. In: *Anais do VI Simpósio Internacional Processo Civilizador*. Assis: UNESP, 2001.

HOBBSAWM, E. *Era dos Extremos: o breve século XX*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

HOLANDA, S. B. *O Extremo Oeste*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. *Monções*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. *Caminhos e fronteiras*. Rio de Janeiro: José Olympo, 1957. (Coleção Documentos Brasileiros, v. 89).

ELLIS, A. *A economia paulista no século XVIII*. São Paulo: Biblioteca Paulista de Letras, 1979. v. 2.

LOPES, R. J. Faroeste Caboclo. *Revista Aventuras na História*. São Paulo, n. 25, p. 48-53, set. 2005.

MAGALHÃES, B. de. *Expansão Geográfica do Brasil Colonial*. 3. ed. Rio de Janeiro: Epasa, 1944.

MARTINS, A. R. Mudou a imagem. *Revista Nova Escola*. São Paulo, n. 217, p. 66-69, nov. 2008.

MONTEIRO, J. M. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

_____. O escravo índio, esse desconhecido. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). *Índios no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Global, 2000.

MONTOYA, A. R. de. *Conquista espiritual feita pelos religiosos da Companhia de Jesus na províncias de Paraguai, Paraná, Uruguai e Tape*. Trad. Arnaldo Bruxel. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1985.

PACHECO NETO, M. *Motricidade e corporeidade no Brasil Colonial: bandeirantes, índios e jesuítas*. Dourados: Seriema, 2008.

_____. *O bandeirante como tema na educação brasileira: um estudo dos livros didáticos publicados entre 1894 e 2006*. Piracicaba: UNIMEP, 2007. (Tese de doutorado).

_____. Os livros didáticos como instrumentos disseminadores da concepção heróica do bandeirante. In: *Revista Educação e Fronteiras/FAED-UF-GD*. v. 1, n. 2, p. 104-117. Dourados: Editora UFGD, jul./dez. 2007.

_____. O bandeirante como tema na educação brasileira: monçoeiros e índios à sombra de um herói. In: *V Jornada do HISTEDBR: História, Sociedade e Educação no Brasil*. Sorocaba: Editora Uniderp, 2005.

RICARDO, C. *Marcha para Oeste*: a influência da bandeira na formação social e política do Brasil. Rio de Janeiro: José Olympio, 1942.

TAUNAY, A. de E. *História Geral das Bandeiras Paulistas*. São Paulo: Ideal, 1936. v. 7.

_____. *História das Bandeiras Paulistas*. São Paulo: Melhoramentos, 1951. v. 1, 2 e 3.

TORAL, A. Os brutos que conquistaram o Brasil. *Superinteressante*. São Paulo, p. 26, 35. abr. 2000.

VOLPATO, L. *Entradas e bandeiras*. São Paulo: [s. ed.], 1985.

WEGNER, R. *A conquista do oeste*: a fronteira na obra de Sérgio Buarque de Holanda. Minas Gerais: Editora da UFMG, 2000.

CIVILIZAR:
TENSÕES ENTRE VIOLÊNCIA E PACIFICAÇÃO
NAS RELAÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES
NA INSTITUCIONALIZAÇÃO
DA ESCOLA PÚBLICA ELEMENTAR,
BRASIL, SÉCULO XIX

Cynthia Greive Veiga

1. Introdução

Na literatura, nos relatos orais do passado, ou mesmo em imagens, as lembranças sobre a escola de modo geral são representadas como carregadas de tensões, com a predominância de experiências perpassadas por algum tipo de violência física, entre alunos e professores e/ou entre alunos. Contudo, é recente na história da educação o estranhamento do uso da violência nas práticas pedagógicas. Esse fato me instiga a refletir sobre a longa duração histórica da existência de atos violentos nas relações entre alunos e professores, o que acarreta na predominância de lembranças e sentimentos negativos sobre os mestres e a escola. Além do mais, na maioria das vezes eles estão associados a uma experiência nada positiva nos vínculos com o conhecimento.

Do mesmo modo, no tempo presente o ambiente afetivo das escolas continua sendo motivo de tensões e preocupação de pais, educadores e alunos. Em reportagem recente, dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas) confirmam que problemas de comportamento e violência são comuns tanto nas escolas públicas como nas particulares, lado a lado com outros, tais como problemas financeiros e de recursos pedagógicos (*Folha de São Paulo*, 11/02/2008, “*Cotidiano*”, p. 4). Na mesma matéria, um membro da entidade que representa os diretores de escolas de São Paulo (Udemo), Luiz Gonzaga Pinto, chega a afirmar que “na escola que não tem uma condução firme, o aluno arrebenta com o professor”.

Ao que tudo indica, problemas como violência nas relações entre alunos e professores, existência de sentimentos de repulsa à escola e inclusive a desqualificação da função de professor em nossa sociedade

parecem ter sido frequentes na história da educação, ainda que com conflitos e características diferenciadas a cada tempo. No intuito de pensar tais diferenças nas condutas de alunos e professores em situação escolar, portanto, mediadas por práticas de ensinar e aprender, é que me proponho a refletir sobre as mudanças nos códigos de comportamento, tendo em vista as alterações nas relações entre adultos e crianças. Como uma pesquisa histórica, pretende-se analisar a constituição destas relações no âmbito da institucionalização da escola pública de instrução elementar no Brasil, com enfoque para a província de Minas Gerais, ao longo do século XIX.

Portanto, proponho-me a investigar no passado o processo de mudança nas concepções e práticas de disciplina e comportamento de alunos e professores na escola, entendendo-se que estas se fizeram numa direção específica rumo à civilização dos costumes, como desenvolvido por Norbert Elias (1993). Minha hipótese é de que houve historicamente um importante esforço para as mudanças nas relações entre alunos e professores, ou mesmo de superação das ações de violência na escola, e isso se refere principalmente a alterações na dinâmica de interdependência entre adultos e crianças. Portanto é no enfoque das relações intergeracionais que pretendo desenvolver minha análise.

Este texto se organiza em dois itens. No primeiro são discutidas algumas questões mais teóricas sobre o processo civilizador, relações de interdependência e violência, refletindo que a crescente racionalização dos impulsos e desejos humanos gerou uma grande tensão culminando numa economia dos afetos, com grande repercussão na educação escolar. Em seguida serão apresentadas as primeiras iniciativas de elaboração de prescrições homogêneas quanto a procedimentos de conduta e comportamento de alunos e professores e as dificuldades quanto à superação da prática do uso da violência física contra os alunos, com vistas também a indicar para as alterações pedagógicas (métodos, objetos, espaço, currículo) que no início do século XX contribuíram para a busca de uma pacificação das relações na escola, ainda que indicassem para novas tensões.

2. Civilização e violência

Norbert Elias (1993) ao investigar sobre o processo civilizador na Europa, observa que tal dinâmica foi caracterizada pelas alterações do

comportamento das pessoas na sociedade, integradas também a profundas mudanças políticas e econômicas ocorridas desde o século XVI. A configuração da sociedade de corte e a formação do Estado através da monopolização de tributação e da violência física foram acontecimentos característicos deste momento.

Neste contexto, alterou-se o comportamento das pessoas por meio do desenvolvimento da necessidade do abrandamento de pulsões, dos impulsos e, portanto, a racionalização das atitudes, bem como a capacidade de previsão e autocontrole, na mesma proporção em que a violência física era monopolizada pelo Estado, através da regulamentação do campo jurídico, das penas e punições, onde não mais cabia às pessoas arbitrar sobre seus próprios conflitos. Desse modo, os atos e gestos de violência deixaram de ser comportamentos que identificavam uma pessoa de prestígio. Isso porque numa longuíssima duração histórica a prática da violência física entre as pessoas e/ou grupos como modo de resolver conflitos e até como divertimento se apresentava como rotineira. De acordo com Georges Duby, na sociedade medieval, por exemplo, “morre e se diverte com grande brutalidade” (DUBY, 2000, p. 98). Ou ainda:

Na Idade Média, a morte, tal como a dor física, contava pouco. Quando lemos os poemas, os romances escritos para distrair os nobres, surpreendemo-nos com a selvageria que evocam. Quanto ao esporte, era a guerra, ou esse simulacro da guerra que era o torneio (...) Imagine, de preferência, duas multidões vociferantes que se lançavam uma contra a outra e que apenas pensavam em apoderar-se, pela força, do adversário, de seus cavalos, de suas armas. Elas se batiam violentamente. (DUBY, 2000, p. 1000)

Em sendo assim, podemos nos perguntar por que nos tempos atuais nos surpreendemos com atos de violência, quando aparentemente não eram problema para outros períodos? Norbert Elias sugere que reflitamos sobre a importância da conquista da pacificação na história da humanidade e sobre a significativa diminuição da violência no ocidente em comparação com outros tempos históricos. No seu entendimento, uma das grandes conquistas das sociedades modernas foi exatamente a aquisição do hábito de estranhar e repudiar os atos de violência como modo de estabelecer as relações humanas.

Contudo, apesar deste hábito ser uma conquista identificada como uma atitude civilizada, civilização e violência não se opõem. Ou melhor, o processo civilizador se caracteriza exatamente pela permanente tensão entre pacificação e violência, pois somente a partir do momento em que os grupos humanos aprenderam outros modos de resolução de conflitos, que não apenas pela violência física, e os incorporaram em suas vidas, é que o apelo à não-violência se intensifica. Por isso, a civilização nunca está completa, está sempre ameaçada, na medida em que os padrões mais civilizados de comportamento e sentimentos dependem de condições individuais e de estruturas sociais muito específicas – seja de hábitos individuais estáveis de autodisciplina, seja da existência de condições sociais mínimas para a existência dos indivíduos em sociedade.

Portanto é importante destacar que o processo civilizador em curso no ocidente é também o processo de vivência das tensões entre a violência e a pacificação, tanto a nível individual como social, e nesse caso perpassado por diferenças de riqueza e poder, em menor ou maior escala. Podemos refletir que, devido a esta tensão, na modernidade os procedimentos de moldagem dos indivíduos para a vida em grupo se diferenciaram em relação a outras épocas. A presença de uma perspectiva de previsão, a preocupação com o futuro, a elaboração de novos rituais de convivência aliadas ao desenvolvimento das ciências e do conhecimento sobre os seres humanos foram elementos novos fundamentais para a alteração do comportamento rumo a uma direção específica – a sociedade civilizada.

De acordo com Elias, a crescente ênfase na racionalização do pensamento e das ações presente no interior do desenvolvimento intelectual do ocidente atuou na direção do fortalecimento de modos afetivos mais controlados e calculados, ou ainda na “modelação da economia das pulsões” (ELIAS, 1993, p. 242), expressa em sentimentos cada vez mais presentes no cotidiano das relações, tais como a vergonha e o embaraço. Associados à racionalização dos impulsos, tais sentimentos se constituíram como características do processo civilizador, onde o indivíduo experimenta sensações que entram em choque não somente perante a opinião social, mas que o colocam em conflito com a parte de si mesmo que representa essa opinião.

Foi entre os séculos XVI e XVII que, nas experiências escolares, lentamente se introduziram orientações no sentido de elaborar uma pedagogia de dentro para fora, embora castigos e violência física ainda não fossem práticas disciplinares superadas. Destaca-se como exemplo a regulamentação dos colégios jesuítas que previa disputas, premiação e recompensas como forma de estímulo e prevenção da desordem (CAMBI, 1999), ou ainda as regras das escolas lassalistas para conduta das escolas cristãs, publicadas em 1702. Mário Manacorda (1989) realça em relação a estas regras o desenvolvimento de uma pedagogia de sinais, poupadora de palavras e preservadora do silêncio, além da prescrição de recompensas de correções. Nas regras lassalistas a correção era tida como um meio pedagógico valioso, sendo possíveis punições através de palavras e de penitência e pelo uso de instrumentos como a fêrula, o chicote ou a disciplina¹, mas também por penitências.

Observa-se que havia normas para que estes instrumentos não fossem usados de maneira indiscriminada; por exemplo, a palmatória deveria ser utilizada apenas pelo mestre e para bater “somente” na palma da mão esquerda com dois ou três golpes no máximo. O autor afirma também que estariam proscritas violências como bofetões, pontapés, puxões de nariz, de orelhas e de cabelos, empurrões ou puxar pelo braço, atitudes estas consideradas indignas de um mestre.

Gostaria de destacar ainda que as novas modalidades de formação social das pessoas foram perpassadas por significativas alterações nas relações de interdependência entre os diversos grupos sociais e também no seu interior: aristocracia, burguesia, camponeses, trabalhadores urbanos, membros da igreja; mas também nas relações entre os indivíduos. No caso, ênfase nas relações entre adultos e crianças, ou seja, podemos refletir em que medida as mudanças no comportamento social dos adultos e um melhor conhecimento sobre a infância podem ter interferido na alteração das relações de interdependência entre as gerações.

Evidentemente que no caso das relações entre adultos e crianças, a balança de equilíbrio de poder se volta quase totalmente para o adulto,

1 Na regra lassalista a *disciplina* é descrita como um bastão de 8 a 9 polegadas, na ponta do qual estão fixadas 4 ou 5 cordas e cada uma delas terá na ponta três nós (MANACORDA, 1989, p. 234).

mas qual a qualidade de tal interdependência na medida em que não é possível pensar adultos e crianças senão numa perspectiva relacional? Norbert Elias observa que

a criança não é apenas maleável ou adaptável em grau muito maior que os adultos. Ela *precisa* ser adaptada pelo outro, *precisa* da sociedade para se tornar fisicamente adulta. Na criança, não são apenas as idéias ou apenas o comportamento consciente que se vêem constantemente formados e transformados nas relações com o outro e por meio delas; o mesmo acontece com suas tendências instintivas, seu comportamento controlado por instintos (...) Para se tornar psicologicamente adulto, o indivíduo humano, a criança, não pode prescindir da relação com seres mais velhos e mais poderosos. (ELIAS, 1994, p. 30, grifos do autor)

As reorientações produzidas para o trato da infância e da família podem ser observadas a partir da difusão de tratados de educação da criança, em geral caracterizadas pela difusão da necessidade da economia dos afetos. Antonio Gomes Ferreira (1988), ao investigar autores de época, observa que Alexandre de Gusmão em obra de 1685, “A arte de criar bem os filhos na idade da puerícia”, condenava os mimos, defendia a disciplina e a obediência, mas indicava para castigos físicos moderados. Também Fénelon (1651-1715), em “Da educação das filhas”, orientava os pais para “ameaçar pouco, castigar ainda menos e aplicar penas tão ligeiras quanto possível, mas sempre acompanhadas de circunstância que pudessem provocar na criança a vergonha e os remorsos” (apud FERREIRA, 1988, p. 273). A partir de meados do século XVIII, diferentes saberes e acontecimentos concorreram para as alterações nos comportamentos das famílias e na educação das crianças, tais como o higienismo; e, no século XIX, a escolarização, a industrialização, a eugenia, da consolidação de uma moral burguesa e o desenvolvimento de uma cultura de privatização e intimidades.

Especialmente aqui, destaco no século XIX a difusão dos saberes elementares para todas as camadas da população como indicador do pensamento das elites de que era necessário estender as civilidades a todos, como forma de completar o projeto de civilização. Para isso desenvolveram-se no início do século XIX as experiências das escolas mútuas, sistematizadas pelos ingleses Bell (1753 – 1832) e Lancaster (1778 – 1738),

que entre outras coisas propuseram o fim dos castigos físicos. Um autor do final do século XIX, Octave Greard, afirmava que

é um dos títulos dos fundadores das escolas mútuas o reconhecimento público de ter proscrito as punições corporais – a palmatória e o chicote – que, até então, eram usadas; e não será demais reconhecer terem procurado substituir no coração dos alunos o sentimento de medo pelo sentimento de honra, ou como disse M. de Laborde, o sentimento da vergonha bem administrado. (Apud LESAGE, 1999, p. 27)

A elaboração da civilização pensada na tensão entre violência e pacificação indica para importantes tentativas de mudanças no trato entre as pessoas. Norbert Elias (2000) salienta ainda que a violência é oriunda de uma lógica de rejeição, cabe ao pesquisador problematizar a cada tempo o que se rejeita. Também Hannah Arendt (2000) traz importante reflexão sobre a violência, que em alguns aspectos se aproxima de Elias, particularmente na sua discussão de que a violência não é a fonte do poder, o que nos provoca a pensar sobre os modos e as escalas de como nossa sociedade relaciona violência e poder, especialmente na escola.

Podemos afirmar que no caso do processo de institucionalização da escolarização elementar houve um forte apelo para o estabelecimento de novas relações entre alunos e professores, a começar pela instalação das escolas normais e profissionalização dos docentes, na perspectiva de que um mestre civilizado não se improvisa. Mas a possibilidade de funcionamento de novas práticas somente foi possível na medida em que o Estado passou a ter o monopólio da educação, ou seja, os dirigentes das nações e/ou os representantes do povo passaram a elaborar políticas públicas de educação rumo à diminuição das tensões e à homogeneização do comportamento social.

3. Organização da nação, da escola e dos procedimentos civilizadores

No Brasil a monopolização da instrução elementar pelo Estado, como em outras nações do ocidente esteve inserida no rol das ações destinadas a estender as civilidades a todo cidadão. Estamos denominando como monopolização o investimento realizado logo após a Independência

(1822) para regulamentar o funcionamento das aulas públicas e particulares. Diferentemente do período colonial, onde a escolarização não era fator essencial de auto-afirmação da metrópole, no período imperial e mesmo com a república a difusão da instrução pública elementar se apresenta como condição mesma de realização de uma nação. Portanto, a instrução elementar gratuita foi estabelecida como direito do cidadão, tal qual rege a Constituição de 1824, e como dever dos pais ou responsáveis em fornecê-la para seus filhos (seja a domicílio, em aula particular ou pública), de acordo com a lei n. 3 de 1835, na província de Minas Gerais².

Esses dois elementos, o direito à instrução e o dever dos pais, foram os alicerces definidores da monopolização realizados a partir de várias contradições, tensões e limitações, mas que definitivamente consolidaram o Estado como monopolizador dos saberes necessários à produção de uma sociedade civilizada, onde minimamente os sujeitos deveriam ser instruídos para se tornarem úteis a si mesmos e à sociedade, enquanto atitudes básicas para o favorecimento de coesão social. Especificamente em Minas Gerais destaca-se ainda que a institucionalização da instrução pública elementar não foi um investimento para o benefício das classes abastadas, pois a legislação era flexível, possibilitando o ensino doméstico e as aulas particulares.

De acordo com dados de pesquisa concluída (VEIGA, 2003), constituíram a clientela alvo as classes pobres, negras e mestiças da província, portanto em consonância com as concepções e ações presentes em outras sociedades a respeito da necessidade de civilizar o povo e como forma de completar o ideal de civilização. Conhecer os sujeitos da escola é, pois, fundamental para refletirmos sobre o conteúdo dos discursos elaborados pelas elites e perguntarmos a quem se destinava a civilização a ser oferecida pela escola.

Pela legislação, observa-se um esforço na tentativa de difundir novos tratos entre alunos e professores, mas também houve muitas tensões na sua aplicação, uma vez que diferentes fatores concorriam para a predominância de uma pedagogia rude, caracterizada pela violência dos adultos contra as crianças, atitude que muitas das vezes reforçava a negação da

2 Após o ato adicional à Constituição de 1834 houve a descentralização na administração da instrução elementar, esse fator acabou por produzir diferenças entre as províncias brasileiras na periodização e regulamentação do ensino.

escola e do conhecimento por parte das crianças. Entre estes fatores há de se destacar a presença ao longo do século XIX da predominância de modos de ensino sustentados pela memorização, ausência de materiais pedagógicos, precariedade do mobiliário escolar, professores despreparados ou ainda predominância de conteúdos muito abstratos para os alunos.

Para compreendermos o lugar dos debates a respeito da disciplina escolar no Brasil, precisamos notar que tal discussão é parte do processo de formação do Estado nacional brasileiro onde a monopolização da força física e a monopolização da instrução elementar, diferentemente dos países europeus, se fizeram concomitantemente ao longo do século XIX. A questão do controle da força física no Brasil apresenta-se ainda como um tema especial, dada a tradição histórica da violência exercida pelos colonizadores e pelas elites proprietárias em relação aos escravos e aos índios. No caso destes, houve uma redefinição do seu tratamento, a partir do decreto de D. João VI, de 1808, que autorizava o extermínio físico dos indígenas. Vários políticos como José Bonifácio (1763-1838) e Couto de Magalhães (1837-1898) denunciaram os maus tratos e estabeleceram as diretrizes norteadoras das campanhas de civilização dos índios através do aldeamento e da instrução (SILVA, 2003).

Sobre a disciplina escolar, na lei imperial de 12 de outubro de 1827, que mandava criar as escolas de primeiras letras nos lugares mais populosos do Império, há a prescrição de castigos “pelo método de Lencastre” (sic). Não há referências nesta lei sobre o que os legisladores estariam definindo como caracterizadores destes castigos; entretanto, a julgar pelos estudos a respeito do método mútuo e do educador inglês Joseph Lancaster (1778-1838), as indicações deveriam ser de proscrição dos castigos físicos e estabelecimento de punições de cunho moral.

Na primeira regulamentação provincial de Minas Gerais sobre a instrução pública, no regulamento n. 3 da lei n. 13 de 07/05/1935 não foi utilizada a expressão “castigo lancasteriano”, e assim prescrevia o artigo 39: “Os professores poderão corrigir moderadamente seus alunos, abstenendo-se de expressões grosseiras e de tratos aviltantes e que longe de os chamar a obediência, tendam a fazer-lhes perder o pejo”. Entretanto, a partir da leitura de ofícios e correspondências diversas, observa-se que duas questões se apresentavam para os professores e até mesmo para os

delegados e inspetores, quais sejam o que viria a ser correção moderada e como expor os alunos à vergonha.

Por exemplo, em correspondência entre delegado e presidente de província, aquele diz que os professores fizeram consulta a respeito do artigo 39. Segundo o delegado, os professores têm perguntado se podem continuar a “corrigir os alunos com palmatoadas a vista da costumância”, ao que o delegado afirma que seu pensamento está em consonância com a lei, ou seja, explica que correção moderada é o não uso de tratos aviltantes como açoites e bofetadas, que a “atual civilização tem proscrito”. Afirma ainda que considera os “castigos alencastrianos”³ perigosos, além de que, por não estar definido em lei o que é correção moderada, não se julga habilitado para resolver tal dúvida e pede que o presidente de província “ordene o que for justo” (PP 1/42, caixa 5, p. 33)

É muito interessante observar o modo como as práticas de coibição de violência física em uma sociedade escravocrata marcada, na “costumância”, por estas atitudes se tornam um desafio para os gestores do ensino, devido à necessidade do cumprimento da lei, além dos conflitos que estabelecem com as famílias. Esse é o caso de uma correspondência de 24/02/1838 (PP 1/42, caixa 10, p. 39), onde o delegado expõe ao presidente o caso de um pai que dá queixa do professor que castigou arbitrariamente um dos seus filhos, tendo-lhe dado, em uma só manhã, 33 palmatórias a fim de o menino compreender as contas. O delegado relata que esta não era a primeira notícia que tinha das atitudes do professor e, portanto, era necessário tomar providências. Em outra correspondência de 05/04/1838 (PP 1/42, caixa 10, p. 57) também o delegado descreve o comportamento de um professor que desempenha os deveres do magistério, mas “tem-se mostrado muito ríspido com os alunos, fazendo uso em demasia da palmatória, afirma ainda que ordenou-lhe que os castigos “não excedessem no máximo 5 palmatórias”. Ao final do mesmo ano, um relatório de 24/11/1838, continua dando notícias do mesmo professor:

3 Esta expressão está presente em um documento de 1829, Castigos Lancasterianos Em consequência da Resolução do Exmo. Conselho de governo da Província de Minas Gerais, mandando executar pelos Mestres das 1as letras e de Gramática Latina . Ao que tudo indica trata-se de uma apropriação indevida da pedagogia de Lancaster, para maiores esclarecimentos ver Faria Filho e Rosa (1999).

(...) é forçoso dizer que suas maneiras ríspidas, seu gênio arbitrário, seu sistema de aguçar o entendimento bronco dos alunos por meio da palmatória, em contradição ao que eu expressamente lhe tenho ordenado, guardando-lhe o poder discricionário das palmatórias, infelizmente contrabalançam os salutares efeitos da lei. (PP 1/42, caixa 12, p. 37)

Ainda nestes registros o delegado expõe que os pais dos alunos os estão tirando da escola em função dos maus tratos que sofrem. Esta mesma atitude é relatada em vários outros documentos, inclusive quando a violência era praticada pelos monitores das aulas mútuas. Em 14/05/1837, encontramos o ofício do delegado a respeito de um pai que reclama do professor, dizendo ser ele doente e não ensinar bem, sendo que os filhos ficam por conta dos decuriões que os maltratavam “com réguas, nascendo dali brigas” (PP 1/42, caixa 8, p. 4). Em decorrência disto, o pai anuncia que os filhos deixarão de frequentar a escola e que ele mesmo vai ensiná-los em casa.

Pelo que foi possível observar na documentação analisada, a questão dos castigos físicos foi se tornando realmente um problema. As autoridades comentam em seus relatórios a necessidade de outras práticas disciplinares. Em correspondência de 01/04/1837, o delegado destaca para a necessidade de se estabelecer um “método único para a polícia interna das escolas, dois poderosos estímulos, o castigo e a recompensa, a correção e o prêmio” (PP 1/42, caixa 7, p. 7), sugere ainda que os prêmios sejam materiais escolares.

Também não havia inicialmente muita clareza e definição sobre como fazer o aluno “perder o pejo”, conforme prescrito no regulamento n. 3. Uma importante contribuição foi feita pelo professor Assis Peregrino, quando em seu relatório de 13/04/1839 sobre método de ensino, por época de seu retorno de viagem à França como missão de governo, expunha de modo especificado novos procedimentos de conduta escolar. Relata que fazem parte dos meios disciplinares de uma escola de ensino simultâneo: a ação dos vigilantes (monitores); os registros de matrícula, frequência e desempenho do aluno; a distribuição do tempo e dos trabalhos; as ordens; as recompensas e punições; os exames (código 236, 13/04/1839).

Especialmente em relação às punições e recompensas, afirma Peregrino que a melhor educação é aquela feita pelo emprego da docilidade, do raciocínio e das persuasões. Entretanto, curiosamente, ele coloca em

dúvida a suficiência destes meios para “nossas escolas”, reconhecendo a necessidade do uso da “severidade para manter a ordem e submeter à obediência os caracteres indóceis”. Para o professor, isso se devia, principalmente, à viciosa educação das famílias, que podia variar da extrema indulgência às pancadas.

Desse modo, condenando com veemência os castigos corporais, ele enfatiza a emulação, embora indique as formas de punição, quando necessárias, na seguinte hierarquia: perda de pontos, repreensão diante dos companheiros, distribuição de um ou mais bilhetes de satisfação, obrigação de ficar por algum tempo na aula depois de seus companheiros se retirarem, ficar em pé em lugar para isso designado, trazer um escrito pendurado no pescoço designando a natureza do crime, expulsão provisória de aula, inscrição do nome do menino no quadro negro que somente será retirado quando reparar as faltas, comunicação aos parentes. Quanto aos escritos a serem pendurados no pescoço, deveriam ser de madeira com um palmo quadrado, sendo os seguintes os “escritos de punição”: PREGUIÇOSO, FALADOR, MENTIROSO, BRINCADOR, etc. (Código 236, 13/04/1839).

Adverte ainda para a cautela no uso deste tipo de corretivo que deve ser feito com moderação e reserva, para que não perca o efeito moral. Por sua vez as recompensas deveriam ser indicadas para se evitar as punições, no intuito de produzir “sentimentos virtuosos, amor próprio e satisfação dos pais e parentes”. Sua aplicação se faria a partir do bom desempenho e comportamento dos alunos, podendo receber “bilhetes de satisfação”, mudar de divisão ou classe (mais adiantada), além de elogios públicos perante os demais alunos e até autoridades, inscrição do nome em quadro de honra e recebimento de medalhas. As orientações de Peregrino tiveram repercussão ampla, pois já nos registros de datas posteriores é notória a influência das idéias presentes no seu relatório. Em 10/10/1839, o delegado fazendo menção a lei de orçamento provincial relativo à instrução pública, registra que está autorizado a dar prêmios aos alunos que mais se distinguem de modo a provocar a competição e o desejo de se distinguirem perante os outros (Código 235, 10/10/1839).

A partir da década de 40, a legislação passou cada vez mais a enfatizar os castigos morais. Na resolução n. 311 de 08/04/1846, afirma-se que os meios disciplinares são os do método simultâneo. O regulamento

n. 44 de 1859, estabelecia penas aos professores que excedessem nos limites disciplinares e praticassem, através de atos e palavras, ações imorais e obscenas. O regulamento n. 49 de 1861 permite castigos moderados, desde que não sejam aviltantes; e somente o regulamento n. 56 de 1867 proibiu claramente os castigos corporais, o que foi reiterado em outras legislações.

Apesar das legislações preverem o fim dos castigos corporais, as fontes documentais nos indicam para uma tensão permanente entre os professores que insistiam nos castigos físicos e pais que condenavam os abusos. Numa carta ao inspetor escolar, um pai de aluno da cidade de Queluz denuncia em 1893 o professor primário Severino Ferreira da Silva, que havia batido no seu filho com vara de marmelo além de ter sido ameaçado de morte quando esteve na escola para buscar explicações (código 726, 1893).

Noutra direção houve progressos na legislação sobre a atuação do professor, sendo constante a necessidade de se comprovar a sua capacidade para atuar como educador. É o que acontece quando, em 12/09/1862, como parte do processo de concurso à cadeira de professor de instrução elementar na província de Minas Gerais, o pretendente Theodolindo encaminha pedido ao delegado de polícia Manoel Dias para que ele emita um atestado de sua conduta, conforme exigido em lei, para o exercício da docência. Entre outros itens era necessário o delegado atestar se o professor possui prática do ensino de primeiras letras, se goza de estima pública, se tem habilidade para ensinar a mocidade, se é exemplar no seu modo de vida, e deveria informar também sobre a sua civilidade e delicadeza para com as pessoas (Código 975).

Entendo que normalizações deste tipo se apresentavam na perspectiva de proteger as crianças e difundir atitudes de relações respeitadas entre adultos e crianças. Isso porque na documentação são abundantes casos de violência praticados por professores em relação aos alunos, que vão muito além de “palmatoadas”, com destaque para assédio sexual devido a embriaguez, estupro, além de casos de violência física por discriminação racial. Em ofício de outubro de 1897, o inspetor escolar, em visita à cidade de Santa Rita, registra reclamações

acerca de uma professora que, entre outros problemas, destratava os alunos que “não vestem pele branca” e não dissimulava o desprezo “que experimenta em tratar com meninos de cor e cabelo ruim”. Esta informação chegou ao inspetor por meio de cartas de pais de alunos; em uma delas o pai fala que “seus filhos são de cor inferior aos filhos da professora e que ela não ensina a meninos de cor morena” (SI, série 4).

As discussões acerca da importância dos professores desenvolverem condutas civilizadas para o trato com os alunos assumem grande destaque na literatura pedagógica. No processo de alteração das concepções pedagógicas sobre disciplina escolar, expressa no deslocamento da ênfase aos castigos físicos para outros meios disciplinares, também ocorreu uma maior ênfase na necessidade de um melhor preparo do professor.

Desde fins do século XIX no âmbito da legislação educacional, não há mais nenhuma dúvida quanto à proibição de castigos físicos, havendo indicações de outras punições além da prática de distribuição de prêmios em eventos públicos. Uma lei 1892 prescrevia na sequência: advertência, repreensão particular, repreensão perante a classe, privação do recreio, suspensão até 15 dias e expulsão (MOURÃO, 1962, p. 37). Também se reiteram as punições para os professores que cometessem faltas ou crimes de ofensa moral. Neste contexto observa-se que os educadores buscaram novos procedimentos na maneira a estabelecer hábitos civilizados na relação professores e alunos.

No mesmo período ocorreram mudanças significativas no processo de escolarização das crianças no Brasil. Entre elas destaca-se o surgimento da escola seriada (grupos escolares), o aperfeiçoamento das escolas normais, a reestruturação da escola como equipamento urbano e mudanças na concepção dos espaços escolares e seus usos (pátio, ginásio, auditórios, cantina, biblioteca, jardins, horta, museu, sala de aula); além da estruturação de novos conteúdos e métodos de ensino.

No início do século XX foram elaborados novos dispositivos civilizadores associados às novas mudanças. Podemos organizar três agrupamentos de iniciativas que pretenderam não somente dar continuidade às preocupações já encaminhadas no século XIX, mas também inovar. Um primeiro estaria relacionado ao cada vez maior desenvolvimento e difusão

dos conhecimentos científicos sobre as crianças (biologia, psicologia, pedagogia) e as demandas para os novos cuidados com a infância, alterando significativamente as relações de interdependência entre adultos e crianças e, portanto, na relação professor e aluno. Isso reforçará ainda mais a necessidade do cargo de professor primário ser assumido por mulheres.

O segundo se refere à inovação nos métodos, materiais pedagógicos e estabelecimento de espaços educativos como a biblioteca e o museu. Novos procedimentos de aprendizagem, especialmente a introdução do método intuitivo, buscaram inovar pela ênfase na participação das crianças, indicando para outros modos de relação entre alunos e professores.

O terceiro dispositivo diz da organização de um currículo escolar que introduziu de modo sistematizado outros conteúdos de ensino (canto, desenho e trabalhos manuais, educação física, educação moral e cívica, aulas de urbanidade e polidez) e novas atividades escolares, tais como, recreio, festas, danças, hora da leitura, horta, etc., como componentes de uma educação estética. Acompanhando o pensamento de Norbert Elias, temos que as tensões entre violência e pacificação favoreceram o desenvolvimento das artes, literatura e da música. Assim, Elias afirma, em relação ao processo civilizador:

A vida torna-se menos perigosa, mas também menos emocional ou agradável, pelo menos no que diz respeito à satisfação direta do prazer. Para tudo o que faltava na vida diária um substituto foi criado nos sonhos, nos livros, na pintura. De modo que, evoluindo para se tornar cortesã, a nobreza leu novelas de cavalaria; os burgueses assistem em filmes a violência e a paixão erótica (...) Parte das tensões e paixões que antes eram liberadas diretamente na luta de um homem com outro terá agora que ser elaborada no interior do ser humano. (ELIAS, 1993, p. 203)

Portanto, desde fins do século XIX e início do XX, educadores apostaram em novas concepções pedagógicas como alternativa para a violência. Firmino Costa, no artigo “Disciplina Escolar”, publicado no boletim Vida Escolar de 15/05/1907, aconselha que, para manter a ordem, o professor deve ser educado e procurar ensinar de modo atraente e animado, captar a simpatia e confiança dos alunos. Diz ainda:

A polidez e a justiça, que devem sempre acompanhá-lo no magistério, obterão aqueles fins essenciais à disciplina escolar.

Assim como a grosseria aliena sympathias, irritando ou atemorizando os meninos, assim a polidez torna-os de bom humor, alegres e pacientes. (*Vida Escolar*, 1907, n. 4, p. 1)

De acordo com Hannah Arendt (2000), violência não é fonte de poder. É possível que a melhor profissionalização dos mestres (adultos) e, portanto, ampliação de seus conhecimentos sobre os alunos (crianças), assim como a implantação de políticas de educação inovadoras, tenham contribuído para uma maior legitimidade da autoridade do professor, melhor distribuição de poder entre alunos e professores, mas também ampliação do reconhecimento da importância da escola. Se não se conquista poder com violência e sim com simpatia, essa nova postura possibilitou atenuar as rejeições, seja dos professores, dos alunos, da escola, dos modos de ensinar e aprender, do espaço, etc.

4. Considerações finais

Ao longo do século XIX podemos afirmar que houve mudanças nas relações de interdependência entre adultos e crianças, alunos e professores, expressas nas prescrições legais de alteração do comportamento, mas também nos registros que revelam queixas de pais, professores e gestores do ensino sobre insatisfações quanto às atitudes dos sujeitos envolvidos com a escola. Entre as discussões sobre a quantidade de palmatórias a serem aplicadas nos meninos e as manifestações pedagógicas para a suspensão da violência física e substituição por ações que levassem a uma aprendizagem prazerosa, ocorrem mudanças na direção de pacificação nas relações entre adultos e crianças. Ou principalmente passou-se a estranhar a violência como mediadora das relações geracionais.

Contudo, em fins do século XIX, a precariedade de funcionamento da escola elementar em Minas Gerais era de toda a ordem. Destaca-se que muitos dos inspetores registravam o problema de uma escola constituída de alunos e professores de “todas as procedências” e a difícil realização da tarefa de civilizar. De acordo com Norbert Elias, “nenhuma pacificação é possível enquanto a distribuição de riqueza for muito desigual e as proporções de poder demasiado divergentes” (ELIAS, 1997, p. 401).

Desse modo, a inversão da situação ocorre somente nas primeiras décadas republicanas, com o processo de graduação escolar e homoge-

neização das classes escolares, por meio de testes psicológicos, propiciando práticas mais seletivas quanto às condições de permanência na escola. Assim podemos nos perguntar até que ponto a maior homogeneização da origem étnica e de classe social dos alunos e professores dos grupos escolares também não teria sido fator que possibilitou a diminuição da violência física na escola. Ou melhor, no contexto dos anos iniciais da República, de ampliação da difusão das concepções liberais, ideais meritocráticos e eugenia, a presença de maioria de alunos brancos e de classe média teria sido fator de consolidação do ideal de escola civilizada?

5. Bibliografia

ARENDDT, H. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

CUNHA, M. T. S. Ser de cerimônia: manuais de civilidade e a construção de sujeitos históricos (1920-1960). In NEPOMUCENO, M. de A. e TIBALLI, E. F. A. (orgs.). *A educação e seus sujeitos na história*. Belo Horizonte: Argumentum, 2007.

DUBY, G. *Ano 1000, ano 2000: na pista de nossos medos*. São Paulo: UNESP, 1998.

ELIAS, N. *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. V. 2.

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

_____. *Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. e SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FARIA FILHO, L. M. de e ROSA, W. M. O ensino mútuo em Minas Gerais (1823 – 1840). In: BASTOS, M. H. C. e FARIA FILHO, L. M. de (orgs.). *A escola elementar no século XIX, o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

FERREIRA, A. G. *Três propostas pedagógicas de finais de seiscentos: Gusmão, Fenelón e Locke*. Coimbra: Universidade de Coimbra/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1988.

LESAGE, P. A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. In: BASTOS, M. Helena C. e FARIA FILHO, L. M. de (orgs.). *A escola elementar no século XIX, o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

MANACORDA, M. A. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1989.

MOURÃO, P. K. C.. *O ensino em Minas Gerais no tempo da república*. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962.

SILVA, M. da. Índios civilizados e escolarizados em Minas Gerais no século XIX. In GOUVÊA, M. C. e VAGO, T. M. (orgs.). *História da educação: histórias de escolarização*. Belo Horizonte: Edições Horta Grande, 2004.

VEIGA, C. G. Educação estética para o povo. In LOPES, E. M., FARIA FILHO, L. M. e VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *História social da infância: crianças pobres e não brancas na institucionalização da instrução pública elementar em Minas Gerais, século XIX*. Relatório de pesquisa de pós-doutoramento. Departamento de História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

_____. Cultura escrita: representações da criança e o imaginário de infância. Brasil, século XIX. In FERNANDES, R., LOPES, A. e FARIA FILHO, L. M. (orgs.). *Para a compreensão histórica da infância*. Porto: Campo das Letras, 2006.

6. Fontes Documentais

Arquivo Público Mineiro:

Presidência da Província

PP 1/42 caixas 2, 5, 7, 8, 10 e 12

Seção Provincial

SP códices 235, 235, 975

Secretaria do Interior

Códices 726, 2752, 2766, 2789

Série 4, Instrução Pública, Portarias do Presidente do Estado e do Secretário

Livro da Lei Mineira. Ouro Preto: Typografia Provincial.

Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1878.

Constituição Política do Império do Brasil (25/03/1824). In: DANTAS JUNIOR, J. da C. P. *As constituições do Brasil*. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1937.

Biblioteca Faculdade de Educação (UFMG)

Revista do Ensino. Orgam Oficial da Directoria da Instrucção. Bello Horizonte, agosto e setembro de 1927, n. 22. v. 3.

Biblioteca Pública de Lavras (Minas Gerais)

Vida Escolar. Boletim Quinzenal do Grupo Escolar de Lavras. Editado pelo prof. Firmino Costa, números 4 e 30

RELAÇÕES ENTRE GERAÇÕES
E PROCESSOS “CIVILIZADORES”

Magda Sarat

1. Introdução: Infância e História

A infância é um período da vida humana fortemente marcado por características que diferenciam crianças e adultos. Tais características se constroem social e historicamente, através de um longo processo de conformação de concepções que marcam as sociedades em determinadas épocas. Dessa forma, numa concepção que foi construída a partir da modernidade, os indivíduos que se encontram em tal fase da existência são percebidos como pessoas que têm suas necessidades e suas relações com o mundo pautadas por uma especificidade única, conforme apontado por Ariès (1981). Essa tese propõe que, antes do período em questão, a criança não tinha existência social propriamente dita, a despeito de se tratar de uma realidade natural, ou seja, do caminho que todos deveriam percorrer na vida desde que nascessem. A desvalorização social da criança estaria, então, presente nas formas de relacionamento, no tratamento destinado aos pequenos e, ainda, nas práticas e cuidados que revelavam o descaso do adulto para com a criança.

Nesse sentido, temos desde o abandono de bebês na Antiguidade, passando pela visão da criança mística (o anjo) difundida pela Igreja a partir da Idade Média, até a visão de “adulto em miniatura”, tomadas como percepções que explicitariam a desvalorização da criança em tais períodos e que acabaram servindo como parâmetros que permitem pôr em relevo as ideias que dão as feições próprias dos períodos históricos anteriores. No entanto, na perspectiva de um processo muito mais longo, pelo qual a Europa medieval e moderna tem passado, esses fatos nos instigam a perguntar: se a criança sempre esteve presente, como foi sua participação no processo de mudança e de cortenização da sociedade?

Além disso, sendo o processo longo, é provável que a infância esteja contemplada no momento de formação social? Como e onde aparecem as crianças nesse processo civilizador, se considerarmos os manuais de etiqueta e civilidade que, desde o século XI, as incluíam no processo de

aprendizagem, se é que podemos chamá-lo assim? Ou, ainda, como se processaram as relações entre adultos e crianças nos diferentes períodos, considerando a infância como preparação para gerações posteriores? Para tanto, no esforço de buscar respostas ou, pelo menos, compreender melhor esses aspectos, caminharei em direção ao texto *O Processo Civilizador*, de Elias (1994), procurando prováveis indícios ou possibilidades de diálogo que se instituem entre este material e sua obra.

Considerarei, nesse contexto, o material empírico que fomenta o presente trabalho, qual seja, entrevistas com pessoas que viveram a infância em períodos diferenciados (mas mais ou menos próximos historicamente) e que se propõem a discutir as relações estabelecidas entre as gerações, sob o prisma do relacionamento entre avós e netos. Tais entrevistas expõem uma concepção que esses indivíduos têm sobre a criança e sua participação nos processos educativos das mesmas.

O grupo de entrevistados se constitui de indivíduos que são pais e que conviveram em determinados períodos com a infância de filhos (hoje adultos), mas que atualmente, na condição de avós, participam de algum modo da educação dos netos, ainda que seja de maneira crítica e algo distanciada, para retirar-se da responsabilidade com a geração que está sendo formada e da qual não se sentem responsáveis diretamente ou de forma nenhuma. Nessa direção caminha o trabalho, que nos instiga a pensar no modo como o processo civilizador se exprime na vida de crianças em determinados períodos históricos e como tais relações continuam a se estabelecer na atualidade.

Retomando a questão histórica da percepção da infância, somos instigados a pensar que, se o tão propalado “surgimento da infância” extrapola a referência da modernidade, a infância estaria inscrita num processo de longa duração, reconhecendo-se que as crianças podem ter sido valorizadas e incluídas no momento em que as preocupações acerca da sua formação educativa começam a aparecer. Nessa direção, algumas pesquisas apontam que, desde a antiguidade, havia uma preocupação com as crianças que extrapola o simples ato de cuidado, sendo que elas passam a figurar no cenário das famílias, extensas ou não, e na vida cotidiana dos adultos em diversos relacionamentos.

Pesquisadores como Heywood (2004), Riché e Bidon (1994), D’haucourt (1994) e Gélis (1991) investigam a história do homem me-

dieval e assinalam que a ideia de infância esteve presente em períodos anteriores, sendo registrada em indícios de escavações arqueológicas, quando foram encontrados materiais, objetos, resquícios de brinquedos (tais como miniaturas de bonecas), a indicar a presença da criança num espaço próprio dela no seu meio social. Além disso, registram-se fontes documentais, como retratos e pinturas, que revelam a presença da infância e a importância dada a ela pelas pessoas antes do século XVII.

2. Criança no processo civilizador e na voz dos avós

Elias, estudando os manuais de civilidade que se escrevem desde o século XI, aponta evidências da valorização da infância, ressaltando o momento em que os manuais e livros produzidos começam a direcionar a formação das crianças, de modo a lhes permitir trânsito no grupo social do qual faziam parte, sendo que a elas cumpriria a incumbência de assimilar e dominar o conhecimento das regras e normas de civilidade que regiam o espaço de convivência, o qual a criança deveria ser ensinada a respeitar. Tais aprendizagens ocorriam na infância, período propício a essa tarefa.

Um exemplo disso é o trabalho de Erasmo, *De civilitate morum puerilium (Da civilidade das crianças)*, escrito em 1530 e destinado à educação dos meninos. Em 1534 esse texto veio a público sob forma de “catecismo”, ou seja, como livro texto para auxiliar na educação dos meninos, e teve diversas traduções, em anos subsequentes, para diferentes línguas em países europeus. Essa preocupação (com os manuais), que se percebe desde a Idade Média, aponta para o fato de que uma atenção especial era dada às crianças, no sentido de possibilitar o acesso ao mundo adulto e à organização da sociedade.

A forma e a composição do tratado de Erasmo, segundo a apresentação de Elias (1994), é determinada por uma grande preocupação social com sua época. A linguagem é clara, polida, irônica às vezes, mas de uma absoluta precisão, destacando o que realmente deveria ser verificado e o que deveria constituir-se num comportamento aprendido. Além disso, apesar das críticas que o texto sofreu posteriormente, Elias (1994) chama a atenção para o fato de ter sido escrito num período de transição, quando se achava em formação esse novo homem:

A Civilidade Pueril refere-se basicamente a um conjunto de comportamentos que deveriam ser incentivados no processo de instrução, ensino e educação das crianças tendo em vista uma sociedade em que a postura, os gestos, o vestuário, as expressões faciais denotavam o ser dos homens. Erasmo busca construir um discurso colocando politicamente a questão da educação como procedimento indispensável aos processos de integração social. (GEBARA e SARAT, 2005, p. 28)

Os comportamentos e normas estão se estabelecendo e direcionando o processo civilizatório, aumentando os padrões de vergonha e recato, minimizando a violência a partir da transferência de determinadas situações para o *fundo da cena social*, controlando o comportamento e estabelecendo as normas para a vida privada. Elias, referindo-se ao texto de Erasmo, afirma:

Para Erasmo e seus contemporâneos, o problema não está em esclarecer a criança sobre as relações entre homem e mulher. As crianças descobrem isto por si mesmas através do tipo de instituições e vida social onde crescem. Sendo menor a reserva dos adultos, é menor também a discrepância entre o que é abertamente permitido e o que ocorre por trás da cena. (...) a principal tarefa do educador consiste em guiar a criança naquilo que ela já sabe, na direção correta – ou, para ser mais exato, na direção desejada por ele, educador. (ELIAS, 1994, p. 181)

Nesse processo de mudança, é interessante perceber que o longo tempo vivido e utilizado para aprendizagem das regras e costumes, que posteriormente serão internalizados, não diz respeito apenas à vida adulta. Antes, esse processo também se estende às crianças, levando-nos a pensar que, num processo longo, estas últimas foram vistas e percebidas como pessoas importantes no processo civilizador, já que a história dos costumes, se olharmos a partir dos manuais, se estendia também para elas.

Outro aspecto que marca a percepção de infância é vê-la como período de preparação para a vida adulta; parece ser o que determina a forma como as crianças são tratadas desde épocas mais remotas. Assim, nessa etapa da vida, ela aprende de acordo com as regras e normas do seu grupo, adquirindo e ampliando o conhecimento necessário para viver com seus pares no cotidiano. No entanto, é necessário perceber também que todo o conhecimento a ser aprendido e dominado não surgiu de um

momento para o outro (muito embora a criança tenha pouco tempo para aprendê-lo), mas veio se acumulando ao longo de séculos, para então se tornar referência a ser internalizada e como que parte da sua natureza, conforme Elias aponta:

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. Nisto os pais são apenas os instrumentos, amiúde inadequados, os agentes primários de condicionamento. Através deles e de milhares de outros instrumentos, é sempre a sociedade como um todo, todo o conjunto de seres humanos, que exerce pressão sobre a nova geração, levando-os mais perfeitamente, ou menos, para seus fins. (ELIAS, 1994, p. 145)

As referências históricas apontam para um período de *longa duração*, quando as sociedades adultas levaram tempo para aprender determinados conhecimentos. Estes, ao serem internalizados, se tornam o que Elias chama de *habitus*, ou segunda natureza, e precisam ser repassados às crianças num espaço de tempo muito mais curto. Esse tempo pode ser caracterizado como infância, marcada pelas referências e aprendizagens em espaços informais, no interior da família, e espaços formais, representados pela experiência da escolarização em instituições educacionais para crianças pequenas.

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. Ao apontar que os pais, talvez, não sejam os sujeitos mais adequados para realizar tal tarefa, Elias coloca em pauta a discussão dos aspectos que envolvem a relação afetiva entre as famílias, especialmente considerando as trocas afetivas presentes na atualidade da sua reflexão. Pois, se em determinados momentos a infância e a criança foram ignoradas pela sociedade, não é o que ocorre no interior das famílias hoje, quando a criança já tem seu espaço conquistado.

Entretanto é importante lembrar que, mesmo que a família tenha dificuldades em conduzir o processo de inserção da criança, ela não deixa de ser o grupo primário na socialização do indivíduo, isto é, o grupo que re-

ferencia suas primeiras experiências. Pois, conforme aponta Elias (1994a) em outro texto, nela se reconhece o papel fundamental das gerações mais velhas sobre as mais novas, no intuito de garantir a formação da sociedade e dos indivíduos.

Nesse espaço de socialização primária, estaria inscrita a influência e a responsabilidade dos grupos familiares, representados por qualquer que seja a constituição dos seus membros, pois:

[...] para se tornar psiquicamente adulto, o indivíduo humano, a criança, não pode prescindir da relação com seres mais velhos e mais poderosos. Sem a assimilação de modelos sociais previamente formados, de partes e produtos desses seres mais poderosos, e sem a moldagem de suas funções psíquicas que eles acarretam, a criança continua a ser, pouco mais que um animal. (ELIAS, 1994a, p.31)

Nesse sentido, está presente a importância dos grupos sociais na formação de cada indivíduo e na constituição do sujeito para a sociedade, que só pode ser mobilizada por grupos que vieram antes de cada pessoa. Todo indivíduo nasce num grupo que existia anteriormente, e é nesse grupo que ele precisa se identificar, aprender sobre a sua organização e os seus comportamentos, para que possa se tornar parte dele; sem isso, ele não sobrevive; se contar apenas com suas características instintivas primárias. Pois; “assim como os pais são necessários para trazer o filho ao mundo, assim com a mãe nutre o filho, primeiro com o seu sangue e depois com o alimento de seu próprio corpo, o indivíduo sempre existe, no nível mais fundamental, na relação com os outros e essa estrutura particular que é específica de sua sociedade” (ELIAS, 1994a, p.31).

Deste modo, ao pensarmos nos grupos familiares e nas infâncias que se constituem nestes espaços primários, podemos admitir que o primeiro elemento de preocupação poderia ser a continuidade das aprendizagens. Tal continuidade teria o dever de garantir a existência dos grupos, e a educação das crianças estaria inscrita nessa responsabilidade social de preservação e manutenção da sociedade. Talvez daí decorram as tentativas e a necessidade das famílias e das instituições educacionais em zelar, cotidianamente, pela manutenção das tradições, dos costumes, dos comportamentos e da cultura de cada grupo social, apresentando-os à criança como deveres e uma responsabilidades a serem aprendidas.

Desse aspecto da formação passaremos para as falas dos entrevistados, pois, se por um lado há uma intensa preocupação com a preservação dos costumes, por outro as gerações mais jovens tendem a questionar, valores, costumes e tradições, provocando uma transformação destes últimos. Assim, se, historicamente, podemos pensar num processo longo, os níveis de vergonha e nojo alcançados pela sociedade certamente foram mudando e definindo novos padrões. E estes precisam ser aprendidos num tempo cada vez mais curto pelas novas gerações, e não estão isentos de ser parte da educação dos pequenos.

Deste modo, se consideramos as falas dos entrevistados com relação a esse aspecto, vamos perceber que há uma crítica muito grande por parte de avós com relação à educação dos netos, considerando, como apontou Elias, que os pais seriam “instrumentos inadequados” para levar a cabo esta educação de forma bem sucedida. Temos alguns relatos:

Eu fui sempre uma mãe muito mais rígida, com todos eles. Minha filha acha que eu fui muito severa, e as filhas dela não fazem nada. As meninas dela fazem tudo o que quer, quando quer, como quer e eu não aguento! Meus filhos não faziam isso! Porque criança é criança, mas tem que saber a hora de dormir, a hora de almoçar, hora de tomar banho e a hora de estudar e os pais tem que estabelecer esses limites, eles tem que saber que existem limites. (D. Terezinha, 79 anos)

Interessante perceber, no relato de D. Terezinha, que a crítica se direciona à educação dos netos, a qual, segundo ela, a filha não tem conseguido regular, ao passo que, referindo-se a sua própria forma de educar, ela considerou que conseguiu alcançar objetivos positivos e os filhos “deram certo”. Em trechos do relato ela fala explicitamente sobre seu bem-sucedido projeto e o bom resultado na educação da sua família, coisa que aparentemente não ocorrerá com os netos. Temos ainda o exemplo de outro entrevistado:

Eu vou dizer, agora não há mais educação, desculpe de falar, agora não há mais educação, acabou a educação pelo que havia antigamente. Agora ficou uma coisa que ninguém entende, e não é só a infância não, os adultos mesmos, os adultos são culpados de tudo, tudo que está acontecendo o culpado é o adulto, não as crianças. (Sr. Obede, 82 anos)

Tal relato critica de forma explícita a maneira como adultos e crianças têm se relacionado na atualidade, referendando a falta de habilidade de pais como responsáveis pela educação de seus filhos. Além disso, surge a percepção de que atualmente há uma distância entre a imposição de comportamentos esperados e valores a serem enfatizados, fazendo parte da concepção destes avós que não economizam palavras para criticar a geração de netos e bisnetos. No entanto há que se considerar que, quando estas pessoas falam da sua atuação como pais, elas supervalorizam sua postura diante da educação dos filhos, criando um espaço que, apesar de contraditório, não deixa de ser compreensível, pois ao falar dos filhos eles estão socialmente prestando contas do resultado da sua educação. Nesse caso, eles não se sentem “instrumentos inadequados”, conforme Elias aponta, por estarem falando de si mesmos, mas há uma tendência em valorizar seus próprios atos.

No texto citado, Elias (1994) afirma que os pais são instrumentos, juntamente com outras instituições, para “condicionar” e impor os comportamentos desejados. Entretanto é necessário pensar em como ocorre esse “condicionamento”. Os adultos, sejam eles pais ou responsáveis pela criança, estão atuando juntos na formação de valores, padrões e regras. Porém, se pensarmos num processo que evoluiu, caminhou, mudou, cada vez mais poderemos destacar o fato de que a criança está sujeita ao adulto. A submissão, no entanto, não se dá de forma pacífica ou passiva, pois no estabelecimento de regras existe um poder relacional que gera tensões entre as experiências de ambas as partes.

Assim, é possível discutir que patamares ou níveis se movimentam e vão imprimindo uma determinada forma de se relacionar, que às vezes define quem tem mais ou menos poder nas situações vividas:

Pelo ameaça do tom, a criança é levada a associar essa situação a perigo. Quanto mais o padrão “natural” de delicadeza e vergonha parece aos adultos e quanto mais o controle civilizado de ânsias instintivas é aceito como natural, mais incompreensível se torna para os adultos que as crianças não sintam “por natureza” esta delicadeza e vergonha. Necessariamente as crianças tocam repetidamente o patamar adulto de embaraço e — uma vez que não estão ainda adaptadas — transgridem os tabus da sociedade, cruzam o patamar de vergonha, e penetram em zonas de perigos emocionais que o próprio adulto só com dificuldade consegue controlar. (ELIAS, 1994, p. 168)

Nesses casos ela está sujeita às sanções que podem sobrevir diante da dificuldade de adaptação, especialmente no momento de transgressão das regras vigentes. Esses patamares de vergonha e as zonas de perigo dizem respeito, entre outros aspectos, à privacidade, que vai sendo imposta na evolução da sociedade e restringindo o espaço do corpo, das emoções, da sexualidade. Assim, de um período em que a criança vivia no mundo do adulto, participando em todas as atividades e vivenciando experiências, que num tempo subsequente poderão ser consideradas impróprias, teremos uma mudança nos padrões de conduta, as zonas de perigo emocionais se alargam à medida que se criam laços de privacidade mais estreitos.

Entender como essas relações se estabelecem em diferentes períodos parece ser problema para os entrevistados, quando falam de suas dificuldades em se relacionar com as gerações mais novas, pois há denúncia em suas falas de que os níveis de exigência no comportamento foram minimizados e as crianças passaram a ser parte de espaços para os quais elas não estavam autorizadas, devendo-se isso à forma permissiva de comportamento que as gerações foram alcançando. Contudo, há que se considerar a dificuldade das pessoas em aceitar ou acompanhar a mobilidade dos padrões de recato, vergonha e comportamento, que são mudados e impostos pela mesma sociedade da qual elas fazem parte, a qual caminha em direção à mudança constantemente. Podemos perceber esse aspecto nos relatos:

Nós éramos mais calmos, mais obedientes aos pais, do que os meus filhos para mim. Antigamente o povo era mais retraído, depois parece que foram evoluindo, as crianças minhas eram mais saídas, mais... Então é que nem eu falo para você, nós éramos crianças mais retraídas, hoje minhas netas são violentas... Mais saídas, é um povo diferente do nosso tempo bem diferente!! Eu desconfio que é a educação das mães, dos pais, já que dá mais liberdade mais estudo, convive com gente, elas começam a estudar mais cedo, eu acho que deve ser isso. (Sr. Hélio, 79 anos)

Assim, embora as mudanças sejam visíveis, é importante perceber que a necessidade do repasse de padrões de comportamento, permitindo à criança se tornar parte do seu grupo, é fundamental. Sr. Hélio vai apontando as dificuldades de compreensão dos padrões e suas mudanças,

mas atribui à educação familiar essa responsabilidade. Na formação das crianças fica explícita essa questão, quando ele aponta: *Eu desconfo que é a educação das mães, dos pais... Elas começam a estudar mais cedo...*

Tal suposição indica que a sociedade, em diferentes instâncias, tem a responsabilidade com a criança, seja na educação informal ou na educação formal, considerando que não haveria outros espaços para se concretizar os projetos de formação dos indivíduos. Pois, conforme aponta novamente o texto de Elias:

Todo indivíduo nasce num grupo de pessoas que já existiam antes dele. E não é só: todo indivíduo constitui-se de tal maneira, por natureza, que precisa de outras pessoas que existam antes dele para poder crescer. Uma das condições fundamentais da existência humana é a presença simultânea de diversas pessoas inter-relacionadas. (1994a, p. 27)

No entanto as mudanças são apontadas como preocupações a serem consideradas no processo de organização da sociedade. Assim, dentre as transformações de padrões do comportamento, um exemplo a ser observado no processo civilizador é a sexualidade que vai cada vez mais vai se transferindo para o *fundo da cena social*; e, nesse processo, a distância entre adultos e crianças aumenta, provocando também um distanciamento. Elias (1994) o chama de “conspiração do silêncio” contra as crianças, no tocante à sexualidade.

Nas sociedades anteriores, as crianças aprendiam e vivenciavam determinadas experiências, participando socialmente com maior liberdade junto aos adultos e aprendendo com eles. Posteriormente, quando esses assuntos são proscritos do ambiente social e se tornam tabus, a criança passa a não obter mais as informações nas expressões do cotidiano: “É só quando cresce a distância entre adultos e crianças que o ‘esclarecimento das questões sexuais’ se torna um ‘problema agudo’” (ELIAS, 1994, p.79).

Os assuntos relativos à sexualidade foram, e são, silenciados para as crianças. Elas não podem mais vivenciar experiências no cotidiano, pois estas possibilidades se restringem a ambientes de privacidade entre adultos. Tal experiência foi vivida pelo próprio Elias, quando este fala, numa entrevista, das lembranças de uma tentativa frustrada de seu pai em iniciar sua educação sexual: “Uma coisa de que me lembro: uma tentativa absolutamente notável de fazer minha educação sexual. – Era patente que

considerava isso seu dever. Lembro que foi uma situação bastante embaraçosa. Fez aquilo meio a contragosto, mas com seus botões dizia ter cumprido seu dever” (2001, p. 16).

Tal aspecto também fica exposto nos relatos dos entrevistados, quando estes criticam a forma como as gerações posteriores tratam da questão com as crianças, denunciando inclusive o papel da escola nesse processo como algo pernicioso, pois aproximaria a criança de assuntos que, segundo a percepção dessa geração, não deveriam ser tratados de forma tão explícita, conforme os relatos:

As crianças eram muito inocentes. Quando casava não sabia como era o casamento, casava... Mas não sabia por que, o que ia acontecer, o que ia fazer, hoje antes de... Menina ai de pouca idade já sabe o que vai fazer. (D. Maria Helena, 59 anos)

Tudo está diferente.. A começar nas escolas! As escolas hoje ensinam para as crianças, coisas que não é para ensinar! Negócio de sexo essas coisas... Criança não podia saber disso.. Hoje é a primeira coisa que dizem que tem que ensinar, isso é o que acabou com tudo! A criança foi... De primeiro a criança era tudo meio boba, fala que era boba, tinha os mais espertos... Mas, vamos supor, noventa por cento era bobo! E era o que os velhos falavam, era aquilo! (Sr. Obede, 82 anos)

É interessante perceber que a questão da sexualidade, tratada pelos entrevistados, referenda um dos aspectos apontados por Elias de que, em determinados períodos históricos (e podemos localizar também a infância de Elias, neste caso, na primeira metade do século XX, vivido pelas pessoas entrevistadas) o controle e o comportamento com relação à sexualidade era velado na educação das crianças. Este aspecto situava-se no campo dos assuntos proibidos e tabus, que, ao serem ensinados, como uma necessidade social na formação dos pequenos, eram representados por mitos, lendas e fantasias. Tais assuntos diziam respeito à concepção, à menarca, ao nascimento de bebês, enfim, temáticas que se inserem num campo da formação que precisa de regulação e controle.

Outro aspecto interessante que pode ser percebido tanto nas teses de Elias quanto nas vozes dos entrevistados refere-se à responsabilidade pela educação da criança. De quem é o dever ou a responsabilidade? A princípio, percebe-se que esta era assumida coletivamente. Todos partici-

pavam da educação; inclusive, por longo período, a Igreja foi responsável por manter os padrões de conduta através de manuais e catecismos, que ensinavam as regras. Posteriormente, o processo se encaminha para delegar tal tarefa aos pais e à família.

O controle, que antes rigorosamente era feito pelas classes sociais mais altas, passa com o tempo a se constituir em tarefa e incumbência da família na qual a criança está inserida: “Só então a dependência social da criança face aos pais torna-se particularmente importante como alavanca para a regulação e moldagem socialmente requeridas dos impulsos e das emoções” (ELIAS, 1994, p. 142).

Nesse contexto, podemos perceber que num período extenso de tempo a criança foi vivendo diferentes possibilidades de inserção, ora conduzida pela sociedade numa perspectiva mais ampla, ora conduzida pela família dentro de padrões de privacidade que também se tornam constituinte dos grupos sociais. Sendo assim, é possível compactuar em parte com Elias, quando diz:

A constelação socialmente modelada de hábitos e impulsos dos pais dá origem a outra, semelhante, no filho. Elas podem operar ou na mesma direção ou em outra inteiramente diferente da desejada ou esperada pelos pais com base em seu próprio condicionamento. A inter-relação de hábitos de pais e filhos, através da qual a vida instintiva da criança é lentamente modelada, é assim determinada por nada menos do que pela “razão”. Conduta e palavras associadas aos 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. (1994, p. 188)

A ideia de que a família ou os pais, especialmente pela proximidade, procuram imprimir valores, padrões e hábitos que são importantes para o grupo, sendo eles os responsáveis por controlar os impulsos e modelar o comportamento das crianças, está presente em termos, pois não é somente a família que está envolvida neste processo, mas também as diferentes instituições, nas quais a criança se acha inserida. Temos inúmeros grupos, como a escola, a igreja, o clube, os amigos, a vizinhança, que juntos se constituem nos espaços sociais de participação e absorção de modelos.

Entretanto a questão da “razão”, a que Elias se refere acima, abre possibilidade ou precedente para pensar no quanto essa criança se impõe no processo. Tais imposições são recíprocas e mantêm o equilíbrio na *balança de poder*. A criança cria situações para se impor usando referenciais emocionais nos confrontos de suas relações. Entre os mais eficazes está o choro e a chamada “birra”.

Sendo assim, é possível pensar na existência de possibilidades em que o “condicionamento” se configura de maneira diferente do esperado ou pende para o lado oposto daquele a que a família o direciona. É comum ver nas crianças comportamentos diferentes daqueles impostos pelos pais. Tal “condicionamento” não acontece de forma bem sucedida, se considerarmos a presença da criança na relação se impondo a partir das armas que estão ao seu alcance.

Tal aspecto é perceptível nas falas, quando avós questionam o modo como os seus filhos “educam” as crianças, criando espaços de insubmissão e falta de controle na hora de regular os comportamentos dos filhos, como, por exemplo, neste depoimento:

Naquele tempo havia uma educação rígida cobravam um comportamento de acordo com a situação e o lugar. Se a gente fugia e se saía fora do trilho às vezes apanhava. Papai era severo, não era tão solto... Não podia responder de jeito nenhum aos mais velhos, aos pais, hoje falam o que pensam! Eu não sei, é uma coisa complicada... Passou de um período de muito severo para muita liberdade... Se você corrige aí já fica bravo e a evolução é muito grande e a gente não sabe como acompanha. Por isso que o neto é bom, na hora de brincar a gente brinca faz festa, mas na hora de educar vai lá com os pais... A coisa muda bastante, mas também eu não sei até onde que estava certo e hoje o que é certo... (Sr. Fernando, 68 anos)

Interessante perceber que, ao mesmo tempo em que considera ser necessária e importante a formação dos comportamentos, o avô se exime da responsabilidade com os netos, pois a cobrança com relação à educação dessa geração é dos filhos. E ainda aponta que a não obediência aos padrões impostos era punida com sanções e castigos – o que não ocorre mais atualmente. No entanto não deixa de aparecer a atuação da criança frente ao poder imposto pelos pais; pois, se havia necessidade da coação, é porque as regras estavam sendo quebradas e questionadas cotidianamente.

mente. A diferença é que os pais se sentiam autorizados a tomar atitudes coercitivas, o que, segundo a visão de avós, não acontece atualmente com os netos, sendo esse o fator responsável por imprimir um comportamento permissivo e insubmisso frente aos padrões de civilidade esperados. Os relatos apontam:

(...) As crianças de hoje não tem limites. Hoje meus netos não obedecem, eles fazem tudo o que querem, tudo o que querem, é assim? (D. Terezinha, 79 anos)

(...) Agora que eles cresceram foram achando que pode fazer o que querem. Tem muita mistura hoje em dia... Antigamente não tinha essa liberdade que tem hoje! Num ponto eu acho melhor, no outro ponto já não acho bom. Hoje em dia tem muita malícia. (D. Maria Helena, 59 anos)

Desse modo, é possível perceber o quanto a relação está impregnada da visão da família. Mas, também, é preciso considerar a criança como um indivíduo em formação, que tem vontade própria e uma personalidade que muitas vezes não pode ser modelada conforme o desejo do adulto. O condicionamento das emoções não se efetiva nos mesmos moldes e não se constitui como única possibilidade para pais e crianças. Além disso, os problemas ocorrem, pois muitas vezes as ações estão relacionadas ao prazer de realizá-las ou de fugir a elas.

Quando a necessidade de controlar certos impulsos ou a pressão social de restringir determinados sentimentos negam o prazer, aí se instala o confronto. Os conflitos entre os indivíduos remetem a uma luta interior, e a tendência de manter o autocontrole vai ser determinada pelo maior ou menor grau de condicionamento imposto. Assim, as imposições sociais negam muitas vezes o indivíduo, mas, na medida em que são impressas de maneira bem sucedida, elas se gravam de tal forma no ser humano que se tornam elemento constituinte do mesmo.

A infância, não obstante o período, ainda é vista como momento propício para essa tarefa. A criança se transforma na possibilidade de “modelagem” das novas gerações. Ou, como no dizer de Freud, “a educação representa um processo, cuja intenção coletiva é ‘modelar’ as crianças de acordo com os valores dos que vão morrer” (apud GADOTTI 1997, p. 173). Nesse sentido, Elias compactua com tal premissa, afirmando que, no processo civilizador, a sociedade, a família, os adultos estão interessados

em dar continuidade às gerações posteriores, sendo inclusive os adultos responsáveis pela formação do indivíduo:

À vista de tudo isso, torna-se claro como deve ser colocada a questão da infância. Os problemas psicológicos de indivíduos que crescem não podem 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 o adulto. Essas relações têm em todas as sociedades uma forma específica correspondente às peculiaridades de sua estrutura. (ELIAS, 1994, p.182)

Podemos perceber que, independentemente da organização social, a relação adulto-criança é determinante na formação e na compreensão das relações que se estabelecem entre gerações. Todavia o conceito de infância tornou-se o momento de valorização da criança na medida em que a incluía como pessoa, tanto no que diz respeito à construção de manuais e regras de comportamento, como no momento de permissão, de que essas regras fossem vivenciadas no cotidiano.

Nessa direção, temos nos relatos dos entrevistados a percepção de que a criança precisa ter seus comportamentos controlados e regulados na medida em que convivem em sociedade, para que aprendam e internalizem os aspectos que deverão ser constituintes da sua formação posterior. Assim, os grupos sociais dos quais as crianças fazem parte precisam ter claras as regras e normas de conduta que deverão ser explicitadas na sua educação, para que sejam inseridas e aceitas; do contrário, as gerações posteriores buscarão alternativas para “conformar” seu comportamento, ainda que seja preciso utilizar-se de métodos coercitivos, que estejam disponíveis socialmente. No entanto é preciso reconhecer e respeitar o poder que as crianças têm no embate e na relação de forças que estabelecemos cotidianamente com as mesmas.

Considerando a nossa responsabilidade enquanto adultos na formação destes pequenos, que não podem prescindir da participação do adulto na sua educação, somos levados a concordar com Elias, quando aponta:

Ao nascer, cada indivíduo, pode ser muito diferente, conforme sua constituição natural. Mas é apenas na sociedade que a criança pequena, com suas funções mentais maleáveis e relativamente indiferenciadas, se transforma num ser mais complexo.

Somente na relação com outros seres humanos é que a criatura impulsiva e desamparada que vem ao mundo se transforma na pessoa psicologicamente desenvolvida que tem o caráter de um indivíduo e merece o nome de ser humano adulto. (...) Somente na companhia de pessoas mais velhas é que, pouco a pouco, desenvolve um tipo específico de sagacidade e controle dos instintos. (1994a, p. 27)

À vista de tudo isso, e dada a necessidade, inevitável, de a sociedade educar suas gerações, a proposta é que possamos repensar nossos conceitos com relação às crianças e sua educação. Atualmente vivemos tempos em que se considera a criança como sujeito social que produz e consome cultura, participa no dia a dia da sociedade e se impõe, pleiteando e disputando espaços. Hoje, as relações entre adultos e crianças estão mediadas pela afetividade, pela emoção presente no cotidiano; portanto as formas de perceber as infâncias também têm mobilizado transformações na educação. Então, é preciso considerá-las como pessoas que estão sendo formadas, ainda que esta *maleabilidade* implique imprimir suas marcas na própria história, modificando, discutindo e desarranjando os *moldes*, no intuito de formar uma geração que faça uma história de crianças e também uma história com crianças, construída com sua participação efetiva e inevitável. Uma história em processo e um processo que é uma longa história.

3. Bibliografia

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros técnicos e Científicos Editora, 1981.

D'HAUCOURT, G. *A vida na Idade Média*. Trad. Marisa Déa. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ELIAS, N. *O processo civilizador*. formação do Estado e civilização. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

_____. *O processo civilizador*. uma história dos costumes. Trad. Ruy Jungmann. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

_____. *Norbert Elias por ele mesmo*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. *A Sociedade dos indivíduos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.

GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.

GEBARA, A. e SARAT, M. Infância e educação na obra de Erasmo de Roterdã e Norbert Elias. In: OLIVEIRA, M. S. (org.). *Fundamentos filosóficos de educação infantil*. Maringá: EDUEM, 2005.

GÉLIS, J. *A individualização da criança*. In: ARIÈS, P. e CHARTIER, R. (orgs.). *História da vida privada*. São Paulo: Cia. das Letras, 1991, v. 3, p. 311-29.

HEYWOOD, C. *Uma história da infância*: da Idade Média à época contemporânea no ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, M. C. S. *Lembranças de infância*: que história é esta? Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba/UNIMEP, 1999. (Dissertação de mestrado)

RICHÉ, P. e ALEXANDRE-BIDON, D. *L'enfance au Moyen Age*. Paris: Seuil/ Bibliothèque Nationale de France, 1994.

SARAT, M. *Histórias de estrangeiros*: infância, memória e educação. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba/UNIMEP, 2004. (Tese de Doutorado.)

O ESQUECIMENTO COMO ORIGEM:
O MITO NACIONALISTA NA CRÍTICA
LITERÁRIA DO BRASIL

Renato Suttana

I

Num comentário sobre *Angústia*, de Graciliano Ramos, escreveu Álvaro Lins, em 1947, que o valor desse romance não repousa em seu enredo – bastante simples e até banal, segundo o entende –, mas na capacidade que tem o autor de desnudar a vida interior do protagonista por meio de uma análise psicológica acurada. Entre os elementos de que se vale o criador de Luís da Silva para atingir tal objetivo, o crítico aponta a habilidade em reunir e organizar uma variedade dispersa de situações. Com mão firme, Graciliano Ramos “reúne, dispõe, compõe com a maestria de um demiurgo” (LINS, 1986, p. 151) o arcabouço de um romance maior. E entre os trechos que se podem tomar como provas dessa afirmação está aquele em que se vê “o movimento da ideia do crime a entrar e a instalar-se na cabeça já perturbada de Luís da Silva”, no qual a personagem “olhara um cano com a sensação de que aquele objeto era uma arma terrível”, comparando-o a uma corda, para dias depois receber de um amigo esse objeto como presente. “Este é um capítulo magistral”, observa Lins, “em que se sentem como que as marcas e as voltas de um pensamento, conduzido por uma força secreta e misteriosa para um ponto que, conscientemente, procura afastar com horror” (idem, p. 151). Desse ponto em diante – cumpre assinalar – o protagonista será lançado numa “atmosfera de sombra e anormalidade, movimentando-se como um possesso, em estado de vertigem e de alucinação”, até chegar, num crescendo, ao delírio que encerra o romance e que fornece ao crítico a segunda prova do seu argumento.

Tudo isso nos lança de encontro aos problemas internos da literatura e às complexidades inerentes à composição e à interpretação das obras literárias. No entanto o comentário se conclui com esta observação, que nos faz sair imediatamente do âmbito de problemas de uma teoria do ro-

mance, para entrar naquele outro – igualmente fluido – das avaliações de sentido histórico e comparativo, onde novas interrogações se fazem anunciar de maneira surpreendente tanto para o crítico quanto para o leitor que o tenha acompanhado até ali: “Deve-se ainda assinalar que, dentro embora de um processo de romance universalmente utilizado, *Angústia* não se liga particularmente a qualquer modelo europeu ou norte-americano, sendo um livro brasileiro quanto ao espírito e à forma” (LINS, 1986, p. 151).

A observação é particularmente interessante, podendo ser que nela o raciocínio se tenha empilhado em camadas, de forma tal que as imbricações e os entrelaçamentos entre planos se tornam difíceis de deslindar. Não entraremos em pormenores acerca dos princípios que orientam essa crítica e dos caminhos pelos quais ela chega às suas conclusões e constatações. Notaremos apenas que, do ponto de vista de sua coerência interna, a impossibilidade inicial de definir o que sejam “modelos” (europeus, norte-americanos ou brasileiros), num contexto de avaliações em que compete alinhar as obras de acordo com uma ideia de tradição que as justifique, explique ou legitime, não é a menor das dificuldades. Com efeito, também a afirmação de que *Angústia* seja um “livro brasileiro quanto ao espírito e à forma” leva a supor que o comentarista nos convoque a pensar muito mais nos livros que lemos *efetivamente* do que em modelos abstratos de criação romanesca que acaso venhamos a imaginar, e aqui só nos resta conjecturar acerca de uma massa indefinida de obras cujos parentescos, filiações e reverberações mútuas ainda teríamos de avaliar.

Coloca-se pois em questão, neste ponto, a possibilidade de confrontar os livros – compreendidos num todo mais ou menos coeso, mas nem por isso menos obscuro, dadas as dificuldades de recortá-lo sobre um espaço homogêneo de percepções – com outros cujo prestígio e importância não se deixa de reconhecer. Mas é sobretudo o sentimento que alimentamos em relação a eles (e os compromissos sociais, culturais e morais que nos movem em nossos empreendimentos) aquilo que nos obriga ao confronto. Surge um fator de esquecimento, de distorção e de fuga, manifesto não tanto na imprecisão dos conceitos, mas na brusca interrupção de uma cadeia de raciocínios – aquela que vai do romance magistralmente realizado à insubmissão aos modelos e à criação de um possível padrão de

livros “brasileiro quanto ao espírito e à forma” –, fato que deveria despertar nossa atenção.

Em seu livro *A condição humana*, escrito em 1985, a propósito das comemorações dos quarenta anos do fim da Segunda Guerra Mundial, Norbert Elias (1991, p. 53) observou que “a participação do indivíduo no destino e na reputação do respectivo grupo é [...] um fato”. Esse constitui, segundo Elias, um aspecto do destino dos homens em todas as épocas e daquilo que chama de *conditio humana*, com o alerta de que não há “nada mais perigoso do que o pendor para evitar uma tal realidade pelo encobrimento e pelo recalçamento” (p. 53). Assim, não é de espantar que em todos os níveis da vida social se façam sentir as marcas de uma participação, não estando ninguém, nem os críticos literários – conforme se vê no exemplo de Álvaro Lins –, por mais empenhado em sua função que se encontre, isento do destino comum. Para Elias, em seu livro de 1985 (p. 27), se o saber humano atingiu naquele tempo (mas a observação é válida igualmente para os dias atuais) um alto grau de adequação à realidade, que levou a capacidade humana de dominar a natureza ao seu extremo mais avançado, com “um extenso controle do acontecer natural e a sua sempre maior plasmação em conformidade com as necessidades humanas”, em contrapartida “a atitude dos homens em relação à sua própria vida em comum, em sociedades de diversos níveis, é ainda muito determinada por imagens de desejos e de medos, por ideais e contraideais, numa palavra, por representações mítico-mágicas”. No domínio da sociedade e das imagens, conceitos e mitos que regem o agir humano e as nossas interpretações da vida, a orientação objetiva das representações, no dizer de Elias, é muito menor do que aquela que se move em direção à natureza, concluindo-se que são tanto maiores “a sua subjetividade e o peso do seu significado emocional para o respectivo sujeito do saber” (p. 27).

De fato, poderemos aduzir, com Elias, que os mitos sociais – e principalmente os mitos nacionalistas – têm uma função a cumprir, ligada à subsistência e sobrevivência do grupo, não obstante o elemento de obnubilização que contenham, no que diz respeito a um saber objetivo da natureza e dos homens, pelo qual propugna a ciência. Para além do papel que exercem no âmbito propriamente dito da formação social – cimentando, por assim dizer, as relações ou concedendo-lhes alguma espécie de sentido que os indivíduos são convocados a reconhecer ou interpretar –, o sentido

dos mitos pode ser descoberto nas lutas hegemônicas que os países travam entre si incessantemente, objeto principal do comentário de Elias. Para o autor alemão, no caso da Alemanha do primeiro pós-guerra, não seria difícil reconhecer “a aparente segurança fornecedora de certezas” que o mito (denominado por Elias de “febre hegemônica” da Grande Guerra) provê. O mito explicaria, também, outras lendas adjacentes, como aquela, referida pelo autor, da “punhalada nas costas”, que teria ajudado os alemães a explicarem a si mesmos a derrota de 1918, “incompreensível”, segundo observa, para quem estivesse embriagado pelo mito da superioridade nacional tão recrudescido durante a guerra e no período subsequente:

Desejaríamos às gerações de hoje que tivessem experimentado a firmeza de convicção que muitos homens, naquele tempo, para se enganarem, para ocultarem de si próprios a embriaguez hegemônica subjacente, acreditavam na lenda da punhalada, por forma que vissem como uma tal embriaguez pôde arrebatar tantos jovens, também na Alemanha. (ELIAS, 1991, p. 44)

Seria apenas uma demonstração do modo como o mito recorta, modela e talvez determina certas ações e aspirações da coletividade, mormente no campo bélico, se nos ativésemos a isso. No plano dos projetos sociais de longo prazo (caso a hegemonia mundial não seja ela mesma o projeto de longa duração por excelência), Elias observa que, em ligação estreita com a embriaguez hegemônica, que, “numa situação determinada, se pode propagar a vastas camadas de um povo”, se encontram ainda, normalmente, aquelas “fantasias coletivas segundo as quais o povo a que se pertence e, assim, o próprio indivíduo estão destinados à grandeza [...], seja por ordem divina, seja pela história ou pela natureza” (p. 45). Por conseguinte, no contexto das ideias que circulam numa coletividade e impulsionam os seus projetos, não seria incorreto dizer que os mitos se tornam bastante úteis às elites nacionais, quando se trata de arregimentar e engajar as massas na consecução de seus (das elites) objetivos hegemônicos. Essa parece ser uma característica intrínseca das mentalidades de todas as épocas, que Elias (p. 45) comentará desta maneira:

A luta pela hegemonia sobre outros povos encontra uma legitimação na crença numa missão desse povo entre os outros povos. Em tempos passados, essa crença na missão de um povo

como justificação da guerra de conquista tinha, normalmente, um caráter religioso.

Os exemplos que arrola passam pela crença na missão das tribos árabes que lutaram pela propagação da doutrina de Maomé, pelos cruzados e sua defesa da fé em Cristo, mas também pelos franceses e ingleses imbuídos do senso de missão civilizadora que se tomou como justificativa para estender sua hegemonia a povos de outros continentes; bem como, na época em que a conferência foi proferida, pela luta hegemônica que se travava entre União Soviética e Estados Unidos, ocasionadora da Guerra Fria.

O engajamento das várias instâncias sociais em tais projetos é outro fato a ser observado. Não se trata, salientemos, de supor que exista algum tipo de homogeneidade social a servir de solo sobre o qual esses projetos poderiam assentar-se. Porém há que admitir que de algum modo, consciente ou inconscientemente, as instâncias exercem papel decisivo, seja atuando nos setores relacionados à cultura (e à propaganda) e à educação, ou nos setores ligados mais diretamente à produção da subsistência, como a indústria e a agricultura. Por conseguinte, diferentemente do que supôs Althusser, que, chamando-as de “aparelhos ideológicos de estado”, via nessas instâncias um instrumento poderoso de disseminação da ideologia, visando à sedimentação de uma estrutura de sociedade estratificada, comandada de cima por um estado que apenas representa e salvaguarda os interesses da classe dominante, podemos pensar, com Elias, que as lutas hegemônicas que as nações travam entre si impõem uma pressão muito mais intensa sobre os interesses e as mentalidades, até que estas se vejam arrastadas pelo fluxo.

A ascensão do nacional-socialismo demonstra a extensão dessa força, até o ponto em que nem mesmo os ideais de humanismo e igualdade entre os homens, tão arduamente construídos ao longo de séculos de lutas, avanços e retrocessos, estejam livres de ser contrariados abertamente por uma ideologia que institui a desigualdade entre os homens como um fator natural da vida e um valor a ser respeitado. Segundo Elias, nesse particular ilustrativo, “a igualdade existencial e a paridade social eram largamente reconhecidas como o verdadeiro objetivo a atingir”; mas, com o advento da Alemanha nazista, todo um povo se vê de repente arrastado por um

projeto em que o trabalho de gerações “era [...] explicitamente refutado” (p. 49) – tal o poder que os mitos adquirem sobre as mentalidades.

Entretanto a influência cultural do mito de supremacia – do qual o mito ufanista seria uma versão atenuada – não se limita à questão das disputas bélicas entre nações, para as quais não existem árbitros que possam dirimi-las em instâncias mais altas. Se o *interesse nacional* – que se evoca sempre como última palavra em todos os setores da vida em que estejam em disputa interesses de grupos, classes ou etnias que convivam num mesmo espaço nacional – não é contestado em nenhum setor da vida política, jurídica ou econômica de uma coletividade, não se deve negligenciar, também, aquilo que seria a sua repercussão propriamente cultural, relacionada com o referido engajamento dos diversos setores. Mais modernamente, os efeitos culturais dos mitos hegemônicos¹ podem ser vistos por toda parte, tanto no consumo dos ditos bens culturais (livros, filmes, vestuário, alimentação e tecnologia), quanto na propagação das chamadas línguas de cultura, das quais a inglesa e a francesa parecem ser hoje as representantes mais prestigiadas. Os aspectos psicológicos, mas também econômicos e comportamentais, são conhecidos de todos, dispensando maior exemplificação.

O importante a observar em tudo isso é que os efeitos recessivos (e repressivos) dos mitos hegemônicos cobram um preço relativamente alto na psicologia dos povos. E não se pode negar que seus ecos chegam até mesmo àqueles que lidam com o pensamento e a cultura (mesmo no âmbito de uma reflexão constante e mais sistemática), dos quais é cobrado o seu quinhão. Não se trata exatamente de combater o verdadeiro sentimento de inferioridade que acomete um povo quando confrontado com o poder de influência e prestígio de alguma nação hegemônica (o que talvez apenas conduzisse a uma reafirmação ou legitimação dos mitos vigentes). Trata-se de reconhecer que, qualquer que seja o caso, a partilha do espaço e do direito à existência – e à autoafirmação – não é uma questão definida e acabada para sempre. Seria mais justo acreditar que, onde o sistema parece fechado, se abrem fissuras que permitem a manifestação da cria-

1 Mas isso poderia ser rastreado ao longo de toda a história, observando-se a importância e o prestígio que certas culturas sempre tiveram frente às outras, tais como a grega e a romana na antiguidade, bem como a italiana, a francesa e a inglesa na época pós-renascentista.

tividade, da imprevisibilidade e da novidade, a exigirem novas partilhas. Quanto a isso, é novamente Elias (1991, p. 131), falando em 1985, nos estertores da disputa hegemônica entre Estados Unidos e União Soviética, quem nos adverte e nos instrui:

Embora os países europeus, entre eles a Alemanha ocidental, não se possam comparar em poder militar, quer individualmente quer em conjunto, com nenhuma das grandes potências actuais, não há razão alguma para que os habitantes de países pequenos não possam realizar algo de grande. A ideia, ainda hoje muito difundida, de que os Estados militares mais poderosos têm de estar também à cabeça da humanidade em aspectos não militares e, particularmente, em matéria de direitos humanos e de criatividade artística, científica e técnica, é uma lenda angustiante. A própria lenda, assim como o ferrete de inferioridade tão facilmente imposto aos membros de Estados menos poderosos, pode contribuir significativamente para a paralisação ou até mesmo para a estiolação da sua criatividade.

Pode-se dizer que, se contribui, do ponto de vista dos estados menos poderosos, para a repressão da criatividade ou mesmo para a paralisação das forças criadoras, o mito no entanto, minimamente, oferece, por assim dizer, um *ponto de vista* a essas culturas. Se esse ponto de vista é justo ou injusto, adequado ou inadequado à descrição da realidade, é questão que se poderia discutir noutro lugar. Por agora, cumpre verificar que, para os agentes da cultura – dos quais o texto de Álvaro Lins é uma representação eloquente –, o mito conduz a um esforço de conhecimento de si próprio cujas características mais positivas mereceriam ser realçadas, não obstante o processo de obnubilação que ameaça, constantemente, submergi-lo na sombra. Sabiam-no, na crítica e na historiografia literária do Brasil, já os primeiros românticos, tais como Domingos Gonçalves de Magalhães e Gonçalves Dias, cujas aquisições no campo do conhecimento dos problemas da realidade brasileira só injustamente se poderia ignorar.

Para além de qualquer intenção de apologia, parece-nos razoável, atualmente, dizer que tais esforços, ao mesmo tempo em que se constituem num modo de engajamento no mito, apontam para aquilo que ora nos permite reconhecê-lo e, quem sabe, no futuro, superá-lo na direção de um conhecimento mais isento e livre dos embaraços que o nacionalismo sempre acarretou para a reflexão acerca da literatura, da cultura e da realidade brasileiras em geral. Podemos aspirar a esse estado de coisas? Podemos,

hoje, a partir da crítica que se faz ao ufanismo presente desde sempre em tal reflexão, pensar que, ao retornar a ela, não estaremos apenas a repetir os seus passos, reafirmando os termos em que se tem proposto desde o início, mas, antes, a avançar no sentido daquela compreensão objetiva das realidades sociais a que Elias se referiu?

II

Do ponto de vista da historiografia literária, o mito da supremacia não se confunde propriamente com o mito nacionalista-ufanista, sendo talvez um erro tomá-los como significando a mesma coisa. Não obstante, alguns elementos são compartilhados. Numa aproximação mais desarmada, o mito agrega esses fragmentos dispersos de consciência, possivelmente obscuros até para aqueles que querem fugir à sua órbita de atração, enquanto os alinha numa narrativa mais ou menos coerente. A função da narrativa é integrá-los de modo a abrir espaço para projeções subjetivas diversificadas. Isso quer dizer, entre outras coisas, que há lugar no mito para um tipo qualquer de integração projetiva na qual os conflitos e as descontinuidades do tecido social se veriam, mesmo que apenas de modo imaginário, conciliados. Não estaria em nosso alcance (nem seria nosso objetivo) estudar aqui as articulações e o funcionamento desses mecanismos. Interessa-nos por agora perceber o caráter coletivo do lugar que se abre para a inserção de um sujeito no entrecho narrativo – isto é, para inserção daquele *nós* que os críticos da ideologia vêm denunciando recentemente como uma pura ilusão gerada pelo discurso que a emoldura. Essa inserção facilita as projeções, ao mesmo tempo em que empurra para o fundo os hiatos, descontinuidades e contradições verificáveis no plano dos enunciados.

Os efeitos do empilhamento – ou desse gesto de empurrar para o fundo – não têm a ver apenas com a possibilidade de enunciação de uma narrativa do esquecimento (isto é, cujo conteúdo narrativo ou moral tendesse a levar à obnubilação de certos elementos presentes em seu enredo), conforme se tem observado (cf. FRANCHETTI, 2003, p. 16). Esse seria, a nosso ver, apenas mais um elemento da própria narrativa, a consumir-se em seu interior, contribuindo para reforçar a sua lógica ou coerência

interna. O fator de esquecimento, conforme preferimos vê-lo, remete, no mito, ao fato de ele (o mito) ser enunciado em forma de uma narrativa ou, talvez, aos próprios motivos (individuais ou de classe) que conduzem a ela, com seus acordos, acomodações e compromissos inconfessados. A narrativa se arma, assim, sobre um conjunto de elementos fragmentários ou dispersos, muitas vezes incoerentes, com o objetivo de lhes dar um lugar e uma justificativa na ordem das coisas. E, diga-se de passagem, no esforço não entra necessariamente uma intenção de mentir ou de mistificar – pois é empreendido, não raro, com as mais ilibada das intenções. Mas, pelo próprio fato de que corresponde a compromissos, serve muito mais a esses compromissos do que ao clamor incômodo das evidências, cabendo então aos exegetas das entrelinhas deslindar as tramas e desfazer os nós com que se amarram os seus fios.

Até este ponto, o assunto poderá não conter novidade, principalmente para aqueles que já se debruçaram sobre a tarefa (muitos, certamente, com mais competência do que nós). Com efeito, há muito que as atenções se voltaram para o mito, mormente nas revisões que se empreendem hoje das histórias literárias escritas no Brasil, revisões nas quais o fundo narrativo e suas motivações têm sido ressaltados e postos em questão. Aliás, um estudioso contemporâneo da questão chegou mesmo a dizer, recentemente, que a forma profunda da narração, de caráter épico, nada mais é, em sua realização corriqueira, que “uma modalidade do romance de formação” (FRANCHETTI, 2003, p. 19). Se a literatura é, para tantos, o lugar por excelência da elaboração de *ficções* que transfiguram o mundo e lhe dão algum tipo de sentido conveniente à época ou aos interesses humanos gerais que parecem constituir o pano de fundo de toda criação literária, conforme se tem desenvolvido ao longo das eras, a tentativa de ver “por fora” essa criação – compreendida como um conjunto de livros, autores e fatos a que é necessário (ou desejável) dar uma ordem – se converte ela também num ato de ficção. Para Franchetti, “a personagem dessa narrativa tanto pode ser a Consciência Nacional, a Sociedade, a Cultura ou a Literatura Brasileira” (p. 19), sendo que “o que distingue essas narrativas e lhes garantiu maior ou menor adesão dos leitores foi, está claro, a natureza da construção dessa personagem central, bem como as modalizações no tratamento do seu contexto ou ambiente” (p. 19).

Trata-se, nessa ordem de raciocínios, não só de apresentar, no enunciado narrativo, uma explicação coerente de fatos cuja dispersão se deseja conter, mas principalmente de modelá-la segundo as exigências de ordem e causalidade de uma ficção bem narrada, até o ponto de se poder dizer que, ali, “tanto o autor da história literária, quanto o seu leitor imediato, participam de alguma forma da narrativa do herói coletivo nacional” (FRANCHETTI, 2003, p. 19).

Tendemos a concordar com Franchetti em que, hoje em dia, “a ideia de um ‘nós’ desmarcado de classe, gênero, etnia e extração cultural, cuja unidade repousa apenas no fato de ser um ‘nós’ brasileiro, está justamente relegada ao esquecimento intelectual e só sobrevive no discurso demagógico” (p. 19). No entanto não há como não admitir que sua conclusão de que o ensino de história literária, por esses motivos, não tem mais nenhuma utilidade prática ou formativa nos currículos escolares é bastante pessimista, mesmo postulando a possibilidade de um acordo futuro sobre teóricos, educadores e professores sobre o que seja “ler, compreender e ensinar literatura fora dos pressupostos narrativos e valorativos herdados de século XIX” (p. 22). Para Franchetti (2003, p. 20),

[...] quanto à questão da utilidade e lugar da história literária, o primeiro ponto a destacar é que a base do prestígio imenso que a disciplina teve no Brasil se encontra muito diminuída, na medida mesma que é cada vez mais difícil postular um “nós” transistórico, como o fazia Candido. “Nós”, os brasileiros, é tão evidentemente uma construção ideológica, ficcional, que todos os discursos destinados a dar-lhe sustentação caem imediatamente em descrédito. Por outro lado, sem esse “nós” no horizonte narrativo, como compor uma narrativa que seja relevante do ponto de vista estético e coerente do ponto de vista histórico?

Se a escrita e o ensino de uma história literária dominada pelo mito perderam o seu lugar nas escolas, o mesmo não se pode dizer quanto à presença do mito na cultura contemporânea. Além de oferecer um ponto de vista, o mito é aquilo que subjaz ao conceito de uma literatura nacional – qualquer que seja ela –, não havendo surpresa em se dizer que os recortes nacionalizantes que se fazem sobre a ideia geral de *literatura* (originários, conforme se supõe, de uma tradição surgida com o Romantismo de fins do século XVIII) só se tornam possíveis como consequência

de algo que o mito determina. Se está correto o crítico em pensar que o *nós* se tornou inviável e foi substituído pela fragmentação das identidades (ou disseminação de um discurso que as recorta sobre um fundo heterogêneo de disputas humanas de caráter ideológico, cultural e moral), a fragmentação talvez não provenha da crença de que a questão da escrita e do ensino da historiografia literária tenha perdido sua importância, mas sim de um setor da cultura onde tais reivindicações adquirem relevo cada vez maior. Interrogar esse fundo se constitui, talvez, numa tarefa igualmente relevante para a crítica, não se podendo garantir que uma simples substituição ou troca de conceitos seja suficiente para resolver a situação, porquanto tem sido tarefa da crítica interrogar, sempre, os seus próprios termos de constituição e funcionamento.

Qualquer que seja o caso, porém, o que o mito nos diz, desde o início – para voltarmos à ideia do mito nacionalista que nos compete examinar –, é que o *nós* narrativo caminha sobre uma espécie de fio, e esse fio remete ao esquecimento. O esquecimento assume o caráter de alguma coisa que não surge apenas como elemento da cadeia narrativa, para o qual a narrativa conduzisse como para um desfecho ou uma conclusão, mas como aquilo que permite a imaginação de uma origem ou a fundação de um (mesmo que imaginário) estado de coisas. O gesto de fundação – que em seus começos corresponderia ao esforço de constituição de um *eu* romântico a prestar contas à sua própria consciência e à necessidade de responder à pergunta pelas origens que se encontra na base de tantos discursos de legitimação – frequenta as narrativas da origem como um argumento de base. Para vê-lo mais de perto, podemos recorrer a estas palavras que abrem a *História da literatura brasileira*, de José Veríssimo, editada pela primeira vez em 1916:

A literatura que se escreve no Brasil é já a expressão de um pensamento e sentimento que se não confundem mais com o português, e em forma que, apesar da comunidade da língua, não é mais inteiramente portuguesa. É isto absolutamente certo desde o Romantismo, que foi a nossa emancipação literária, seguindo-se naturalmente à nossa independência política. Mas o sentimento que o promoveu e principalmente o distinguiu, o espírito nativista primeiro e o nacionalista depois, esse veio formando desde as nossas primeiras manifestações literárias, sem que a vassalagem ao pensamento e ao espírito português lograsse jamais abafá-lo. É exatamente essa persistência no

tempo e no espaço de tal sentimento manifestado literariamente, que dá à nossa literatura a unidade e lhe justifica a autonomia. (VERÍSSIMO, 1981, p. 23)

A narrativa nos ensina que o ato de fundação se assemelha muito aos gestos da criação demiúrgica. De um dado específico – que o discurso recorta e ao qual atribui uma identidade qualquer – é então possível sacar o fato heterogêneo, como por uma alquimia de formas cujos segredos e sortilégios íntimos ninguém é capaz de descrever. É desse modo que, para Veríssimo (1981, p. 23), partindo de uma literatura colonial que manteve no Brasil “tão viva quanto lhe era possível a tradição literária portuguesa”, qualquer que fosse ela, mesmo lhe sendo submissa e repetindo suas manifestações numa pauta menor ou inferior, desde que animada já em seus começos por um “nativo sentimento de apego à terra e afeto às suas coisas”, esse mesmo sentimento acabaria “por determinar manifestações literárias que em estilo diverso do da metrópole viessem a exprimir um gênio nacional que paulatinamente se diferenciava” (p. 23). Pela força do processo histórico, somada ao referido “sentimento nativo”, o heterogêneo (ou o *diferente*) se constitui e pode emergir. Mas o que permanece em latência no fundo é sempre a força de um esquecimento que permite obliterar a origem, escrevendo por cima dela os termos de uma origem nova ou de um *outro* que a ela permanece ligado, mas que dela se diferencia essencialmente: “Necessariamente nasceu e desenvolveu-se a literatura no Brasil como rebento da portuguesa e seu reflexo. Nenhuma outra apreciável influência espiritual experimentou no período de sua formação, que é o colonial” (VERÍSSIMO, 1981, p. 23).

O gesto de obliterar seria próprio talvez de todas as narrativas da origem, não sendo exclusivo da historiografia literária. E descrever o *processo* de sua formação se apresenta, por seu turno, como tarefa desejável, uma vez que entre o *mesmo* e o *outro* se estabelece um hiato (denunciado pelo esquecimento) que é necessário preencher. Até os esforços de explicação que se pretendem alternativos em relação a uma narrativa que se diria ortodoxa (do “puro” esquecimento como tal, conforme suposto pelo Romantismo) não fogem aos seus princípios de base. De maneira geral, um livro influente como a *Formação da literatura brasileira*, de Antonio Candido, à parte o valor ou a pertinência de suas intuições e análises, que nunca deixaremos de notar, poderia ser interpretado como um longo

arrazoado cuja função principal seria recobrir o hiato. No trajeto que vai da noção de uma *literatura portuguesa*, cujos caracteres não se definem claramente, a uma noção concorrente de *literatura brasileira*, qualquer que seja a descrição que se faça dela, o sentido do discurso é o solucionamento das aporias, é mostrar o processo da *formação* como uma eventualidade plausível ou possível, estabelecendo os vários nós que justificariam, no plano da superfície, um desaparecimento (da origem primeira) que se empurra para o fundo:

Este ponto de vista, aliás, é quase imposto pelo caráter da nossa literatura, sobretudo nos momentos estudados; se atentarmos bem, veremos que poucas têm sido tão conscientes da sua função histórica, em sentido amplo. Os escritores neoclássicos são quase todos animados do desejo de construir uma literatura como prova de que os brasileiros eram tão capazes quanto os europeus; mesmo quando procuram exprimir uma realidade puramente individual, segundo os moldes universalistas do momento, estão visando este aspecto. (CANDIDO, 19--, p. 26)

Por outros termos, a literatura que se escreve no Brasil se torna *brasileira* porque provém de uma origem, mas tal origem deve desaparecer para que a diferenciação se manifeste. Ao dizermos, com Antonio Candido, que isso não se verifica num momento preciso do tempo (não se devendo, portanto, negligenciar o chamado período colonial como sendo apenas uma época de não-identidade ou de identidades híbridas), mas que é o processo da formação que o possibilita – processo que, nessas circunstâncias, permaneceria inacabado, passando pelo Modernismo do século XX até chegar aos dias atuais –, estamos a introduzir um elemento que (julga-se) contém de algum modo o solucionamento, resolvendo as dificuldades daquilo que até então era apenas um hiato:

Depois da Independência, o pendor se acentuou, levando a considerar a atividade literária como parte do esforço de construção do país livre, em cumprimento a um programa, bem cedo estabelecido, que visava a diferenciação e particularização dos temas e modos de exprimi-los. (CANDIDO, 19--, p. 26).

Qualquer que seja o argumento invocado, sabemos que ele deverá alinhar-se com os termos primordiais da construção, convertendo-se então todo o discurso num desdobramento do que já se encontra implícito nas suas premissas: “Aliás, o nacionalismo artístico não pode ser condena-

do ou louvado em abstrato, pois é fruto de condições históricas – quase imposição nos momentos em que o Estado se forma e adquire fisionomia nos povos antes desprovidos de autonomia ou unidade” (p. 27)

Se, conforme dissemos, o mito oferece um ponto de vista aos historiadores da literatura, é também aquilo que permite estabelecer hierarquias e, em certa medida, sopesar e aquilatar valores. Além de levar à descoberta das características de uma literatura propriamente nacional, ensina ao leitor um modo de entendê-la, de abordá-la e de compreender as suas manifestações, conduzindo-o à percepção de uma dinâmica interna da linguagem que os livros sozinhos, como tais, isto é, tomados como manifestações isoladas de vozes individuais, não podem sustentar. A partir daí, autores que se poderiam dizer menos interessados em descrever o processo (da formação), como Alfredo Bosi, mas não menos engajados nas aporias da origem, podem voltar-se para outras direções. Uma delas consiste em apontar aspectos que visam a oferecer argumentos de caráter mais pontual ao discurso explicativo:

Acresce que o paralelismo não podia ser rigoroso pela óbvia razão de estarem fora os centros primeiros de irradiação mental. De onde, certos descompassos que causariam espécie a um estudioso habituado às constelações da cultura europeia: coexistem, por exemplo, com o barroco do ouro das igrejas mineiras e baianas a poesia arcádica e a ideologia dos ilustrados que dá cor doutrinária às revoltas nativistas do século XVIII. (BOSI, 1993, p. 14)

A percepção do hibridismo torna-se, pois, apenas outro aspecto a salientar, integrando-se no conteúdo explicativo como mais um argumento da história da *formação*:

Códigos literários europeus *mais* mensagens ou conteúdos já coloniais conferem aos três primeiros séculos de nossa vida espiritual um caráter híbrido, de tal sorte que parece uma solução aceitável de compromisso chamá-lo *luso-brasileiro*, como o fez Antônio Soares Amora na *História da literatura brasileira*. (Idem, p. 14)

Sustentamos que não há que dizer que a narrativa da origem contém uma mentira ou uma falsificação deliberada no sentido estrito dos termos, até porque não teríamos como apontar o caminho para a verdade. Trata-se, antes, segundo pensamos, de imprimir um direcionamento ao o-

lhar, possibilitando o estabelecimento e a expansão de um diálogo em que as posições se vão multiplicando de acordo com os lugares disponíveis:

Tudo indica, com outros estudos ou ensaios, como por exemplo a contribuição mais recente de Tristão de Ataíde – *Introdução ao estudo da literatura brasileira*, que marchamos para critérios mais amplos e seguros no estudo de nossa formação literária, procurando de fato compreendê-la como expressão da herança cultural europeia e como esforço simultâneo de afirmação do homem, numa nacionalidade em formação, em face do meio conquistado e dos valores que lhe foram transmitidos. (CASTELLO, 1972, p. 21)

O discurso que explica a origem é, sobretudo, um discurso de distribuição desses lugares, perante o qual também as linguagens concorrentes (que reivindicam para si o qualificativo de “críticas” em relação ao mito) devem se alinhar e ganhar sentido. Pode-se estudar a literatura brasileira fora da consciência de se estar a estudar literatura *brasileira*? É possível, por um momento, nos ambientes acadêmicos ou da crítica dita profissional falar de literatura, sem remeter nem que seja de passagem a um termo qualquer da narrativa originária, que o mito modula, circunscreve e orienta?

Na atualidade, o sentido do mito se desloca de seu lugar original, que o confinava, no campo dos estudos literários, ao setor da historiografia e dos panoramas narrativos –aqueles mesmos que lhe davam uma formulação coerente e de onde podia então ser transportado para os estudos monográficos de literatura, para os manuais e para as salas de aula. Transfere-se para outros setores, por assim dizer, aloja-se na política e na economia, na imprensa e nos meios de comunicação, e pode ser que se enraíze na própria linguagem. Há alguma novidade em constatar esse fato, e não teria sido assim desde há muito, desde que, pela primeira vez, já no século XIX, se pensou, com Gonçalves de Magalhães, em compor a primeira apresentação consequente de um panorama histórico da literatura brasileira?

Provavelmente, não deveríamos nos espantar. Entretanto, se pensarmos que até naqueles setores onde se esperaria que o mito fosse interrogado de modo mais incisivo – como nos ambientes acadêmicos (e não estamos a supor que essa interrogação não exista) – e onde pensamos vê-lo fugir por um lado, eis que ele retorna pelo outro, sendo prova

disso muito do que se publica hoje sobre literatura nacional nos periódicos patrocinados pelas instituições de prestígio. A própria tendência atual a se converter, nas universidades, os estudos de literatura – que outrora tinham (se jamais a tiveram) a pretensão de se ater às questões propriamente literárias e estéticas, formuladas por uma teoria da literatura, conforme se pensava que poderiam ser discutidas – em disputas de caráter ideológico entre interesses das mais diversas naturezas (políticos, étnicos, culturais ou econômicos) não deixa de ser outra prova.

Não é o caso de dizer que aí não se elabore uma crítica que tende a melhorar a nossa consciência dessas realidades. Porém não há como negar que o caráter impositivo de que se reveste constitui uma tendência, que exclui de seu âmbito tudo aquilo que não orbita ao seu redor ou que não *fala* a sua linguagem, como se, no seu próprio domínio, tal linguagem tivesse atingido um ponto de pletora ou de saturação. Que ele exerça – o mito – pressão sobre a crítica e o comentário não haveria que disputar. E nesta altura, olhando para tais estudos, só nos restaria perguntar pelo que é esquecido no esquecimento, caso se queira avançar realmente neste assunto, e por aquilo que, identificado nele, poderíamos aprender com a identificação.

Do mesmo modo, para retornarmos ao exemplo com que iniciamos este comentário, se quisermos progredir no intuito de aclarar o que subjaz às afirmações de Álvaro Lins acerca de *Angústia*, caberia perguntar ao crítico e à tradição do comentário: por que exatamente Graciliano Ramos, e por que um romance *brasileiro*, em vez de toda uma tradição de romance, de origem lusitana e europeia, da qual o livro do escritor brasileiro seria apenas outro representante, dos mais respeitados?

Seria uma perspectiva viável de indagação, caso, apoiados na noção de mito hegemônico, conforme a formulou Norbert Elias, não a quiséssemos ver apenas como coisa do passado, mas, antes, a enxergássemos como fato do presente, a permear nossas vidas, atuando no mundo e assombrando nossos pensamentos e nossas concepções da realidade.

Bibliografia

BOSI, A. *História concisa da literatura brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

CANDIDO, A. *Formação da literatura brasileira*. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Editora, 19--.

CASTELLO, J. A. *Manifestações literárias do período colonial: 1500-1808/1936*. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1972. (A literatura brasileira, v. I)

ELIAS, N. *A condição humana: considerações sobre a evolução da humanidade, por ocasião do quadragésimo aniversário do fim de uma guerra (8 de maio de 1985)*. Trad. Manuel Loureiro. Lisboa: Difusão Editorial, 1991. (Memória e Sociedade)

FRANCHETTI, P. História literária: um gênero em crise. In: *Anais – O fabuloso mundo da literatura: os horizontes da leitura*. Guarapuava: UNICENTRO, 2003.

LINS, A. Valores e misérias das vidas secas. In: RAMOS, G. *Vidas secas*. 57. ed. Rio de Janeiro: Record, 1986.

RAMOS, G. *Vidas secas*. 57. ed. Rio de Janeiro: Record, 1986.

VERÍSSIMO, José. *História da literatura brasileira: de Bento Teixeira, 1601, a Machado de Assis, 1908*. 4. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1981.

Espaços civilizadores

ESPAÇO CIVILIZADOR: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CORPO E A CASA A PARTIR DO PROCESSO CIVILIZADOR

Jones Dari Goettert

1. Introdução

Em *O Processo Civilizador*, de Norbert Elias, é evidente um conjunto de transformações espaciais – em especial, aqui, sobre o corpo e a casa – participantes do movimento civilizacional recente. Na medida em que o Processo Civilizador tanto redefine relações sociais, transformando costumes e hábitos, normas de etiqueta e sentimentos de vergonha, como tem na transformação do Estado medieval para o moderno uma substancial mudança das relações entre público e privado, produzindo uma base territorial a partir do monopólio da força, da tributação e da legislação, também o espaço tem sua produção calcada, sobretudo, em relações privadas e públicas que se coadunam para “o controle mais complexo e estável da conduta”. Esse controle “passou a ser cada vez mais instilado no indivíduo desde seus primeiros anos, como uma espécie de automatismo”, transformado “sob a forma de regulação crescentemente diferenciada de impulsos” e “determinada pela direção do processo de diferenciação social, pela progressiva divisão de funções e pelo crescimento de cadeias de interdependência”, que em “cada ação do indivíduo tornavam-se integrados”, segundo Elias (1993).

Dos mais prosaicos hábitos, como assoar e escarrar, passando pelas relações e funções corporais, comportamento no quarto e relações entre os sexos, à produção do espaço que funda o Estado-nação, a espacialidade tem sua ênfase calcada, no Processo Civilizador, no controle e autocontrole dos sujeitos, seja pela norma, vergonha e etiqueta, seja pela definição de espaços como a casa, a escola, a prisão, o bordel e o motel, definindo, no ajustamento e enquadramento espacial, o que é ou o que não é permitido fazer aqui ou ali. Em outras palavras, a produção sociogenética e psicogenética, constituintes do Processo Civilizador, tem, na produção de um espaço específico, a materialização e simbolização tanto do autocontrole como do controle externo sobre as gentes “civili-

zadas”. Assim, o Processo Civilizador, além de produzir uma dada concepção e ação sobre o tempo – sempre, como aponta Elias (1998), como produção social –, também produziu e vem produzindo uma dada concepção e prática espacial, em que o próprio espaço é portador de controle e “autocontrole”. O espaço-corpo e o espaço-casa são pontos de partida importantes, como invenções/construções/produções espaciais¹.

2. O processo civilizador *sobre* o espaço

É sempre importante deixar claro que o espaço é a própria sociedade que se faz e se pensa espacialmente; que o espaço são as relações humanas construídas, em construção e a construir; que o espaço é a manifestação estrutural, conjuntural e cotidiana, material e imaterial, em processos de subjetivação e de objetivação das relações econômicas, políticas, sociais e culturais, armadas, dominantes, hegemônicas, subalternas, tensas, conflituosas, ambíguas e ambivalentes, paradoxais e contraditórias, que encerram e que vazam em cada exposição e significação espacial – lugar, paisagem, região, território, rede, aldeia, rancho, vila, cidade, taipa, galpão, zona, estrada, atalho, sanga, igarapé, fronteira, muro, cerca, descampado, campo, floresta, praça, cemitério, porto, litoral, interior, deserto, sertão... e civilização. E que o espaço é, enfim, o *humano, demasiado humano* (NIETZSCHE, 1996) expresso, sentido e vivido no advérbio de lugar *onde*, ou “a acumulação desigual de tempos” (SANTOS, M., 2004; 2002) e a acumulação desigual e combinada de escalas – à escala do corpo humano à escala do mundo. O espaço, assim, se firma e se afirma. Não se nega.

O que o espaço, então, não é? O espaço nem é um dado e nem um já dado, nem um receptáculo e nem um *a priori*, nem absoluto e nem

¹ É importante destacar o que aqui entendemos por produção, construção e invenção: *produção*: todo espaço é uma produção humana que envolve relações de disputa, poder, conflitos, interesses e perspectivas, pressupondo, por isso, que não há espaço dado, nem absoluto, nem *a priori* e nem definitivo; *construção*: todo espaço deve ser compreendido como processo, podendo apontar diferentes materialidades e imaterialidades em momentos diferentes e mesmo no seu interior, abarcando, por isso, multiplicidades, heteronimias e diversidades, antagônicas e contraditórias ou não, e, portanto, como processo, também o espaço é síntese singular de tempos – passado, presente e futuro – como construção da história, do presente e do devir; e, *invenção*: todo espaço é parte de um movimento de *inventividade* e, por conseguinte, de signos, significantes e significados, ou, se se preferir, de identidades, que podem ser acionadas mais ou menos (ou mesmo nem serem acionadas) a depender das configurações postas.

natural, nem palco e nem externalidade, nem a-histórico e nem dissociado do tempo, nem inerte nem base nem invólucro, nem inumano e nem etéreo, nem puro e nem impuro, nem quente e nem frio, nem pronto e nem o presente feito e perdido em si mesmo.

O espaço é uma produção humana! Qualquer espaço: ou ele existe *para* as gentes ou ele não existe. O espaço é, também, uma invenção; ou uma reinvenção (SANTOS, D., 2002) a cada tempo, nos jeitos de como as gentes se produzem e se inventam espacialmente. Se “a identidade do indivíduo realiza-se na construção da identidade dos lugares, podemos afirmar que a construção cultural da humanidade é, entre outras coisas, a construção de sua geografia” (idem, p. 23). Espaço: geografia: grafar a terra (GONÇALVES, 2003, p. 33): marcar, identificar, comer, cheirar, sentir, produzir, arrancar, desvirginar, depositar, arruinar, refazer...

Como aponta Douglas Santos:

O que pensamos de espaço jamais poderá ser compreendido sem que se reflita sobre o próprio movimento que cria, recria, nega e, pela superação, redefine a espacialidade dos próprios homens. Espaço e tempo (...) são, na verdade, redimensionados na medida em que as sociedades se redimensionam. (SANTOS, D., 2002, p. 23)

O redimensionamento do espaço e do tempo, no movimento de invenção/construção/produção da modernidade, foi parte do processo de superação das relações feudais que se faziam sobre uma invenção/construção/produção de tempo e espaço “cíclico” e “fechado”:

A vida e a morte, a saúde e a doença, o “aqui e o alhures”, o *continuum* quantitativa e qualitativamente diferenciado do viver, já constituíam, entre outras, preocupações presentes na cultura feudal. Tais questões, no entanto, possuíam a identidade geral da ciclicidade, isto é, via-se o mundo como um ir e vir constante dos mesmos parâmetros e, portanto, a transformação seria somente o caminho pelo qual a realidade dirige-se para o princípio do movimento. A sociedade fundamentada na acumulação geral das riquezas precisa (e o faz) romper com tal pressuposição, pois o que se deseja não é um amanhã igual ao ontem mas, pelo contrário, muito mais rico, muito mais rápido, muito maior. (SANTOS, D., p. 29)

Douglas Santos salienta, apoiado em Edward P. Thompson e no próprio Norbert Elias, a possibilidade em compreender que as “novas relações sociais (aqui identificadas como modo de produção capitalista) rompe[m] com a noção fluida e contínua do tempo feudal, apontando como de fundamental importância a construção do tempo sincopado, metrificado, condição e limite do processo de controle e apropriação do trabalho proletarianizado” (em nota dedicada a Elias, o autor observa que “a criação do tempo sincopado transforma-se no ponto de referência geral da distribuição cotidiana das atividades humanas. Um relógio em cada pulso e teremos a sensação de que “não podemos perder tempo”, “Tempo é dinheiro”, etc., o que lhe permite afirmar que, diferentemente do pensamento kantiano, a noção de tempo não é apriorística mas, sim, socialmente construída”) (SANTOS, D., p. 29-30).

É nessa direção que, se o tempo “moderno” é parte do “processo civilizador” – como invenção/construção/produção –, medido e controlável, disciplinador e ordenador, hegemônico, o espaço “moderno” também o é, com “a criação do espaço métrico” (idem, p. 30), “geometrizado”, quantificado, “matematizado”, possuído, esquadrinhado, delimitado, demarcado, controlado, disciplinado...

Mas, qual espaço? Qualquer espaço, do corpo da gente passando pelo corpo da pátria até o corpo do mundo.

3. O espaço do corpo

Norbert Elias, em *O Processo Civilizador*, dá pistas importantes sobre as mudanças que ocorrem nas concepções e práticas em relação ao corpo. Em especial, em “Mudanças de atitude em relação a funções corporais”, o autor salienta como o corpo – aqui compreendido em sua dimensão espacial – é “palco” de um conjunto de imposições, disciplinas, condicionamentos e controles, tanto a partir dos outros (a sociogênese) como a partir de cada pessoa (o autocontrole [a psicogênese]).

O processo civilizador, assim, é também a construção de um corpo civilizado. A produção do espaço-corpo civilizado define o que cada gente pode e deve fazer. Como se tocar, como praticar a flatulência, como assoar (ou mesmo não assoar), como escarrar (ou mesmo não escarrar), são algumas das *medidas* civilizatórias sobre o corpo.

O exemplo “B” das “Mudanças de atitude em relação a funções corporais”, “Não se toque por baixo das roupas com as mãos nuas” (ELIAS, 1994, p. 135), dá indicação de como os manuais de comportamento tiveram papel importante na produção do espaço-corpo. O toque do corpo “com as mãos nuas” é censurado, o que indica que o “antigo homem”, até então, se tocava por baixo das roupas com as mãos nuas. A leitura da regra possibilita pensar, de um lado, sobre o controle externo e, de outro, sobre o autocontrole.

A relação espaço-externo/espaço-interno, em “toque por baixo das roupas” e “mãos nuas”, apresenta dois desdobramentos interessantes. De um lado, que haveria uma relação de exterioridade e interioridade entre partes do próprio corpo, na medida em que as mãos não poderiam tocar partes do corpo do qual também fazem parte. Parece ocorrer, então, uma separação entre o que “sempre” está à mostra, público – as mãos –, e o que “sempre” está “escondido”, privado – por baixo das roupas. Por outro lado, se o espaço de fora do corpo aparece como externo ao espaço do próprio corpo, ele também aparece como nocivo, isto é, as mãos podem carregar para o corpo o que ele – o corpo limpo – não necessitaria (poderíamos aludir à “impureza” do corpo, pois “por baixo das roupas” também pode indicar o que não pode ser tocado sob o risco de contaminação).

É evidente, contudo, que a proibição parece se processar na relação com um externo enquanto outro, o grupo, o social. O espaço-corpo, como invenção/construção/produção, é concepção e manifestação que se mostra com cuidado no interior de relações sociais que, paradoxalmente, expurgam o próprio corpo de concepção e manifestação, pois, como espaço de controle, o corpo não se manifesta: é antes preso em circuitos de olhares de reprovação ou de aprovação².

Em outra passagem, no exemplo “I”, também sobre as “Mudanças de atitude em relação a funções corporais”, Norbert Elias, além de acenar o aspecto anterior, atenta para a construção de concepções e práticas

2 A relação com Michel Foucault é inevitável: o “panóptico” aparece como metáfora do olho que tudo vê, de um “olhar [que] vai exigir muita pouca despesa. Sem necessitar de armas, violências físicas, coações materiais. Apenas um olhar. Um olhar que vigia e que cada um, sentindo-se pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo; sendo assim, cada um exercerá esta vigilância sobre e contra si mesmo” (FOUCAULT, 1996, p. 218).

sobre o corpo que devem se fazer presentes mesmo com o sofrimento e o desconforto:

Faz parte do decoro e do pudor cobrir todas as partes do corpo, com exceção da cabeça e das mãos. Deve-se tomar cuidado para não tocar com as mãos nuas qualquer parte do corpo que não é habitualmente deixada descoberta. E se for obrigado a assim proceder, isto deve ser feito com grande cautela. Você precisa acostumar-se ao sofrimento e ao desconforto sem se contorcer, esfregar-se ou coçar-se. (Idem, 1994, p. 138)

Conter a necessidade/intenção de tocar o corpo passa pelo autocontrole (imaginemos que, à época, a prática do banho e o uso de produtos de limpeza do corpo, e de cosméticos em geral, era bem menos comum que atualmente; mas, pensemos, também hoje, no Brasil, de como “coçar o saco”, para os homens, tornou-se um costume extremamente menos percebido nos “locais sociais” das camadas médias e altas do que entre os frequentadores de botecos ou bares periféricos, principalmente quando os assuntos são futebol, traição ou as “incursões amorosas” fora do casamento). O espaço-corpo é vigiado de fora, mas também é auto-vigiado. Tocar-se “com as mãos nuas qualquer parte do corpo” é retirado do público e passa a espaços privados. Um paradoxo: o espaço privado do corpo é publicamente controlado.

Controle e autocontrole se mesclam também no ato de urinar. No interior do exemplo “C”, também sobre as “Mudanças de atitude em relação a funções corporais”, lê-se que “Prender a urina é prejudicial à saúde e urinar em segredo diz bem do pudor”, e, mais adiante, sobre o flato, da necessidade de que “Sacrifícios devem ser feitos, com as nádegas fortemente comprimidas”, ou, “Substitua os peidos por acessos de tosse”. Não prender a urina, comprimir as nádegas e provocar a tosse no ato da flatulência, são formas de pôr o corpo à disposição de atitudes de conveniência social. É o espaço-corpo em “sacrifício” e em nome dos “bons hábitos”.

O controle e o autocontrole sobre o corpo também são o controle – humano – sobre funções fundamentalmente biológicas. As funções biológicas são “desconectadas” do corpo e passam a sofrer condicionamentos sociais. Não que urinar e o ato da flatulência sejam socialmente definidos, mas o modo, o jeito, a forma, o lugar, a momento, a conveniência, o artifício, assim como os “malefícios” e os “benefícios”, na retenção ou

“explosão” da urina ou do flato, são incorporados, ditados, direcionados temporal e espacialmente como parte das relações sociais. Urinar e peidar são socialmente reinventados: a ação já não depende da vontade dada pela necessidade biológica, mas é a necessidade biológica que se submete aos imperativos do protocolo social. O espaço-corpo vai, aos poucos, tornando-se etiqueta, moda, modelo, corpo socialmente moldurado, emoldurado. Do jeito de urinar e do ato da flatulência aos jeitos atuais de sentar, andar, comer, cheirar, dançar, transar, encostar, dizer, encarar, cumprimentar, olhar, pentear, piscar, bocejar, tossir, assoar, escarrar³... O rigor, a disciplina e a norma: o processo-espaço inventado e reinventado.

No exemplo “C”, de “Do hábito de assoar-se”, lê-se: “Não assoe o nariz com a mesma mão que usa para segurar a carne” (ELIAS, 1994, p. 148). Se antes o controle passava pela urina e pelo flato, agora passa também pela forma de assoar. O controle no hábito de assoar tem no uso paulatino do lenço – até então de uso restrito e limitado à família do rei – um importante componente/acessório para as mulheres e os homens. O lenço de pano impede o contato das mãos com as secreções nasais, com a mucosidade⁴. O sentido de limpeza, de novos hábitos higiênicos, passa a tomar conta do corpo social, das camadas mais privilegiadas primeiro para as de menos posses e prestígio, em seguida.

O processo de imposição de hábitos, com o tempo, e na medida em que são internalizados, constitui autocontroles relacionados especialmente à vergonha e ao medo, pública e também privadamente:

(...) hábitos são condenados cada vez mais como tais, em si, e não pelo que possam acarretar a outras pessoas. Desta maneira, impulsos ou inclinações socialmente indesejáveis são reprimidos com mais vigor. São associados ao embaraço, ao medo, à vergonha ou à culpa, mesmo quando o indivíduo está sozinho.

3 Discutindo uma das metáforas espaciais, a região, Albuquerque Jr. (2008) salienta que a região é também “modos de pensar, modos de querer, modos de falar, modos de gostar, modos de preferir, modos de amar, modos de desejar, modos de olhar, de escutar, de cheirar, de sentir sabor e de sentir dor. A região se expressa em jeitos de corpos, em gestos, em modos de vestir, de se alimentar, de beber, de dançar, de andar, de se pôr de pé ou de sentar. A região, ao ser subjetivada, ao ser encarnada, ela conformará os corpos e os processos subjetivos”.

4 Vale pensar na velocidade em que o lenço de pano, nas últimas décadas, deu lugar aos lenços de papel. Hoje, grosso modo, são os próprios lenços de pano que são associados a uma maneira pouco higiênica de assoar, e seu uso (reiteradamente), diferentemente de décadas anteriores, parece ser, no extremo, enojado.

Grande parte do que chamamos de razões de “moralidade” ou “moral” preenche as mesmas funções que as razões de “higiene” ou “higiênicas”: condicionar as crianças a aceitar determinado padrão social. (ELIAS, 1994, p. 153)

A naturalização dos hábitos se constitui, sobre o espaço-corpo, a naturalização de uma forma de gerir o corpo. Esse comando já não necessita ser gerenciado de fora do corpo, uma vez que as próprias gentes, internalizando os hábitos, exercem o autocontrole.

Da mesma forma, o controle e o autocontrole do espaço-corpo passam pela invenção/construção/produção de um espaço “complementar”, do qual o espaço-corpo é parte. No exemplo “L”, de “Do hábito de escarrar”, Norbert Elias descreve a norma de que escarrar deve ser relegado “a algum canto discreto” (idem, p. 158) (aliás, um significado “popular” para “escarro”, transportado para as relações sociais e não necessidades biológicas, é coisa ou pessoa vil, desprezível; assim, por exemplo, muitos outros termos relacionados ao corpo humano passaram, culturalmente, a definir pejorativamente coisas, pessoas e relações: “aquele é uma merda”; “vai tomar no...”; “seu escroto”; “seu titica de galinha”... Merda, ânus, escroto, independentemente do lugar que ocupam no corpo [de pessoas ou de animais] e de suas “funções” figuradas, também são, material e imaterialmente, espaço).

A ordem para escarrar em “algum canto discreto” é indicativo espacial importante. Definir o destino do escarro é um ato normatizador de espaço. Assim, se ao espaço-corpo é atribuído o que pode e o que não ser feito, pública e privadamente, também espaços do poder-fazer tornam-se necessários. O espaço modelador, por excelência, do que pode e do que não pode ser feito, é a casa ou a família. É ali que, desde cedo, os adultos e as crianças (estas, em especial) tenderão a ouvir a cada dia, e sempre mais, o “isso não se faz”. Em “isso não se faz”, de imediato, estão ligados hábitos e comportamentos associados ao corpo (inclusive hoje, quando os pais e as mães insistem em avisar que “é feio mexer no tico”, “tire a mão daí, menina”...), mas também hábitos e comportamentos relacionados aos lugares, portanto, a espaços de proibição e de permissão (o que se “pode” fazer no quarto, no banheiro, na sala, na cozinha, no quintal... na casa). A casa e a família, por isso, serão os espaços primeiros – físicos e sociais – de produção de controle e de autocontrole.

4. O espaço da casa

O processo civilizador moderno pode ser entendido, também, como processo da invenção/construção/produção de higienização moderna. Se antes aludíamos ao controle sobre a tosse, o urinar, o flato, o assoar e o escarrar, também o espaço fora do corpo é produzido para o controle de uma certa assepsia civilizadora. À limpeza do corpo foi inventada/construída/produzida a limpeza de qualquer espaço (a invenção cultural de expressões é também sintomática: “ele é um cara limpo”; “aquele cara é sujo”; “isso não está cheirando bem”...).

A casa foi um espaço que teve que passar pelo processo civilizador sem escolha, pois é ali que primeiro se come e se “alivia”. No exemplo “A”, das “Mudanças de atitude em relação a funções corporais”, lê-se: “Antes de sentar-se, certifique-se de que seu assento não foi emporcalhado”. No exemplo “F”, para aliviar-se: “Que ninguém, quem quer que possa ser, antes, durante ou após as refeições, cedo ou tarde, suje as escadas, corredores ou armários com urina ou outras sujeiras, mas que vá para os locais prescritos e convenientes para se aliviar”. E, no exemplo “I”: “Quando precisar urinar, deve sempre retirar-se para um local não frequentado. E é correto (mesmo no caso das crianças) cumprir outras funções naturais em locais onde não possam ser vistas” (ELIAS, 1994, p. 135-138).

É na casa, sobretudo, que se come e se alivia. Comer em lugar que “não foi emporcalhado”, portanto, limpo. Aliviar-se em “local não frequentado”, “em locais onde não possam ser vistas”. A casa se torna um espaço tanto de “aprendizado” como de “proteção”. Aprender para *fora*. Proteger para *dentro*. O espaço-casa, assim, civiliza para ou outros – o público – ao mesmo tempo em que se faz civilizadora para o eu, o ego – o privado. Ou seja, o próprio enfrentamento do espaço “civilizado” de *fora* encontra na casa o espaço de “re-civilização”: com os “meus”, saio da “selva” (o contrário é a própria barbárie na casa; não é à toa, por isso, que as maiores “barbaridades” tendem a ser entendidas como sendo aquelas que ocorrem dentro de casa, principalmente de pais contra filhos ou de filhos contra pais). A casa priva o público. Mas, quando o público se aproxima em casa, em qualquer visita, é importante que tudo esteja limpo, no lugar, pois seus moradores acabam sendo representados pela casa, por certa concepção e prática de ordem.

Materialmente, a *casa civilizada* deve ser ordenada, definindo, nos seus vários lugares, o que se pode ou o que não se pode fazer. É possível dizer, para além das necessidades de limpeza e de “locais prescritos e convenientes”, para qualquer relação ou necessidade, que a casa encerra, através da ordenação *civilizadora*, a própria ordem social, inventando/construindo/produzindo hierarquias sociais e funcionalidades espaciais. Hierarquias e funcionalidades que já apresentam um movimento importante desde os séculos XVI e XVII, como podemos constatar no revigoreamento urbano e nos novos papéis desenvolvidos pelas mulheres (a própria passagem das grandes famílias à família nuclear redefiniu enormemente a lógica socioespacial da casa).

O *processo civilizador* da casa/família é parte de um processo maior, no qual o desenvolvimento da burguesia e de seu modo de produção de coisas e de ideias – portanto, do espaço –, paulatinamente, torna-se hegemônico. Segundo Norbert Elias:

O controle mais rigoroso de impulsos e emoções é inicialmente imposto por elementos de alta categoria social aos seus inferiores, ou, no máximo, aos seus socialmente iguais. Só relativamente mais tarde, quando a classe burguesa, compreendendo um maior número de pares sociais, torna-se a classe superior, governante, é que a família vem a ser a única – ou, para ser mais exata, a principal e dominante – instituição com a função de instilar controle de impulsos. Só então a dependência social da criança face aos pais torna-se particularmente importante como alavanca para a regulação e modelagem socialmente requeridas dos impulsos e das emoções. (Idem, p. 142)

A família, como instituição com a função de “instilar controle de impulsos”, se faz espaço de controle de impulsos e emoções, tanto de adultos como de crianças. Se, de um lado, os pais controlam os filhos, por outro, os pais se controlem diante deles. Nem tudo pode ser feito junto ou ao lado dos pais, e nem tudo pode ser feito com e junto dos filhos (não deve ser nem um pouco desprezível, ainda hoje, que os pais “releguem” à rua – o espaço do perigo! – as informações – principalmente aos filhos e não às filhas – relativas à iniciação sexual e às mudanças do corpo na puberdade; em casa, o próprio sexo passa a ter um espaço específico, o quarto).

O quarto de casal como espaço social, parte (um/quarto) do marido e da esposa, passa a ser “sagrado” em sua condição de penetrabilidade ou impenetrabilidade. Segundo o próprio Norbert Elias:

O quarto de dormir tornou-se uma das áreas mais “privadas” e “íntimas” da vida humana. Tal como a maior parte das demais funções corporais, o sono foi sendo transferido para o fundo da vida social. A família nuclear continua a ser o único enclave legítimo, socialmente sancionado para esta e muitas outras funções humanas. Suas paredes visíveis e invisíveis vedam os aspectos mais “privados”, “íntimos”, irrepreensivelmente “animais” da existência humana, à vista de outras pessoas. (Idem, p. 164)

Qualquer pessoa, inclusive os mais chegados, como filhas e filhos, tem o acesso limitado no quarto senão por convite, por curiosidade ou mesmo estripulia. Na invisibilidade que veda os aspectos mais privados “da vista de outras pessoas”, e também como “contraponto” ao quarto – ou à casa – como o lugar dos atos privados, “irrepreensivelmente animais”, o *processo civilizador* inventou/construiu/produziu outros quartos, igualmente privados e íntimos: os quartos de motel e bordel. Ali, neles, o público – porque os motéis e bordéis são públicos! –, paradoxalmente, é inventado/construído/produzido como o espaço do gozo privado. Não preenche o “vazio” do quarto quadrado da casa, mas pode se tornar, inevitavelmente, o “cheio” que reproduz no quarto de fora – público – o quarto de dentro – privado, íntimo, mesmo que isso, tornando-se público, tenda a provocar incongruências entre o “certo” e o “errado”:

Tal como os impulsos, a sexualidade é confinada cada vez mais exclusivamente, tanto para os homens como para as mulheres, num enclave particular, o casamento socialmente legitimado. A tolerância social para com outros relacionamentos, tanto de marido como de mulher, que de maneira nenhuma faltava antes, é reprimida cada vez mais, ainda que com altos e baixos. Todas as violações dessas restrições, e tudo o que conduz a uma delas, é por conseguinte relegado ao reino do segredo, do que não pode ser mencionado sem perda de prestígio ou de posição social. (Idem, p. 187)

Os “vazamentos” de relações extraconjugais de políticos europeus e norte-americanos, e de celebridades midiáticas em geral, por exemplo,

ilustram, hodiernamente, a confusão, o desprestígio e a perda de posição social de alguns de seus protagonistas. O casamento, assim, é parte do espaço-casa/família. O espaço do casamento se materializa e se imaterializa nas relações da casa e de fora dela, em uma nítida separação entre o público e o privado, entre a *rua e o quarto*, em um mar de desdobramentos controlados e autocontrolados, também em uma “confusão ordenada” em que, nos espaços mais íntimos, a própria civilização se esvaece de seus mais sólidos pilares (é relativamente comum, no Brasil, a idéia de que uma “boa esposa” é aquela que é “puta” na cama e “santa” publicamente! O machismo também tem acompanhado o *processo civilizador*).

5. Considerações últimas

O controle das funções corporais é o controle sobre o espaço-corpo. A questão aqui não foi definir se esse controle é positivo ou negativo, mas enfatizar que as funções corporais são, de uma ou de outra forma, total ou parcialmente, inventadas/construídas/produzidas social, cultural, econômica e politicamente. Para sermos mais precisos: não que as funções de urinar, defecar, peidar, tossir, assoar ou escarrar sejam socialmente produzidas, mas que as suas formas de controle, de aceitação ou rejeição, de permissividade ou proibição, se públicas ou privadas, se aberta ou secretamente, são partes de um processo por vezes mais livre ou por vezes mais prenhe da inculcação da vergonha, do medo, da culpa e do constrangimento.

Na mesma direção, a invenção/construção/produção do espaço-casa é parte do processo civilizador, definida por uma ordem, um enquadramento, no movimento espacial do modo de produção e de pensar capitalista, de uma geometrização espacial. Essa métrica do espaço define a casa como base e os seus lugares com funcionalidades específicas. A normatização, o regramento e a proliferação da etiqueta, por exemplo, encontram na casa/família um espaço de primeira aproximação ao que pode e ao que não pode ser feito (como em “isso não se faz”, “isso é feio”, “aquilo você não pode fazer lá”, “aqui você só pode fazer isto”, “cada coisa no seu lugar”, “em cada lugar as suas coisas”...). A invenção/construção/produção da casa/família moderna é a própria produção das regras que

cimentam a sociedade burguesa (“a tua liberdade vai até onde começa a minha”).

Esse cimento deve ser, neste *processo civilizador* de invenção/construção/produção do espaço moderno, burguês, diretamente parte dos seres mais “frágeis”, da “civilização” das crianças e jovens, controlando primeiro seus corpos e simultaneamente o comportamento em suas casas:

Atualmente, o círculo de preceitos e normas é traçado com tanta nitidez em volta das pessoas, a censura e pressão da vida social que lhes modela os hábitos são tão fortes, que os jovens têm apenas uma alternativa: submeter-se ao padrão de comportamento exigido pela sociedade, ou ser excluído da vida num “ambiente decente”. A criança que não atinge o nível de controle das emoções exigido pela sociedade é considerada como “doente”, “anormal”, “criminosa”, ou simplesmente “insuportável”, do ponto de vista de uma determinada casta ou classe e, em consequência, excluída da vida da mesma. Na verdade, do ponto de vista psicológico, os termos “doente”, “anormal”, “criminoso” e “insuportável” não têm, dentro de certos limites, outro significado. O modo como são compreendidos varia de acordo com os modelos historicamente mutáveis da formação de afetos. (ELIAS, 1994, p. 146)

E outros espaços, perto-longe de casa, para os “doentes”, “anormais”, “criminosos” ou “insuportáveis”, são necessários. Hospitais, hospícios, prisões e escolas. O *processo civilizador* é ele mesmo o processo de invenção/construção/produção de espaços de “civilização”, como o corpo e a casa, e a produção dos espaços hospitalares, hospícios, prisões, escolas, fábricas, praças, campos de futebol, cidades, nações e do próprio espaço global. A produção do espaço-corpo e do espaço-casa se deu concomitantemente a esses outros espaços.

A partir de um diálogo breve com *O Processo Civilizador*, somos levados a insistir que o espaço *civilizado* é produto e produtor, invento e inventor, construído e construtor, isto é, *sobre o espaço* devemos ter a mesma atenção que se tem sobre o tempo (ambos inseparáveis), pois, como aludiu Milton Santos, “em cada período histórico, o valor de uma mesma variável [espacial] se altera” (SANTOS, D., 2002, p. 257) – como sobre o espaço-corpo ou sobre o espaço-casa.

Bibliografia

ALBUQUERQUE Jr., D. M. de. *O objeto em fuga*: algumas reflexões em torno do conceito de região. Natal: UFRN, 2008. Digitado.

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

_____. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v. 2

_____. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 12. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996.

GONÇALVES, C. W. P. *Geografando nos varadouros do mundo*. Brasília: Ibama, 2003.

NIETZSCHE, F. *Humano, demasiado humano*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1996.

SANTOS, D. *A reinvenção do espaço*. São Paulo: EdUNESP, 2002.

SANTOS, M. *Pensando o espaço do homem*. São Paulo: EdUSP, 2004.

_____. *Por uma geografia nova*. São Paulo: EdUSP, 2002.

O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NO PROCESSO CONTEMPORÂNEO DE SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA: UMA REFLEXÃO SOCIOLOGICA SOBRE REPRESENTAÇÕES E EXPECTATIVAS INSTITUCIONAIS

Reinaldo dos Santos

1. Introdução

A desatenção dos pais em relação aos filhos tem provocado problemas de toda ordem. Um desses problemas está na sobrecarga que as escolas sofrem por conta disso. A escola, na verdade, tem sido umas das instituições que mais tem sofrido com os desajustes da família. Todos os professores têm algumas histórias nada edificantes para contar sobre este tema. A gravidade do assunto é preocupação de um grande educador argentino, Juan Carlos Tedesco. Ele dedicou parte de sua obra “O Novo Pacto Educativo” ao que ele denominou de “déficit de socialização dos alunos”. O que em outras palavras quer dizer que a família, primeira instituição socializadora, não está cumprindo o seu papel, que é o de fazer as crianças assimilarem as regras e valores básicos, necessários à convivência social. Resumindo, elas não têm aprendido a “se comportar”, a ter “bons hábitos”, a “respeitar o direito dos irmãos e colegas”, etc. (Revista *Nova Escola*, 2002)

No final da Idade Média, acentuou-se um processo de socialização, chamado por Norbert Elias de “processo civilizatório” (1994). Marcado pela apreensão de normas e 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, este processo, inicialmente, foi conduzido pela Igreja.

Nos séculos XVII e XVIII, este processo se acentuou, no contexto de consolidação de uma sociedade burguesa, e passou a ter a família e a escola como as principais instituições responsáveis por sua condução. Desde então, engendrou-se um modelo tradicional de transmissão de padrões de civilidade entre gerações pautado por:

1 - nos primeiros anos de vida, uma família patriarcal realizava a inserção da criança no universo de padrões básicos de comportamento e convívio social;

2 - nos anos seguintes, uma escola personalizada realizava a continuidade da inserção inicial, com o aprofundamento dos padrões de comportamento e convivência e a integração num universo de leis, normas e de distinção de postura entre o público e o privado.

Assim, estabeleceu-se o que a teoria sociológica convencionou chamar de etapas do processo de socialização. Numa interação que se firmou ao longo de quase trezentos anos: a família realizava a socialização primária e encaminhava a criança para que a escola conduzisse a socialização secundária (OETTING E DONNERMEYER, 1998). A partir da segunda metade do século XX, entretanto, este modelo de família, de escola e de interação da socialização passou por intensas transformações, estabelecendo um quadro no qual, a divisão de papéis sociais na educação das crianças entrou numa etapa de indefinição.

A abordagem deste texto busca refletir sobre esse contexto de mudanças e discutir a hipótese de que um dos principais aspectos da confusão de papéis sociais entre escola e família está no descompasso entre modelos institucionais idealizados e vivenciados nas representações e perspectivas dos sujeitos envolvidos. A maioria das considerações a seguir apresentadas são fruto de pesquisa de coleta de dados, realizadas pelo autor e por alunos e orientandos, no interior paulista, nos últimos quatro anos¹.

As balizas teóricas desta abordagem, como já apontado, se ancoraram nas disposições de Norbert Elias. Assim, inicialmente, o viés de abordagem será o comparativo entre dois momentos sociais: o de uma família, escola e inter-relações tradicionais e o de uma família, escola e inter-relações contemporâneas. Como destacou Elias:

O processo civilizador pode ser demonstrado inequivocamente, com a ajuda de *comparações sistemáticas*, tanto entre estágios

1 Os dados, informações e considerações utilizados neste texto foram elaborados num projeto de extensão desenvolvido pelo autor com seus alunos da disciplina de Sociologia da Educação no Curso de Pedagogia na Faculdade Bandeirantes de Ribeirão Preto, entre 2003 e 2005. Da mesma forma, os projetos desenvolvidos e orientados pelo autor na linha de Pesquisa "Escola e Família" do Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Sertãozinho entre 2004 e 2006, foram incorporados.

diferentes de uma mesma sociedade quanto entre sociedades distintas. No entanto, concebida como um estado, a civilização é, no máximo, um ideal. (2006, p. 37)

Neste sentido, a abordagem deste texto busca tecer comparações entre diferentes contextos de família e de escola, buscando denotar novas condições para o processo educativo/civilizador e a exigência de novas perspectivas.

A perspectiva conceitual de proximidade da ideia de educação como ação civilizadora apoia-se no ponto de partida de que, sem a capacidade de autocontrole de suas pulsões, os indivíduos se comportariam como crianças, ou seja, educar, dentre outros aspectos, é desenvolver no educando esta capacidade de auto controle, de torná-lo educado, adulto, “civilizado”.

O ser humano, no início de sua vida social, ou seja, na infância, não possui a tendência para 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.

Dado que os seres humanos, diferentemente de muitos outros seres vivos sociais, *não possuem uma regulação nativa dos afetos e pulsões*, eles não podem prescindir da mobilização de sua disposição natural rumo à auto-regulação mediante o *aprendizado* pessoal dos controles dos afetos e pulsões, no sentido de um modelo de civilização específico da sociedade, a fim de que possa conviver consigo mesmo e com outros seres humanos.

[...] Embora os seres humanos não sejam civilizados por natureza, possuem por natureza uma disposição que torna possível, sob determinadas condições, uma civilização, portanto uma auto-regulação individual de impulsos do comportamento momentâneo, condicionado por afetos e pulsões, ou o desvio desses impulsos e seus fins primários para fins secundários, e eventualmente também sua reconfiguração sublimada. (ELIAS, 2006, p. 21)

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 de socialização (socialização primária, conforme o referencial conceitual que emprestamos e apontamos mais à frente).

Mesmo com um relativo controle ou autocontrole de pulsões e emoções, faz-se necessário um aprofundamento, refinamento ou avanço desta autorregulação, para que as crianças, com seus impulsos de crianças (toleráveis para uma criança, mas não para um adulto, conforme cada contexto social), possam ser educadas e avançar para a condição de adultos. Do contrário, sem esta educação individual e coletiva, se comportariam sempre como crianças pequenas e se tornariam intoleráveis, insuportáveis, incapazes de conviver com outras pessoas, ou seja, pouco sociáveis.

O processo de civilização está relacionado à auto-regulação adquirida, imperativa para a sobrevivência do ser humano. Sem ela, as pessoas ficariam irremediavelmente sujeitas aos autos e baixos das próprias pulsões [urges], paixões e emoções, que exigiriam satisfação imediata e causariam dor caso não fossem saciadas. Na ausência da auto-regulação, não se poderia, sem grande desconforto, adiar – conforma circunstâncias realistas – o aplacamento das pulsões nem modificar a direção da busca deste objetivo. Nessa situação, ***todos agiriam como crianças pequenas***, sem condições de regular as pulsões e as paixões – ou seja, de se auto-regular – e igualmente ***incapazes, portanto, de viver permanentemente na companhia dos outros***. (ELIAS, 2006, p. 21, grifos nossos).

Este aprendizado de desenvolver autocontrole das paixões e emoções e de capacidade de viver na companhia dos outros, é o que associamos em parte à socialização secundária.

Tanto por questões sociais – ainda não estar plenamente inserido na vida social de seu grupo, ter relativo tempo disponível e ter um grau considerável de dependência e do poder dos adultos – como por questões psicológicas – estar no período de formação de sua personalidade, de seus valores e de sua cultura –, a infância e a juventude constituem-se como etapas da vida social nas quais as interações civilizadoras ocorrem de maneira mais privilegiada, pois “o indivíduo durante a fase mais impressionável, a infância e juventude, que se imprime em sua personalidade em formação, tendo sua contrapartida na relação entre suas instâncias controladoras, o superego e o ego, e os impulsos da libido” (ELIAS, 1993, p. 205).

Este processo é marcado por uma relação de interdependência entre adultos, mas, sobretudo, das crianças em relação aos adultos, pois “a

mudança no controle das paixões é conduta que denominamos ‘civilização’, guarda estreita relação com o entrelaçamento e interdependência crescente de pessoas” (ELIAS, 1993, p. 54). Esta relação com os adultos é visualizada na perspectiva do papel das instituições família e escola no processo de educação / civilização / socialização das crianças em nossa sociedade.

A forma de civilizar-se, a cultura, o habitus social, não são construídos individualmente, mas por meio de um encadenamento de relações institucionais (família, escola, Estado, igreja, exército etc.) que sistematizam e buscam legar esta herança às suas próximas gerações:

Analogamente, é variado o desenvolvimento dos processos especiais de civilização, assim como de cada figuração dos modelos de civilização. Estes últimos encontram uma de suas expressões mais prementes no habitus social comum dos indivíduos que formam entre si uma determinada unidade de subsistência, por exemplo uma tribo ou Estado. Eles são herdeiros não só de uma linguagem específica, mas também de um modelo específico de civilização e, portanto, de formas específicas de auto-regulação, que eles absorvem mediante o aprendizado de uma linguagem comum e nas quais, então, se encontram: no caráter comum do habitus social, da sensibilidade e do comportamento dos membros de uma tribo ou de um Estado nacional (ELIAS, 2006, p. 23).

Estas disposições de Norbert Elias levam-nos à consideração de que o percurso do processo educacional ou civilizador é profundamente marcado pelo arranjo social entre as instituições que o conduzem. Quando as expectativas, objetivos e condições deste arranjo institucional não coincidem com a perspectiva que as próprias instituições têm de seu papel e das condições de desempenhá-lo, o próprio processo apresenta constrangimentos consideráveis. Pensar o processo em curso na nossa sociedade implica refletir sobre as interações entre as instituições família e escola neste processo.

2. Família, escola e processo civilizatório numa perspectiva idealizada

A concepção de “idealizado”, aqui empregada, se refere às aspirações e expectativas dos sujeitos sobre um modelo real, existente e pres-

suposto como hegemônico. Muitas vezes, os sujeitos e instituições têm consciência de que tais perfis e relações não são hegemônicos, mas desenvolvem suas ações como se o fossem:

A escola e os professores até sabem que este tipo perfeito de família não existe mais, ou que é a minoria dos casos. Mas continua pensando e agindo, se organizando e trabalhando como se este ideal fosse o dominante.²

Esta relação idealizada pressupõe modelos institucionais também idealizados, cristalizados no imaginário sócio-institucional do ocidente, nos últimos três séculos. Neste modelo, escola e família cumprem seus papéis sociais e interagem de forma perfeita, numa relação “romântica”, perdida no tempo - que quiçá tenha existido na geração de nossos avós - e num espaço - que não pode ser situado nas médias e grandes cidades do Brasil do século XXI.

A concepção idealizada é de uma *família nuclear, patrilinear e estável*³. Nela, a família é:

- formada por marido e esposa, casados juridicamente pela primeira e única vez;
- com dois ou três filhos, gerados durante o casamento e educados pela mãe;
- possui casa própria, com conforto razoável e localização próxima do local de trabalho dos adultos e de estudos das crianças;
- mora na mesma casa/bairro até os filhos crescerem, raramente mudando de cidade, estado ou mesmo país;
- o pai trabalha fora durante o dia e ganha o suficiente para prover o sustento da família;
- a mãe não trabalha fora e cuida das tarefas domésticas, tendo a maior parte do tempo para acompanhar a educação dos filhos;

2 Depoimento da Coordenadora Pedagógica de uma escola pública de periferia no interior de São Paulo, na região de Ribeirão Preto, no ano de 2004.

3 Este perfil idealizado de família foi configurado em pesquisa anterior que buscou configurar o modelo hegemônico de família contemporânea representado na mídia eletrônica, comparando-o com as representações dos espectadores e com o perfil vivenciado de família (cf. DANELON e SANTOS, 2005).

- a mãe também é a responsável pela educação familiar e pelo encaminhamento escolar dos filhos, sendo uma figura próxima dos professores, da escola, de reuniões escolares;

- os filhos ficam sob os cuidados exclusivos da mãe até por volta dos sete anos, quando ingressam na escola;

- todos dialogam ao menos uma vez por dia (na hora de uma das refeições), sabem razoavelmente o que cada um faz e compartilham de atividades sociais, culturais, religiosas, etc.;

- esta família é estável, está preparada para encaminhar as principais questões da formação de seus filhos (sexualidade, drogas, religião, valores) e tem poucos conflitos, que não extrapolam o teto do lar;

- costumes, valores e uma “identidade familiar” são tradicionalmente transmitidos de geração em geração, pelo contato familiar entre pais e filhos, com a regularidade de uma mesma religião, língua, cultura, valores;

- as relações familiares se ampliam para uma cadeia de parentesco razoavelmente ampla, de primos, tios e avós, que, em grande parte, compartilha da mesma identidade familiar e contribui para o processo de socialização;

- as relações extrafamiliares ocorrem de forma intensa com uma vizinhança socialmente próxima, estável e conhecida, que também compartilha uma base cultural em comum;

- da mesma forma, ocorrem relações extrafamiliares com contextos também regular e socialmente próximos do universo familiar, como igreja e clube, por exemplo.

Este modelo idealizado de família se configuraria como o lócus perfeito para a realização da socialização primária e para a transmissão de padrões de sociabilidade, etiqueta e polidez. O contato contínuo com a mãe, repetido com um universo coeso de sujeitos sociais e privilegiado do encontro dos membros da família cotidianamente em atividades domésticas como refeições, diálogo e lazer, permitiriam o desenvolvimento das primeiras noções de civilidade nas crianças.

Nesta visão de família, a mãe seria educada e bem preparada para iniciar os filhos nos primeiros passos dos padrões e regras de civilidade,

como noções de higiene, saúde, segurança, pudor, etiqueta à mesa, comportamento em locais públicos, etc.

Por outro lado, esta mesma perspectiva idealizada pode ser encontrada em relação à escola, que seria *pequena, comunitária e personalizada*⁴. Esta escola:

- é pública, gratuita, diurna e com uma qualidade no mínimo aceitável pelas famílias;

- é pequena, com cerca de quinhentos alunos e vinte professores;

- fica situada no bairro de residência da família de seus estudantes, onde se pode ir caminhando e em segurança até ela;

- possibilita que todos os irmãos, vizinhos e vários primos estudem juntos na mesma escola e no mesmo turno;

- permite que se façam os estudos desde as fases iniciais do “primário” até as etapas conclusivas do “colegial”, sem a necessidade de mudança de escola, professores, bairro, etc.;

- tem estabilidade de pessoal, com professores, auxiliares e direção trabalhando por toda a carreira, até se aposentarem, onde aqueles que foram professores dos pais muitas vezes também o são dos filhos e em algumas até dos netos;

- todos os alunos se conhecem por nome, são parentes, vizinhos ou amigos que estendem suas relações de sociabilidade da casa para a escola e vice-versa;

- todos os alunos têm origem social semelhante e homogênea, compartilhando de perspectivas, objetivos e práticas culturais comuns;

- os pais visitam a escola espontânea e regularmente, vão a todas as reuniões e conhecem professores e colegas dos filhos pelo nome;

- os professores conhecem seus alunos e às vezes até as suas mães pelo nome e conhecem seu contexto social e familiar;

- é uma extensão da família e do lar.

Este modelo idealizado de escola também se configuraria como o *lôcus* perfeito para a realização da socialização secundária e para a ampliação do contato da criança com padrões de sociabilidade, etiqueta e

4 Este perfil idealizado de família foi configurado em questionários e entrevistas de pesquisa anterior que buscou configurar o modelo hegemônico de escola contemporânea representado na mídia eletrônica, comparando-o com as representações dos espectadores e com o perfil vivenciado de escola (cf. DANELON e SANTOS, 2005).

polidez, não apenas de sua família, mas também da comunidade e da sociedade em que está inserida. O contato prolongado por quatro, oito ou doze anos no ambiente escolar, a repetida interação com um grupo um pouco mais ampliado e diversificado, mas ainda coeso de sujeitos sociais, e o privilegiado encontro com professores e auxiliares em atividades escolares como aulas, brincadeiras, eventos, permitiriam um aprofundamento dos padrões de civilidade nas crianças e adolescentes.

Nesta visão de escola, a professora / o professor seria educado e bem qualificado para prosseguir na educação dos alunos quanto aos padrões e regras de civilidade, como a diferenciação entre público e privado, coloquial e formal, bem como conhecimentos de direitos e deveres, pluralidade cultural, controle de instintos, impulsos e emoções, racionalização da violência etc.

Destas duas representações institucionais, decorre uma terceira, também idealizada quanto à relação entre família e escola. Esta relação seria *duradoura, harmônica e complementar*. Nela:

- a família tem condições de fazer (pois os pais foram preparados na família e na escola para fazê-lo) e faz devidamente a socialização primária, encaminhando a criança à escola para que esta faça a socialização secundária, numa perspectiva de colaboração e continuidade do processo;

- a escola tem condições de fazer (pois foi preparada e organizada para tal) e faz devidamente a socialização secundária, contando com a colaboração da família e de outras instituições sociais.

A família, desde os primeiros anos de vida das crianças, transmitiria padrões elementares de sobrevivência e convivência, como por exemplo:

- alimentar-se sozinho, com as próprias mãos, de forma higiênica e utilizando talheres e utensílios específicos para tal;

- controle da continência urinária e fecal, da salivação, do cuspir, do escarrar de forma, local e tempo adequado;

- utilização de sanitários para a efetivação de algumas necessidades fisiológicas e a higiene pessoal relacionada;

- circunscrição do escatológico a uma esfera pessoal e íntima, com indicações de que o cuspir, escarrar, o urinar, o defecar, a flatulência, o arrotar e o coçar algumas partes do corpo, não devem ser feitos em público;

- autonomia de higiene no banho, cuidado com os dentes, com a limpeza das mãos, baixo contato com a poeira, lama, animais etc.;

- desenvolvimento de pudor quanto à nudez e tato com as genitálias, relacionados à vergonha e ao embaraço;
- elementos básicos de comunicação verbal, com privilégio do diálogo e progressivo controle do grito, do choro, da “birra”;
- identificação de situações elementares de risco, como quedas, queimaduras, cortes, envenenamentos, atropelamentos, etc;
- primeiras noções de regras, disciplina e hierarquia, sobretudo, um autorregulação primária de impulsos de desejos e vontades que começam a ser condicionados ao tempo, espaço e disponibilidade para serem atendidos.

A escola, recebendo a criança já com os padrões apontados acima razoavelmente desenvolvidos, complementaria estes conhecimentos, com o aprofundamento de alguns e o desenvolvimento de outros, tais como:

- aprofundamento da distinção entre o comportamento privado, íntimo e familiar e o comportamento coletivo, público e escolar, com a indicação do que é aceito e não aceito pelo contexto cultural do grupo;
- aprofundamento da comunicação verbal e desenvolvimento da comunicação escrita, com a indicação de formas de tratamento, sociabilidade e respeito na comunicação e na linguagem;
- apreensão de normas e convívio, leis, direitos e deveres, bem como de suas consequências sociais;
- desenvolvimento da concepção de propriedade alheia e de bem público ou coletivo;
- apreensão de regras de etiqueta e convívio, com indicação de consequências constrangedoras ou embaraçosas;
- desenvolvimento de polidez no trato com autoridades, estranhos e em situações de maior formalidade, bem como de distinção entre formal e não formal.

Nesta relação idealizada, a articulação família-escola é o elemento central do processo de socialização e de reprodução do processo de desenvolvimento de civilidade entre gerações. Neste sentido, analisar o perfil e o papel destas duas instituições e das relações entre elas constitui-se num elemento-chave para a compreensão das relações de socialização e de desenvolvimento de civilidade na sociedade atual. A busca por elementos para esta análise revelou que, no mundo ocidental contemporâneo, há

um distanciamento entre as perspectivas idealizadas e as vivenciadas, bem como efeitos perversos no processo de integração dos educandos.

3. Família, escola e socialização primária numa perspectiva vivenciada

Os modelos idealizados de família e de escola, que entraram para o imaginário social a partir de experiências de quarenta ou cinquenta anos atrás, atualmente não se configuram numa realidade recorrente. Vários fatores contribuíram para estas mudanças e estabelecimento de novos perfis destas instituições, dentre eles:

- o crescimento, urbanização e massificação da população, que passou a viver em cidades médias e grandes;
- a especulação imobiliária e a demanda reprimida do mercado imobiliário, que levou ao aumento de residências multifamiliares e/ou distantes dos pontos de trabalho e estudos das famílias;
- a inserção da mulher no mercado de trabalho, em larga escala, diminuindo o tempo disponível para dedicação às tarefas domésticas e ao cuidado direto dos filhos;
- a inclusão de um grande contingente populacional na escola básica, que levou à expansão dos sistemas escolares e aprofundamento da racionalização de tempos, espaços e relações escolares;
- transformações na cultura e nas relações sociais, sobretudo nas práticas matrimoniais e de constituição de família, com queda na taxa de natalidade, aumento do número de divórcios e de relações matrimoniais “extra-oficiais”;
- ampliação do acesso a meios e conteúdos de mídia, como rádio, televisão e internet, que ampliou a perspectiva de contato cultural das crianças para além da família e da escola.

Estas e outras transformações levaram a uma série de mudanças no perfil de família que, até então, tomava-se como hegemônico. Assim, o perfil de família preponderante nas grandes cidades brasileiras hoje é *multinuclear, matriarcal e instável*⁵. Nesta família:

5 Os dados revelados pela PAD – Pesquisa por Amostragem de Domicílios do IBGE de 2004 – corroboram que o perfil hegemônico da família brasileira é muito distante do idealizado. Cf.: *Síntese de indicadores*

- as residências são multifamiliares, ou seja, há mais de dois adultos morando na mesma casa, levando a arranjos domésticos envolvendo avós, primos, tios, etc.;

- o casamento nem sempre é formalizado juridicamente e ocorrem relações de união civil estáveis e instáveis;

- pelo menos um dos pais, está na segunda relação conjugal, estabelecendo-se uma condição na qual boa parte das crianças não são educadas pelos seus pais e mães biológicos;

- grande parte dos lares é chefiado por mulheres;

- o pai trabalha fora, em jornadas superiores a oito horas diárias, que pode chegar a doze se considerado o tempo de deslocamento, diminuindo o tempo livre para convivência e educação familiar;

- boa parte das mães também trabalha fora, também em jornadas integrais, que, às vezes, acumuladas com obrigações domésticas, deixam muito escasso o tempo para educação dos filhos;

- os horários e turnos de trabalhos de pais e mães e de estudos de filhos, muitas vezes não coincidem, diminuindo o tempo de contato familiar em comum;

- boa parte das tarefas domésticas fica para encargo de trabalhadores domésticos ou para os filhos, incluindo parte de sua educação e acompanhamento escolar;

- o tempo livre e comum da família é reduzido e dedicado quase que integralmente à televisão;

- o tempo/espço de interação direta entre pais e filhos (diálogo, refeições e atividades sociais conjuntas) está quase desaparecendo.

Por outro lado, o perfil de escola também se transformou consideravelmente e a escola vivenciada é *grande, distante e massificada*⁶. Nela:

- o número de alunos é grande, superior a mil e podendo chegar a 4 mil, em prédios compartimentados que massificam o contato entre os sujeitos;

- a distância da moradia dos alunos também é considerável, exigindo deslocamentos via meios de transportes coletivos e dificultando o

sociais. Disponível em www.ibge.gov.br. Acesso em 5 mar. 2007.

6 Os dados revelados pelo censo da educação básica do Inep, de 2004, destacam um perfil de escola, também diferenciado do modelo idealizado. Cf.: *Censo Escolar*. 2004. Disponível em: www.inep.gov.br/basica/censo/. Acesso em 5 mar. 2007.

contato da escola com o contexto do bairro do aluno e a presença dos pais;

- os alunos passam por três ou quatro escolas para cursar da educação infantil ao ensino médio, tendo de mudar de escola, da educação infantil para as séries iniciais (primário), depois para as séries finais (ginásio) e ainda para o ensino médio (colegial);

- professores, auxiliares e diretores trocam de escola por várias vezes ao longo de suas carreiras, devido a sistemas de concursos, transferências, promoções e à própria dinâmica do mercado de trabalho de profissionais da educação;

- os pais não costumam ir à escola com frequência, por falta de tempo (porque muitos trabalham nos horários de aulas e reuniões) ou por falta de motivação/interesse (já que muitas vezes o contato com a escola é conflituoso);

- os sujeitos não se conhecem mais que superficialmente, e as interações privilegiam a formalidade, com identificação de classes e alunos por letras e números, com a massificação e a rotatividade de alunos, professores e sujeitos familiares.

Neste perfil vivenciado, a família tem condições muito precárias para realizar a socialização primária e, cada vez menos, o faz devidamente. O pouco contato entre pais e filhos e os raros momentos de diálogo e refeições em comum são fatores que desfavorecem a transmissão de conhecimentos elementares de civilidade.

Da mesma forma, a escola massificada, com classes com mais de quarenta alunos e uma grande rotatividade de estudantes, professores e gestores, também tem cada vez mais dificuldades para contribuir no processo de transmissão de padrões de costume e interação social.

E a relação vivenciada entre as duas instituições também apresenta desvios quanto ao processo de socialização, sobretudo quanto às expectativas sobre o papel que uma atribui à outra. A família, na maioria das vezes, reconhece suas dificuldades em cumprir o papel de socialização primária e remete grande parte desta responsabilidade para a escola. A escola, por sua vez, se organiza (espaços, recursos e atividades) para receber o aluno com a socialização primária bem fundamentada e para prosseguir no processo, com a socialização secundária, mas também reconhece ter muitas

dificuldades de “nivelar” a socialização primária e ao mesmo tempo realizar a secundária.

A família conta com a escola para a inserção do aluno no universo de padrões de convívio, e a escola espera que a família já tenha realizado esta atribuição. Desta contradição de expectativas e papéis resulta uma demanda urgente por redefinição de relações institucionais em nossa sociedade.

4. Família e escola: representações de expectativas e perspectivas

A partir do crescimento de uma contradição entre um universo de socialização idealizado e um vivenciado e de um descompasso entre as expectativas recíprocas de papéis sociais, buscou-se num trabalho desenvolvido nos últimos cinco anos⁷, apreender as representações dos sujeitos envolvidos sobre o processo de socialização.

Em relação à perspectiva dos pais (adultos responsáveis pela vida escolar de alunos), foram identificados três aspectos que perpassam a maioria absoluta das manifestações:

1 - Eles reconhecem a impossibilidade ou grandes dificuldades para a família se responsabilizar pelo desenvolvimento de normas e padrões de etiqueta, conduta, comportamento e interação social;

2 - Eles atribuem a maior responsabilidade pela inserção no universo de normas de civilidade para a escola;

3 - Eles aspiram aos modelos ideais de família e de escola como os desejáveis para a educação das crianças, reconhecendo nos perfis vivenciados uma situação transitória.

O depoimento de uma mãe ilustra bem o primeiro aspecto:

Eu e meu marido trabalhamos fora. Ele trabalha em uma cidade a 50 km daqui e todo dia sai às cinco da manhã e só chega quase nove da noite. Eu trabalho em um hospital, numa escala de rodízio de doze horas, às vezes de dia, às vezes de noite. Não

⁷ O autor deste texto vem desenvolvendo, com o auxílio de seus alunos da disciplina de Sociologia da Educação, uma pesquisa de apreensão de representações e expectativas de pais, alunos e professores, por meio de questionários, entrevistas e pesquisa documental. O objeto principal são os papéis da escola, da família e da interação entre as duas no processo e socialização primária e secundária de estudantes da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental.

passamos muito tempo com nossos filhos. O menorzinho, de quatro anos vai na escolinha de manhã e à tarde fica com a mais velha, de treze anos, que também estuda de manhã. Quando estamos em casa, ou eles estão na escola, ou estão dormindo, ou nós estamos dormindo ou cuidando das coisas da casa. O tempo é muito pouco e, sinceramente, não dá para ensinar direito estas coisas não.⁸

Sobre o maior responsável por esta esfera de educação, mesmo admitindo a necessidade de colaboração entre as duas instituições, a imensa maioria das famílias atribui à escola este papel⁹. Um pai foi mais enfático, não colocou a situação como uma opção da família ou como uma consequência das dificuldades de tempo que algumas famílias enfrentam, mas como uma obrigação absoluta da escola:

Nós trabalhamos muito e não temos tempo. Trabalhamos muito porque o custo de vida é muito caro e temos que pagar pesados impostos. Então o Estado tem que se responsabilizar por isto. Ele tem que fazer, ter escolas para fazer. A escola tem mais tempo e tem gente melhor preparada para fazer. É uma obrigação do Estado, da escola.¹⁰

E sobre o modelo vivenciado de família, apesar da divulgação pela mídia de dados do IBGE que comprovam que o modelo de família idealizado está diminuindo cada vez mais, os pais dificilmente assumem a situação como um novo perfil a ser socialmente assumido e não o reconhecem como “real”, mas como um desvio transitório, a ser corrigido assim que possível:

Ah, eu estou separada do meu marido e morando na casa da minha mãe, com ela, meus dois filhos pequenos, uma irmã mais nova e uma sobrinha. Eu, minha irmã e minha mãe trabalhamos fora o dia todo. Meu filho pequeno não conseguiu vaga na

8 Trecho de entrevista com uma mãe de dois filhos que estudam em escola pública em Ribeirão Preto, sobre as oportunidades familiares para o ensino de padrões e normas de convivência. Depoimento de A.M.Z., 32 anos, outubro de 2005.

9 Num conjunto de 2 mil questionários aplicados entre pais de alunos da educação infantil e do ensino fundamental de escolas públicas e privadas, entre 2003 e 2006 na região de Ribeirão Preto, cerca de 70% dos pais assinou a opção “a escola” e não “a família”, para a questão: “De quem é a maior parte da responsabilidade por ensinar normas de comportamento e convivência para as crianças?”

10 Trecho de entrevista com um pai de três filhos que estudam em escola pública em Ribeirão Preto, sobre o papel da escola no ensino de padrões e normas de convivência. Depoimento de P.R.S., 39 anos, março de 2006.

creche e o outro estuda numa escola que é um pouco longe. Ele e o outro ficam com minha sobrinha de quinze anos. [...] Para mim esta situação não é a ideal não, não é uma família normal. O certo seria eu ter meu marido, morar na minha casa e ficar em casa cuidando dos filhos, enquanto ele trabalha. Mas a vida traz algumas dificuldades para a gente e as coisas não são como deviam ser. Mas eu acredito que logo-logo eu me estabilizo no trabalho, arrumo minha situação financeira e vou poder ir morar numa casa com meu namorado e casar de novo, no papel, porque no meu primeiro casamento era só amigado. Acho que um dia vou conseguir ter uma família normal e cuidar dos filhos direitinho.¹¹

Quanto à perspectiva dos educadores, puderam ser verificados quatro aspectos mais notórios e em comum:

1 - Há uma distinção entre a “educação do berço” e a “educação da escola”, que seriam coisas diferentes, separadas, com responsáveis diferentes;

2 - A maior responsabilidade pela socialização primária seria da família e não da escola ou dos professores que não teriam preparação ou condições para fazê-la em um contexto racionalizado e massificado de tempo e espaço;

3 - A escola de ensino fundamental recebe um número considerável de alunos que não foram devidamente inseridos no universo de padrões de civilidade e tem muitas dificuldades para suprir a socialização primária e cumprir as demais atribuições que se esperam dela;

4 - A escola, o sistema, as normas, o projeto pedagógico, os recursos, são organizados para interagir com um perfil idealizado de família, distinto do que é realmente vivenciado.

As palavras da Coordenadora Pedagógica de uma escola de séries iniciais do ensino fundamental retratam estes aspectos:

Nós recebemos aqui na primeira e na segunda série, um grande número de alunos que não passaram pela educação infantil e que cresceram, assim, “distantes” de seus pais. Estas crianças vêm sem o que a gente chama de “educação do berço”,

11 Trecho de entrevista com uma mãe de dois filhos em Ribeirão Preto, sobre o papel da família e da escola no ensino de padrões e normas de convivência. Depoimento de S.M.P.T., 29 anos, setembro de 2005.

“educação de casa”, “da família”. Elas não têm noções básicas de higiene, não sabem comer com a boca fechada, não lavam a mão quando vão ao banheiro ... cospem no chão, gritam, falam palavrão ... tiram a roupa na classe, ficam correndo, atiram coisas ... pegam coisas dos colegas sem pedir e se contrariados reagem com agressão verbal e física. [...]

A escola, os professores e todo mundo aqui, a própria sistemática de ensino, se prepara e se organiza para receber o aluno, assim com uma base. Pensam que vão receber um aluno que vai chegar, sentar em sua carteira enfileirada e passar três ou quatro horas dentro da sala, convivendo com outras trinta ou quarenta crianças, sem conflito ... Assim, falando um de cada vez, pedindo para fazer as coisas e sem perturbação da convivência. Mas não é isto que ocorre muitas vezes. [...]

Então, os professores ficam assim com muita resistência de fazer esta educação do berço, que pensam que é da família. Aí, eles mandam estes alunos para a direção, como se fossem casos de indisciplina. Quando a gente chama os pais, a maioria nem comparece e os poucos que vêm, você sente que tiram o corpo fora. Eles de uma maneira ou de outra, dão a entender que trabalham, não têm tempo e que a escola é que tem que fazer este trabalho. ... É muito difícil, e precisa de uma solução urgente.¹²

Esta perspectiva é reforçada pelos dados quantitativos de questionários respondidos por professores da educação básica. A quase totalidade dos profissionais que atuam na educação infantil assume a maior responsabilidade da escola para com o desenvolvimento da civilidade das crianças. Contudo, destacam a necessidade de um maior envolvimento da família nesta re-configuração de papéis. Quanto aos profissionais que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, cerca de 80% atribuíram a responsabilidade da socialização primária para a família e metade deles aponta que o modelo de escola atual não tem condições de suprir este tipo de educação.

Outro aspecto apontado como quase consensual é a contribuição que a educação infantil apresenta na superação das lacunas entre as ações de socialização da família e da escola. Para 95% dos docentes, tanto da ed-

12 Depoimento da Coordenadora Pedagógica de uma escola pública de periferia no interior de São Paulo, na região de Ribeirão Preto, no ano de 2004.

educação infantil quanto do ensino fundamental, as crianças que passaram pelo menos dois anos por escolas de educação infantil apresentam um déficit de socialização primária destacadamente menor do que em relação àquelas que não passaram por esta fase de escolarização ou passaram apenas um ano.

5. Considerações finais

As reflexões, dados e informações deste texto levam à consideração inicial de que a inserção de crianças no universo de padrões e normas de comportamento, etiqueta, convivência e sociabilidade é essencial para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. Permitem também considerar que família e escola são instituições que têm um papel central na socialização primária das pessoas e em algo mais amplo, o desenvolvimento do chamado processo civilizatório entre gerações.

Outra importante consideração diz respeito às profundas transformações pelas quais a família, a escola e a interação entre elas passaram nas últimas décadas e ao fato de que os novos perfis institucionais ainda não foram devidamente incorporados ao estabelecimento de perspectivas e papéis a serem cumpridos na educação das crianças, que continuam referenciados em modelos ideais, anacrônicos e pouco encontrados na realidade.

Na perspectiva dos sujeitos institucionais há uma convergência no reconhecimento de dificuldades de condições para que escola e família cumpram seus papéis educativos. Mas há uma divergência quanto à responsabilidade pelo processo de socialização primária: a família acredita que é papel da escola e a escola pensa que é papel da família.

Cabe destacar ainda que a reflexão denota a necessidade de aproximação para um diálogo visando à redefinição de papéis na interação entre escola e família, à luz dos modelos institucionais real e majoritariamente vivenciados. E, finalmente, pode-se considerar que a redefinição de papéis sociais na educação e socialização primária das crianças passa por uma reflexão sobre a importância e a universalização do acesso à educação infantil, como caminho para superação das dificuldades de socialização quanto a costumes, valores e padrões de comportamento socialmente

aceitos na contemporaneidade.

Estas mudanças institucionais discutidas ao longo do texto podem ser associadas a três importantes disposições de Elias: de relação com a tecnização; de irregularidade do processo; e de relativização do valor que a ele se atribui.

Em relação à tecnização, embora não se possa e nem deva colocar os avanços técnicos no transporte, comunicação, na indústria, na urbanização etc., como causa ou consequência destas mudanças, ela, certamente, é um fator relacionado, presente, imbricado com as novas configurações de família e escola. As instituições família e escola mudaram e são diferentes do que eram quando cumpriam um outro papel em outras condições sociais não por causa ou consequência da tecnologia, mas como parte de um processo do qual elas e a própria tecnização fazem parte:

A tecnologia e a educação são facetas do mesmo desenvolvimento total. Nas áreas por onde se expandiu o Ocidente, as funções sociais a que o indivíduo deve submeter-se estão mudando cada vez mais, de maneira a induzir os mesmos espíritos de previsão e controle de emoções como no próprio Ocidente. Nesse caso, também, a transformação da existência social como um todo é a condição básica para civilizar-se a conduta. Por esse motivo, encontramos nas relações do Ocidente com outras partes do mundo, os primórdios da redução de contrastes que é peculiar a todas as grandes ondas do movimento civilizador. (ELIAS, 1993, p. 212)

Outra conclusão possível é a de que o processo de mudanças no perfil, no papel e na relação das instituições e de sua participação na educação / civilização / socialização das crianças não se deu e não se dá de forma regular, contínua e com um ritmo previsível. O paradigma de escola idealizada convive com o de uma escola vivenciada, muitas vezes no mesmo tempo e no mesmo espaço. Assim como “modelos” de família tradicionais se alternam com outros mais “inovadores”, no que Elias chamou de surtos em direção a uma maior integração e diferenciação:

Processos sociais podem ter, em estágios anteriores ou posteriores, a mesma direção. Dessa forma, surtos de distanciamento ou surtos na direção de uma maior integração e diferenciação, podem ser observados tanto na Idade da Pedra, quanto na

Época Moderna. Processos sociais mais longos permitem reconhecer frequentemente e de modo bastante claro a ruptura de um estágio do processo para outro mediante um decisivo deslocamento de poder. (ELIAS, 2006, p. 28)

Em relação ao sentido de valor atribuído às mudanças nas instituições família e escola, a conclusão deste texto é de que elas não são boas ou ruins, mas são parte e resultado do processo histórico vivenciado pela população considerada:

O conceito de processo social refere-se às transformações amplas, contínuas, de longa duração – ou seja, em geral não aquém de três gerações – de figurações formadas por seres humanos, ou de seus aspectos, em uma de duas direções opostas. Uma delas tem, geralmente, o caráter de uma ascensão, a outra o caráter de um declínio. Em ambos os casos, os critérios são puramente objetivos. Eles independem do fato de o respectivo observador os considerar *bons ou ruins*. (ELIAS, 2006, p. 27, grifos nossos)

Não se trata de se considerar que a escola e a família de “antigamente” eram *boas* e cumpriam seus papéis sociais e que a escola e famílias “atuais” são *ruins*, anormais e não conseguem cumprir seus objetivos. Trata-se de considerar que as duas instituições passaram (e estão passando) por mudanças sociais importantes e que suas condições sociais não são mais as mesmas, são *diferentes* e trazem dificuldades para o cumprimento de um papel na sociedade que já não é mais muito definido como “antigamente”.

Pares de conceitos opostos, que servem para a determinação da direção dos processos sociais, não têm apenas esta função. Eles servem para a determinação de oposições e tensões estruturais no interior de um movimento processual em cada época considerada. Eles são imprescindíveis para a determinação de fases ou estágios de um processo social. Uma fase posterior é geralmente caracterizada pela imposição de uma estrutura social modificada e, especialmente, por uma mudança decisiva nas relações de poder, favorecendo determinadas posições sociais e desfavorecendo outras. (ELIAS, 2006, p. 29)

O objetivo deste texto foi o de pontuar elementos que levem ao reconhecimento destas mudanças e diferenças e apresentar subsídios para o

debate e a reflexão sobre o papel da educação na sociedade e a importância da relação entre família e escolas, em tempo de mudanças, pouco percebidas e dificilmente assimiladas pelos sujeitos que as vivenciam.

Bibliografia

CARVALHO, M. M. *A relação família-escola no processo de educação de crianças institucionalizadas*. 2008. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados / Faculdade de Educação, 2008. (Trabalho de conclusão de curso de graduação)

DANELON, V. C. G. e SANTOS, R. *A relação escola / família*. Sertãozinho: Fasert, 2005.

ELIAS, N. *Escritos & ensaios: 1 - Estado, processo, opinião pública*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

_____. *Norbert Elias por ele mesmo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

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

_____. *O processo civilizador: formação do estado e civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v. 2.

MEKSENAS, P. *Sociologia da Educação: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social*. São Paulo: Loyola, 1988.

NOVA ESCOLA. Edição n. 156, out. 2002.

OETTING, E. R., DONNERMEYER, J. F. *Primary socialization theory: the etiology of drug use and deviance*. 1998, p. 995-1.026.

RODRIGUES, A. T. *Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, R. *Apontamentos para (re) definição dos papéis da família e da*

escola no processo de socialização primária. Sertãozinho: Fasert, 2006.
(Relatório de pesquisa e extensão)

SILVA, G. D. *A importância da relação família-escola*. 2007. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados / Faculdade de Educação, 2008. (Trabalho de conclusão de curso de graduação)

TEDESCO, J. C. *O novo pacto educativo*. São Paulo: Ática, 1998.

ABORDAGEM DO *ETHOS* TERENA
A PARTIR DAS NOÇÕES DE
ETIQUETA E CIVILIDADE

Levi Marques Pereira

1. Introdução

Os Terena são falantes de uma língua pertencente ao tronco linguístico Aruák e, atualmente, constituem o segundo contingente populacional indígena em Mato Grosso do Sul. Vivem em aldeias demarcadas pelo SPI nas primeiras três décadas do século XX, situadas em vários municípios da bacia pantaneira. Os dados etnográficos e históricos originam-se de perícia judicial realizada nas aldeias da reserva de Buriti, situada nos municípios de Sidrolândia e Dois Irmãos do Buriti – Mato Grosso do Sul (EREMITES e PEREIRA, 2003).

Aqui se pretende demonstrar a hipótese da existência de um estilo terena que seria perceptível até mesmo nos inúmeros envolvimento institucionais e pessoais com a sociedade nacional. A ideia é que os integrantes dessa população orientariam sua conduta social por um estilo comportamental com feições próprias, mesmo quando se relacionam intensa e permanentemente com instituições e pessoas alheias a sua formação social. Indivíduos terena que participam ativamente das instituições da sociedade nacional, como no caso dos funcionários públicos e missionários, continuam orientando parte significativa de sua conduta por determinados códigos da formação social de origem, sob pena de serem questionada a legitimidade de seu pertencimento ao grupo étnico.

A tentativa é delinear a possibilidade da existência nessa formação social de princípios adscritivos de longa duração. Esses princípios desempenhariam importante papel na orientação do sentido das inovações, adaptações, ressignificações, empréstimos e mobilidades culturais por que passou e passa a população terena. A relação dos Terena com a sociedade nacional sempre foi intensa, desde período anterior à Guerra do Paraguai (1865-70), fato que marcou a expansão definitiva da colonização das terras sul-mato-grossenses (antes Mato Grosso), onde tradicionalmente radicavam e radicam suas aldeias.

Outra hipótese a ser desenvolvida é que o *ethos* terena seria articulado a partir de uma concepção muito particular da condição humana, identificada a certos parâmetros de conduta pautada pela cortesia, cordialidade, amabilidade, sociabilidade, polidez, delicadeza, gentileza nos gestos e nas expressões, e preocupação extrema com etiquetas e cerimônias. Aqui, para o nosso entendimento, todos esses atributos estão agrupados sob o rótulo geral de civilidade. A demonstração de civilidade entre os membros dessa formação social envolve palavras, atos e formalidades reciprocamente adotadas para demonstrar respeito mútuo e consideração, de acordo com o status atribuído a cada posição social.

A inspiração para pensar a conduta social terena a partir da noção de civilidade veio da leitura de Norbert Elias, especialmente dos estudos sobre *A Sociedade de Corte* e *O Processo Civilizador*. Nestes estudos, o autor desenvolve a tese de que a constituição do que normalmente se convencionou denominar de modernidade ocidental, enquanto um conjunto de figurações sociais compostas por cidadãos modernos, exigiu um longo processo de disciplina das emoções e de adestramento comportamental. Todo esse longo processo de preparação das pessoas para essa nova formação social é identificado por Elias como *processo civilizador*.

A intenção é a de enquadrar as características da formação social terena nas formulações de Elias sobre a gênese da formação social ocidental moderna. Registramos apenas o reconhecimento de que a leitura desses trabalhos forneceu importantes insights e pistas para a percepção de uma série de fenômenos observáveis nas relações interpessoais e comunitárias dos Terena, que de outra maneira passariam despercebidos. A maior parte dessas relações só se tornou perceptível na capilaridade do microcosmo do universo relacional, durante a realização de detalhadas descrições etnográficas.

Em suma, as análises aqui apresentam a feição de um ensaio exploratório que procura uma aproximação da etnografia terena, buscando um percurso analítico alternativo em relação aos estudos aculturativos e de fricção interétnica, enfoques predominantes nos estudos de maior fôlego realizados até o momento sobre essa etnia. Quiçá o presente enfoque proposto possa inspirar novas abordagens.

2. Noções de civilidade e etiqueta como referenciais para as práticas de sociabilidade nas figurações terena

Os Terena cultivam com dedicação e refinado interesse alguns atributos considerados imprescindíveis às figurações de seus *troncos* familiares e aldeias. Esses atributos dizem respeito a determinadas atitudes comportamentais e disposição para a sociabilidade. Numa perspectiva mais distanciada, seria razoável propor que tais atributos são apreendidos como co-extensivos à própria condição de humanidade, segundo a concepção que ela recebe na formação social terena. Entre esses atributos, é possível elencar a sensibilidade extrema às maneiras moralmente consideradas como boas ou más, a procura da conduta mais apropriada a cada situação de interação social e a preocupação em se portar com dignidade.

Pode-se argumentar, com justiça, que esses atributos estão presentes em qualquer formação social humana, argumento com o qual concordo plenamente. Entretanto, o elemento diferenciador na formação social terena seria o lugar ocupado por esses atributos nos processos de produção e reprodução social. Advogo ainda a hipótese de que esses atributos já eram considerados centrais na construção da vida social em períodos anteriores, mas que no sistema multiétnico atual ampliou-se o lugar a eles reservado. Isto porque vários fatores oriundos do cenário de interação multiétnica favoreceram que eles fossem alçados à condição de sinais diacríticos definidores do sentimento de pertencimento étnico.

A importância do domínio dos atributos comportamentais se evidencia nas oportunidades de ascensão política. Assim, muitos líderes políticos mais velhos se empenham em que alguns de seus parentes próximos mais jovens adquiram habilidade na manifestação dos códigos de conduta associados ao exercício da chefia. Para isto, procuram inseri-los gradativamente em funções nas quais possam exercitar atributos já adquiridos e aprender novos conhecimentos. Ao mesmo tempo, ficam de olho em seus concorrentes políticos, pois é importante não perder a oportunidade de evidenciar para a coletividade qualquer desvio de comportamento considerado inadequado. Tanto o empenho na conduta adequada quanto o apontamento de condutas inadequadas parecem desempenhar uma fun-

ção pedagógica nos processos de instituição e manutenção da liderança. Em sua formação, a liderança em formação vai aprendendo aos poucos a lidar com esse complexo sistema, que exige o acúmulo de vários conhecimentos e habilidades, imprescindíveis para a correta condução dos processos sociais nos quais possa, legitimamente, se apresentar como liderança.

Durante a realização do trabalho de campo para a perícia acima referida, em 2003, tive a oportunidade de entrevistar longamente vários líderes antigos das aldeias da terra indígena Buriti. Alguns, com mais de oitenta anos, exerceram por décadas o cargo de cacique em suas respectivas aldeias. Na situação de entrevista, eles sempre faziam questão de explicitar para o entrevistador o domínio dos códigos de conduta que, com o tempo, compreendi serem por eles considerados como apropriados a um chefe terena. Quando alguém discorria sobre sua participação nos fatos vividos e realçava o estilo comportamental, na verdade dizia da sua condição de chefe. Os códigos associados ao exercício da chefia se expressavam de várias maneiras: na postura corporal, na hospitalidade, na cordialidade e fino trato, na maneira amena de falar, nas formulações.

Com o tempo percebi também que a recorrência desse estilo comportamental nos diversos líderes entrevistados – e com os quais tive oportunidade de conviver em situações menos formais – apontava para estilos terena de exercer a liderança e de compor suas figurações sociais. Constatei então que essa reação transcendia a situação excepcional de mobilização da comunidade em torno da realização da perícia, pois se referia ao próprio estilo do grupo.

Em situação de entrevista, era comum esses antigos líderes apresentarem ao entrevistador alguma pessoa mais jovem, como filho, sobrinho ou neto. Isto era feito em tom cerimonioso, e o antigo líder demonstrava orgulho ao apresentar o jovem, parente seu, que ocupava algum papel de destaque na comunidade, como estudante universitário, professor, agente de saúde, etc. A apresentação por parte do velho líder trazia implícita sua autorização para que o apresentado participasse da conversa com o entrevistador, que passava a fluir como uma entrevista coletiva aberta, em que várias pessoas opinavam. As pessoas que não eram apresentadas acompanhavam à distância a conversa e, embora demonstrassem interesse nos fatos relatados, não interferiam.

Narrar os fatos passados era uma oportunidade para os velhos relembrem a comunidade da sua importância, enquanto para os jovens se apresentava como oportunidade de incorporar novos conhecimentos. Mas a participação de certos jovens nas conversas e entrevistas permite pensar que essas situações serviam como abertura de um campo experimental, no qual eram testadas as habilidades e os conhecimentos que eles já dispunham, e cuja demonstração era requisito para se consolidarem como aspirantes a futuras posições de chefia. Nesse sentido, a participação dos jovens ao lado dos velhos representou uma contribuição efetiva no esforço que empreendemos no trabalho pericial para compreender a história da comunidade e levantar os dados necessários para responder aos quesitos da perícia.

Um aspecto que chamou muito minha atenção no início do trabalho de campo foi o interesse demonstrado, principalmente pelos líderes mais velhos, em saber exatamente quais eram minhas atribuições profissionais como antropólogo e como docente na universidade – além da condição momentânea de perito da Justiça Federal. Assim, queriam saber sobre minha formação, títulos acadêmicos, disciplinas que ministrava, se professava alguma religião, em que cidade e bairro residia, onde viviam meus parentes, etc.

Com o tempo, passei a notar que a necessidade de identificação de minha condição social cumpria outras funções. Esse conhecimento parecia fundamental para ajustarem a forma de tratamento a mim dispensado de acordo com o *status* que consideravam adequado à minha condição social. Assim, a proximidade e convívio com os líderes das aldeias da terra indígena Buriti evidenciou o empenho por parte desses antigos líderes em cumprir com o requisito de ajustar a forma de tratamento à expectativa comportamental da sociedade do “outro”. Nesse empenho, demonstraram considerável conhecimento e percepção para as diferentes posições hierárquicas estabelecidas na sociedade nacional, de acordo com os papéis e funções atribuídas aos diferentes sujeitos sociais.

Esta extrema sensibilidade dos Terena para a percepção das nuances nas atitudes comportamentais associadas às diversas posições e *status* transparece de forma cristalina na fala de Armando Gabriel, 87, um dos líderes antigos, residente na Aldeia Córrego do Meio. Quando discorria

sobre Francisco Horta Barbosa, antigo funcionário do SPI que atuou em Buriti, ele disse: “ele era um homem muito digno”.

Especulando sobre o sentido da dignidade atribuída a esse chefe do SPI, acabei concluindo que ela derivava de uma série de atributos cumulativos, pois o referido funcionário: a) ocupou posições administrativas importantes no antigo órgão indigenista, acima dos encarregados dos postos indígenas, tendo, assim, grande reconhecimento no interior da própria instituição da qual era funcionário; b) era reconhecido como um homem empreendedor, capaz de tomar iniciativa, bem como de encaminhar soluções para os problemas de convivência dos Terena com as frentes de ocupação, inclusive dos problemas fundiários; c) era respeitado pelos fazendeiros vizinhos, que reconheciam nele um legítimo representante do governo. Enfim, ele era “um homem digno” por ser uma pessoa distinta e honrada, e estas características estavam inscritas em seus atos e expressas no reconhecimento de sua posição social por diversos segmentos de sua própria sociedade, como no caso de outros funcionários do SPI e dos proprietários de terra no entorno da reserva destinada aos índios.

A posição de dignidade deve necessariamente ganhar expressão pública através de gestos e expressões comportamentais, numa espécie de complemento necessário. A atenção à etiqueta e às cerimônias de tratamento aparece nas figurações sociais terena como instituições altamente desenvolvidas da estrutura política. Por esse motivo, encontram-se aí sofisticados instrumentos de introyecção na mentalidade das pessoas, principalmente nos líderes, e de rigoroso controle das emoções.

O Terena e, em especial, seus líderes mobilizam suas disposições comportamentais de maneira a externar para o coletivo a postura identificada pelo conjunto de membros de sua figuração social como apropriada ao líder. Dessa forma, o líder se preocupa em que sua performance seja identificada com o senso de civilidade, considerado como inerente ao exercício da liderança. O termo “civilidade” foi a maneira que encontrei para delinear um conjunto de características específicas dessa formação social, que acredito cumprirem a função de aglutinar parte significativa de seu *ethos* específico.

Outra característica da organização social terena, revelada a partir da etnografia realizada em Buriti, foi a relativa estabilidade nas redes de alianças internas entre *trancos* e aldeias. Se a etnografia das terras baixas

sul-americanas normalmente descreve situações caracterizadas pela mutação frequente na configuração das redes de alianças, os dados da pesquisa entre os Terena, desde o início, indicavam expressiva estabilidade nessas relações.

Em Buriti, encontrei antigos líderes que construíram redes de alianças há mais de cinco décadas, como é o caso da aliança entre o *tronco* Reginaldo (que articula a vida política na aldeia Água Azul), o *tronco* Gabriel (que articula a vida política na aldeia Córrego do Meio) e o *tronco* Alcântara (que articula a vida política na aldeia Buriti). Essa rede, construída no passado, continua em franca operação, mesmo que sua conformação tenha passado por significativas transformações, provocadas, entre outras coisas, por nascimentos, mortes, crescimento demográfico e emergência de novas lideranças.

Essa relativa estabilidade política terena na liderança dos *troncos* parece estar vinculada, mais uma vez, à grande atenção dedicada às atitudes comportamentais, pois os relacionamentos entre as pessoas de prestígio tendem a ser duradouros. Disto resulta que uma performance adequada em uma situação de interação no presente produz uma memória favorável e acumula créditos. A lembrança de experiências bem sucedidas será de muita valia para o desenvolvimento e condução de outros processos sociais no futuro; pelo contrário, uma atitude impensada também provoca efeitos negativos duradouros.

A pessoa marcada socialmente como emocionalmente instável terá pouca ou nenhuma probabilidade de se firmar como merecedora da confiança requerida para conduzir processos políticos de maior importância. Para evitar tal situação, os líderes e aspirantes a líderes desenvolvem extrema sensibilidade aos detalhes das modalidades de atitudes comportamentais efetivadas nas situações de interação social. Isto favorecerá que a pessoa, ao longo do tempo, construa um histórico de relações que lhe permita se situar numa situação vantajosa dentro de uma rede de aliança, seja interna ao tronco, seja envolvendo todo o âmbito da aldeia. Assim, o líder ou aspirante a líder está sempre empenhado em cultivar, manter e, se for possível, ampliar a rede de relações que pode ser em cada momento acionada.

A sensibilidade aguçada às regras de etiqueta e às formas de tratamento permite aos líderes identificar pequenas nuances no comporta-

mento recíproco. A percepção de distinções quanto ao grau de deferência dispensado no tratamento às pessoas em contextos de efetuação das relações sociais permite aos líderes orientar suas condutas da maneira mais apropriada em cada circunstância. No cotidiano, isto se expressa nas formas de sociabilidade regidas por códigos sociais mais padronizados, como nas saudações, conversas e debates que normalmente têm lugar no espaço público, mas também nos contextos mais flexíveis das conversas informais e na convivialidade íntima das casas. A sensação é de uma espécie de monitoramento permanente.

A observação do cotidiano da vida política e a escuta das narrativas dos anciões e antigos líderes das aldeias de Buriti davam a sensação de que a etiqueta impregnava, para usar uma expressão metafórica, o ar que o Terena respirava. Todos estes fatos remetiam à constatação de que a etiqueta ocupa posição central nos processos sociais próprios às figurações sociais terena, sendo indissociável de sua autorrepresentação enquanto comunidade étnica. Foi a constatação de tais características que permitiu identificar que estávamos perante uma formação social que se aproxima, enquanto tipologia, da “sociedade de corte”, descrita por Norbert Elias. Essa aproximação se justifica, embora saibamos se tratar de sociedades radicalmente distintas no espaço e no tempo, e, por isso, aqui elas são aproximadas apenas enquanto tipologias, no sentido weberiano. O ponto de convergência de ambas é o valor atribuído à etiqueta.

Tanto na formação social terena, como na formação social da sociedade de corte, a etiqueta aparece como o foco temático central, para o qual convergem significativos conjuntos de práticas sociais estilizadas. A etiqueta fornece o mote, a inspiração e mesmo os elementos para a padronização típica dos comportamentos sociais. No caso terena, ela parece imprescindível para a construção dos processos de identidade, pois dela derivam os sinais adscritivos que delineiam as fronteiras étnicas do grupo no cenário multiétnico atual.

Quando os líderes se manifestam em público, fazem-no com o cuidado de sempre partir de atitudes precisamente calculadas. A mais sutil variação em termos do padrão estabelecido de conduta, associado a sua posição, será imediatamente notada e poderá ter um reflexo negativo na legitimidade de sua posição. Isto gera nos líderes um devotamento e paixão intensa por esses pequenos, mas significativos, detalhes da vida política,

cujo domínio é requerido para a conquista e consolidação de posições de prestígio. Em tal contexto, as explosões descontroladas dos sentimentos podem revelar a falta de autocontrole, podendo ser fatal para a posição de liderança.

Algumas situações vividas em campo quando da realização da Perícia Judicial no processo administrativo da FUNAI, que propõe a revisão e ampliação dos limites da terra indígena de Buriti, revelaram a grande importância creditada aos procedimentos que permitem dispor as pessoas de acordo com posições de prestígio e poder. Logo na chegada, os peritos e assistentes técnicos foram recepcionados por uma comissão composta por caciques e outros líderes das diversas aldeias que dividem a terra indígena de Buriti. A recepção teve um tom de evento formal, quando falaram as lideranças locais pela ordem de sua importância e solicitaram que todos os responsáveis pela realização da perícia se apresentassem oficialmente. Tudo era feito com meticulosa atenção, manifestando grande preocupação com a exatidão da organização, mesmo na situação tensa do início dos trabalhos periciais.

Nessa reunião, os peritos e assistentes técnicos foram informados que os integrantes da comissão de lideranças haviam sido escolhidos a partir de deliberação da comunidade, em reuniões realizadas em dias anteriores, estando incumbidos de acompanhar todos os trabalhos periciais. O extremo cuidado com os mínimos detalhes do ritual de recepção expressava as posições de prestígio ocupadas pelas lideranças das diversas aldeias presentes. Já naquele momento, enunciava-se a importância da etiqueta como função simbólica, capaz de regular os processos de instituição e manutenção das redes de interdependência, características da figuração social terena de Buriti e, acredito, da formação social terena em geral. É claro que só bem mais tarde eu iria ampliar a compreensão das implicações investidas no ritual de recepção, o que só foi possível com o acúmulo de dados de campo. A familiaridade crescente com processos de interação característicos da formação social terena permitiu a ampliação gradativa da percepção sobre a importância do evento da recepção dos peritos e assistentes técnicos.

A organização do evento explicitou que, para as lideranças terena de Buriti, a disposição das pessoas, a ordem das falas, o tempo reservado para cada um expressar suas ideias formavam um conjunto de pro-

cedimentos que permitiriam situar os diversos sujeitos sociais – caciques, membros da comissão, peritos e assistentes técnicos – em relação aos papéis que estariam destinados a cumprir, durante a realização em campo dos trabalhos periciais. Evidenciava também a necessidade de observação de determinadas coerções associadas aos papéis a serem desempenhados, o que exigiria autocontrole das emoções, principalmente por se tratar de assuntos de extrema delicadeza, por envolver interesses antagônicos em relação à posse da terra.

Mas o cumprimento da etiqueta se apresenta como um procedimento que requer aprendizado e esforço de atualização constante. Nas aldeias terena, sempre há receptividade para convocações de reuniões¹, discussões e debates, ocasiões que se afiguram como espaços de exercício performático para os líderes constituídos e para as lideranças em formação. As reuniões são também ocasiões para a coletividade (grupos e facções) testar o grau de habilidade discursiva e comportamental de seus líderes.

A civilidade parece ser concebida não como uma condição inata, mas como um procedimento gradativo de humanização, aprendido dos líderes e, atualmente, também na escola formal. O ponto a ser destacado é que a civilidade deve ser externalizada em atitudes comportamentais. Assim, como condição adquirida, ela deve ser demonstrada, e o *ethos* terena parece se explicitar nessa demonstração.

É possível propor que o Terena se torna mais Terena à medida que amplia as possibilidades de atuação performática em distintos cenários sociais. A ampliação dos horizontes de atuação performática requer o aprendizado de sofisticados códigos de conduta. A postura, o gesto, o comportamento mais conveniente a cada situação, a escolha da palavra mais apropriada a ser dita em determinado contexto e, principalmente, o cuidado com a maneira como deve ser proferida são aspectos da conduta cuja importância a pessoa deve aprender a considerar desde o início de sua socialização. Do correto domínio destes códigos depende grande parte das chances de mobilidade e ascensão social. Em termos comparativos, é

1 O que não quer dizer que seja fácil conseguir reunir um número significativo de pessoas da comunidade. A receptividade é muito mais dos líderes e de seu círculo imediato de influência, mas, de qualquer forma, reuniões com maior ou menor número de pessoas são quase que cotidianas.

possível postular que, se o *locus do ethos* guarani situa-se no plano do discurso religioso, como bem enfatiza Eduardo Viveiros de Castro no prefácio do livro de Nimuendaju (1987), na formação social terena a importância do discurso religioso seria ocupada pelo gesto e pela etiqueta.

Assim, a atenção ao sistema de etiqueta e às regras de civilidade próprias às figurações sociais terena fornece, para a pessoa que ali vive, um indicador seguro para a conduta. Isto porque coloca à sua disposição instrumentos capazes de indicar, com bastante clareza, o prestígio e o valor atribuído a cada pessoa, de acordo com a posição por ela ocupada na estrutura de relações de interdependências. De posse desse conhecimento, a pessoa identifica a maneira mais correta e conveniente para pautar sua conduta perante os outros atores sociais.

O sistema de etiqueta atua ainda como estabilizador no estilo de contração de relações, assegurando um coeficiente mínimo de coesão e previsibilidade nas condutas dos atores sociais, sendo esta a condição necessária para a manifestação do sentimento de pertencimento à figuração social terena. Assim, certa regularidade no fluxo da vida social é conseguida, a despeito da mutabilidade constante nos cenários sociais, inerente ao fluir da vida coletiva em qualquer formação social. Através da operação de um complexo sistema de etiqueta e regras de civilidade, os Terena produzem as condições exigidas para a sua própria reprodução e mobilidade enquanto grupo étnico.

A obrigatoriedade de assumir o compromisso permanente com a civilidade e a etiqueta representa pesado ônus para as pessoas ou grupos de pessoas que ocupam as posições de prestígio e liderança. Em compensação, essas posições podem lhes conferir certas vantagens políticas e econômicas associadas ao maior reconhecimento social. As pessoas que compõem as camadas de menor prestígio, por outro lado, estão desobrigadas de representar os estilos comportamentais mais rigorosos. Por isso, ficam mais livres para decidirem como agir, sem ter de se preocupar o tempo todo com a repercussão de seus atos.

Como consequência dessa estética comportamental, as figurações sociais terena, consideradas em suas diversas escalas de amplitude – o *tronco*, a aldeia, a reserva ou uma rede articulada entre reservas –, serão marcadas pela constante preocupação dos líderes em monitorar as formas recíprocas de comportamento. Isto porque, nesses comportamentos, es-

tão investidos os graus relativos de prestígio a que cada líder aspira ocupar em determinado momento.

O cumprimento da etiqueta atua como dispositivo de coerção social. Isto faz com que o conjunto das pessoas que formam cada figuração social terena disponha de certo controle sobre as ações do líder. Com a obrigatoriedade do cumprimento da etiqueta, a população tem a vantagem de contar com considerável previsibilidade nos gestos e atitudes da liderança. Como um módulo coercitivo exercido sobre os líderes, a obrigação de cumprir com a etiqueta atua como uma espécie de contrapartida ao prestígio e poder associados às posições de liderança.

A etiqueta imprime um caráter previsível nas ações do líder, enquadrando o exercício da política em uma moldura socialmente definida, reconhecida e valorizada enquanto parte do *ethos* terena. A delimitação da maneira como a liderança deve se comportar e agir fornece elementos para o coletivo dos membros da figuração social circunscrever seu campo de atuação, ou seja, o que compete à liderança em cada momento deliberar. É, portanto, dentro desta moldura social que se define o caráter e a esfera de sua atuação.

A manutenção da posição de um líder ou mesmo a ampliação de seu status dependerá de sua capacidade de assegurar o equilíbrio das tensões em um nível favorável à sua própria posição; só assim conseguirá expandir o leque de sua influência. Por outro lado, deve vigiar e controlar as tensões oriundas da relação necessária com outros líderes, nas quais inevitavelmente investe seu prestígio. Trata-se de um investimento de risco, pois tanto se pode ganhar como perder.

A interdependência configura um campo complexo de possibilidades e restrições às ações dos líderes, dependendo, entre outras coisas, de suas performances, do lastro de alianças e dissensões que herdaram dos líderes que os precederam, de eventuais vínculos com agentes indigenistas ou outras agências da sociedade nacional, etc. Os líderes traçam suas estratégias de ação calculando estas possibilidades e restrições, pois do acerto do cálculo atual dependerá o sucesso de seus empreendimentos e, conseqüentemente, a trajetória de ascensão pessoal e do grupo que representam, no presente e no futuro.

O *ethos* terena comporta distinções sociais bem definidas no que se refere à disposição hierárquica das pessoas, mesmo daquelas que não ocupam posição de liderança. A diferenciação na gradação do prestígio atribuído a cada posição atua como o ingrediente fundamental, articulando a vida social.

O casamento é um ritual que envolve o interesse de toda a comunidade. Isto é mais marcante no caso das pessoas pertencentes às famílias de maior importância social, havendo casos de casamentos marcados com muita antecedência, para dar tempo de providenciar todos os preparativos da festa e enviar convites para parentes que vivem em outras aldeias. No âmbito da aldeia, o interesse despertado pelo casamento é maior nos círculos de vivência e atuação mais próximos aos novos cônjuges. As famílias de orientação dos noivos, as associações coletivas nas quais participam, como a comunidade religiosa da igreja e a composição política à qual estão filiados, demonstram especial interesse pela união, especialmente pelo que ela representará de alteração na prática cotidiana.

Observa-se, aqui, que a vida conjugal é objeto de regulações determinadas a partir do sistema de etiqueta e civilidade, ao qual já foram feitas várias menções. A maneira como o casal se comporta em público, seja no círculo mais restrito do *tronco* ou mesmo nas relações com a aldeia ou fora dela, deve seguir o complexo de convenções e decoro. O compromisso com essas representações é, em grande medida, uma imposição social à qual as pessoas se submetem, na maioria das vezes, sem expressar muita contrariedade (ou mesmo de forma inconsciente). Isto porque a recompensa social por apresentar o comportamento considerado correto, fascina e motiva, fazendo com que as pessoas não sintam o peso da imposição social. Nesse sentido, perceber que se está sendo observado, mais que um incômodo, pode ser um signo de importância e visibilidade social, além de um alerta para manter a conduta adequada.

A atenção coletiva do *tronco*, da aldeia e em certo sentido de todos os membros da figuração social com os quais o casal se relaciona, gravita em torno de sua vida pública. Isto porque o comportamento externalizado pela família conjugal tem reflexos na imagem pública do *tronco* e mesmo da aldeia na qual está integrado. Na formação social terena, a eleição do campo da etiqueta e da civilidade como instrumentos de construção de

identidade, parece ter promovido uma importante distinção entre a esfera pública e a privada no espaço da vida conjugal. Pelo que eu tenho conhecimento, isso é raro nas sociedades indígenas do continente.

A civilidade como atributo constitutivo da etnicidade terena se manifesta ainda na obrigatoriedade de amenidade no trato com as crianças, mulheres e pessoas não pertencentes ao grupo étnico, que porventura estejam com eles residindo em caráter temporário ou permanente. No caso das crianças, há o empenho de considerável volume de tempo e energia para inculcar princípios e disciplina suficientes para conduzir a percepção da adequação do próprio comportamento e do comportamento recíproco. Todo esse esforço visa promover a orientação da criança, fazendo com que incorpore as regras de convívio social terena.

Os *troncos*, como são denominados os casais de velhos, principalmente aqueles que desempenham o papel de articuladores das parentelas bilaterais, exercem vigilância constante sobre a conduta pública dos novos casais. Em especial, cuidam para que a mulher e as crianças recebam o tratamento apropriado por parte do marido. Além do cuidado para que o casal se dê bem, existe uma pressão efetiva para evitar a separação, considerada uma calamidade para a mulher e para as crianças. Quando acontece uma ameaça de separação, os *troncos* da parentela da mulher e do marido logo se mobilizam procurando evitar o pior, não medindo esforços para a superação dos problemas de convivência do casal.

A vigilância e a disposição dos *troncos* para agir em favor da estabilidade conjugal são muito intensas, tanto que muitos casais, logo após o matrimônio, preferem manter certa distância de suas famílias de orientação. Esta opção pode evitar que eventuais problemas de convivência ou desentendimentos passageiros sejam interpretados como problemas sérios, que requerem maior preocupação e ação de apoio. Assim, independentemente de morar próximo dos parentes ou relativamente distante, a convivência pós-marital considerada harmônica passa pelo consenso entre o casal na manutenção de certa discrição sobre problemas de foro íntimo. Dessa forma, devem aprender a manter a vida conjugal em um grau de privacidade raro para a maioria das formações sociais indígenas. Preferencialmente, o casal deve passar a impressão de que tudo transcorre num

ambiente morno, sem alterações abruptas. De fundamental importância, tanto para o casal, como para os adultos em geral, é demonstrar a capacidade de assegurar que as crianças desenvolvam a capacidade de externar estilos comportamentais típicos da formação social terena, aqui descritos sob o rótulo geral de civilidade.

3. Considerações finais

Os dados aqui reunidos e discutidos permitiram evidenciar vários aspectos da etnicidade terena. Este procedimento foi realizado a partir da análise do sistema de etiqueta e de regras de civilidade próprio a esta formação social. O esforço foi demonstrar a hipótese inicial de que o alto grau de refinamento nas formas de enquadramento e no tratamento dispensado às pessoas permite dispô-las de acordo com o *status* atribuído à posição ou papel social por elas ocupado.

No plano político, foi possível demonstrar que o conjunto de procedimentos comportamentais reflete o estilo terena de conceber as estruturas de poder, dando origem a um sistema que permite dispor diferentemente as pessoas nas figurações sociais terena. O dimensionamento dessas distintas posições se orienta por uma escala de valores profundamente enraizada no estilo terena de ser, com possibilidade de duração e constância no tempo.

Observou-se ainda que tais estilos de conduta são mais evidentes, ou observados com maior rigor, no comportamento das pessoas de maior prestígio, e isto se deve ao fato de serem concebidos como ingredientes necessários na confecção de redes de apoio mútuo, construídas em torno dos principais líderes. Por sua vez, essas redes são portadoras de considerável estabilidade e constância no tempo, a despeito da entrada e saída eventual de pessoas, o que permite criar um liame que cimenta as figurações sociais que se sucedem no tempo. Ressalta daí a importância do acúmulo de relações e da construção de uma trajetória de líder de expressão pública reconhecida.

Por fim, vale lembrar que as atitudes recíprocas entre as pessoas que participam, ou aspiram participar nas redes de maior prestígio, inspiram e motivam os Terena ao aprimoramento de formas de sociabilidade baseadas no refinamento e polidez no trato das questões públicas e coletivas.

Por reunir e ordenar as disposições comportamentais, as redes políticas são o nascedouro e o centro de propagação de estilos comportamentais que tendem a se estender por toda a população terena. Predomina o reconhecimento de que as atitudes aí originadas são válidas para todos os membros da formação social, devendo ser adotadas como parâmetro para a ação. Evidencia-se, ainda, a preocupação das pessoas mais velhas, em especial dos líderes, em repassar para as gerações mais novas as formas de conduta consideradas imprescindíveis para a continuidade da formação social terena.

Bibliografia

ALTENFELDER SILVA, F. Mudança cultural dos Terena. *Revista do Museu Paulista*, São Paulo, 1949, 5(3). p. 271-379.

BALDUS, H. A. sucessão dos chefes entre os Terena. *Ensaios de etnologia brasileira*. Companhia Editora Nacional, 1937.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. *Urbanização e tribalismo*: a integração dos índios Terena numa sociedade de classes. Rio de Janeiro, Zahar, 1968.

_____. *Do índio ao bugre*: o processo de assimilação dos Terena. 2. ed. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1976a.

_____. *O dualismo Terena*. In: SCHADEN, E. (org). Leituras de Etnologia Brasileira. Cia. Editora Nacional. São Paulo, 1976b.

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

_____. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990. v. 1.

EREMITES DE OLIVEIRA, J. e PEREIRA, L. M. P. *Perícia antropológica, histórica e arqueológica da Terra Indígena Terena de Buriti*. Campo Grande: Justiça Federal, 2003.

FERREIRA, A. C. *Mudança cultural e afirmação identitária a antropologia, os Terenas e os debates sobre aculturação*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002. (Dissertação de mestrado)

NIMUENDAJU, C. U. *As Lendas de criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocúva-Guarani*. São Paulo: HUCITEC; EdUSP, [1914] 1987.

OBERG, K. Terena social organization and law. *American Anthropologist*. Menasha, 1948, 50(2). p. 283-291.

OLHARES DO PROCESSO CIVILIZADOR
SOBRE O 'JOGO DE LINHA'
ENTRE INDÍGENAS KADIWÉU

Marina Vinha

1. Introdução

Este artigo, “Olhares do processo civilizador sobre o ‘jogo de linha’ entre indígenas Kadiwéu¹”, traz reflexões mediadas por um jogo na figuração da sociedade que o pratica. O objetivo do estudo é dialogar com aspectos histórico-sociológicos da sociedade Kadiwéu, tendo o movimento, no caso um jogo, como significante desse contexto.

A metodologia deste estudo foi realizada com a literatura citada, relatos do informante indígena Soares (1999 *apud* VINHA, 2004), relatos recentes obtidos do próprio Soares² em 2006 e, no ano de 2008, o relato de uma senhora indígena, membro da referida comunidade, que não foi identificada neste texto.

Quer sejam em forma de jogo, ou não, as atividades motoras de manipulação são objeto de estudo da ‘aprendizagem motora’, campo de estudo recente relacionado com estudos do ‘controle motor’ e do ‘desenvolvimento motor’. Juntos constituem uma área de conhecimento denominada ‘comportamento motor’, a qual interage com o ambiente, com as potencialidades genéticas e com a cultura. Portanto, esses campos podem ser estudados sob vários ângulos, sendo um deles a perspectiva sociológica (TANI, 2005).

Os movimentos das mãos são muito diversificados, o que proporciona a realização de inúmeras tarefas. As funções manuais abrangem o alcançar, o apreender, o manipular e o explorar. Enfocando as habilidades de manipular e explorar, o manipular permite detectar e interpretar características de objetos como peso, volume, textura e o explorar estabelece

1 Partes desse artigo foram publicadas no “VII Encontro de História de Mato Grosso do Sul”, realizado em Campo Grande/MS - (VINHA *et al*, 2004); uma segunda versão reflexiva do mesmo foi publicada no “X Simpósio Internacional Processo Civilizador”, realizado em Campinas/SP - (VINHA, 2007).

2 Faleceu em 2007 aos 96 anos.

uma relação funcional do objeto com o meio ambiente (MOREIRA e MA-NOEL, 2005).

A habilidade de realizar movimentos dos dedos com alto grau de precisão e em tarefas complexas é um aspecto inerente apenas ao ser humano. O desenvolvimento de estruturas cerebrais especializadas e o polegar em oposição aos demais dígitos possibilitam “preensões de precisão, as quais envolvem diferentes posturas dos dedos e permitem maior mobilidade do que as preensões de força” (BRADSHAW & ROGERS, 1993; HAGGARD, 1998 apud MOREIRA e MANUEL, 2005).

Por outro lado, as atividades motoras podem ser perscrutadas em um contexto social, onde se busca compreender as representações sociais de certas atividades motrizes, de acordo com as diferentes culturas e sociedades. No caso a dos Kadiwéu.

Aspectos sócio-históricos explicam que o tronco de origem dos indígenas Kadiwéu é de povos³ de língua guaicuru, um segmento indígena Mbayá vindo do Chaco Argentino. Em deslocamentos históricos para as regiões de fronteiras entre Paraguai/Argentina/Brasil, estabeleceram-se em terras brasileiras, na bacia pantaneira (Baixo rio Paraguai), desde meados de século XVII. Em 1770, segundo Sánchez Labrador (1910), a população Guaicuru alcançava de 6 a 8 mil pessoas. Passados 230 anos, um dos subgrupos guaicuru, os Kadiwéu, radicados na parte brasileira, encontra-se com uma população aproximada de 1600 pessoas, fixadas territorialmente na região do pantanal de Mato Grosso do Sul. Suas terras podem ser acessadas através dos municípios de Porto Murtinho, Bonito e Bodoquena.

A população está distribuída em cinco aldeias: Bodoquena⁴, Campina, Barro Preto, São João e Tomázia. O relato do ‘jogo de linha’ e as elaborações decorrentes foram obtidos na aldeia Bodoquena, também denominada Aldeia Alves de Barros.

Dados históricos indicam que a sociedade Kadiwéu foi constituída também por pessoas adultas, jovens e crianças vindas de outros povos, até o período histórico em que ocorreram as ‘guerras de captura’, assim denominadas por sua natureza de apropriação, sem permissão, de pessoas

3 Povo, sociedade, grupo indígena e grupo étnico são termos usados como sinônimos.

4 Há contínuos desacordos para a definição do nome da aldeia – Alves de Barros ou Bodoquena.

de um grupo por outro. O modo de ser Kadiwéu não contemplava prole⁵ extensa, daí constituírem sua sociedade com pessoas, principalmente crianças, vindas de fora.

Naquele contexto, as relações de poder predominantes eram do tipo ‘primário’; referindo-se à teoria eliasiana, eram relações com baixa possibilidade de negociação. Assim, a captura de membros de outros povos e a consequente inserção de não indígenas voluntários pode caracterizar essa sociedade de natureza plural e aparentemente aberta.

Não obstante, estudos realizados por Siqueira Jr. (1993) destacam como, diante das misturas culturais, os Kadiwéu mantiveram a organização social em ‘senhores’, ‘guerreiros’ e ‘cativos’. Atualmente, essa estrutura é pouco visível devido ao deslocamento de sentido do ‘guerreiro’⁶ e da fragmentação das relações de poder dos ‘senhores Kadiwéu’, hoje híbridas com as forças do Estado (VINHA 2004).

Geograficamente, as terras Kadiwéu encontram-se afastadas do meio urbano, não pela distância física, mas pelos acidentes da paisagem da Serra da Bodoquena. A Aldeia Bodoquena está localizada em um vale cujo entorno são terrenos acidentados, cercados por precipícios. Nessa aldeia, os Kadiwéu já dispuseram de um caminhão coletivo que os transportava para o município de Bodoquena e região, com o objetivo de vender cerâmica, comprar alimentos e roupas, articular questões políticas, participar de eventos esportivos, dentre outras necessidades.

Outra forma de contínuo fluxo com o meio urbano são os fretes contratados no município, tanto de caminhonetes quanto de motos. Recentemente observei um aumento de aquisições particulares de carros e de motos, enquanto o cavalo, animal simbolicamente associado ao poder guerreiro Kadiwéu, é utilizado no transporte interno, nas visitas a parentes, intra-aldeias, nas pastagens e percursos de vistorias e proteção de suas terras de invasores. Dessa forma ampliam seus contatos com a sociedade não indígena.

Segundo Junqueira (2002), o contato pode ser compreendido conforme a intensidade das relações que cada povo mantém com a sociedade nacional. Assim, os grupos indígenas podem ser reconhecidos como: *gru-*

5 O recente estudo de Lecznieski (2005) trata com mais profundidade essa questão.

6 A transição do modo guerreiro para o de atleta pode ser lida em Vinha (2004).

pos étnicos autônomos ou *isolados*, aqueles que mantêm pouco ou nenhum contato com a sociedade nacional; *grupos étnicos com contatos esporádicos*, aqueles que, por viverem em regiões bastante expostas à ocupação, mantêm contato apenas para atender alguma satisfação não encontrada em seu meio; e *grupos étnicos com contato regular*, aqueles que vivem em co-dependência de relações externas. No entendimento deste estudo, os Kadiwéu situam-se neste último caso.

Os contatos regulares dos Kadiwéu com a sociedade nacional se intensificaram “durante a construção das primeiras unidades militares da região, a exemplo do forte de Coimbra, construído pelos portugueses em 1775 para garantir a posse das áreas conquistadas pelo avanço bandeirante”. Os Kadiwéu auxiliavam “os militares e civis como intérpretes, remadores ou no transporte de cargas. Eram comumente recrutados em aldeamentos próximos aos novos núcleos de povoamento, como, por exemplo, o de Albuquerque” (ALMEIDA, 2008, p. 1). Segundo a autora, esses vínculos foram se estreitando com a fundação das missões. Em 1846 foi criada a Diretoria Geral dos Índios, na Província de Mato Grosso.

Com essas novas figurações (na teoria eliasiana (1980) figurações referem-se às teias de “relações de indivíduos interdependentes que se encontram ligados entre si a vários níveis e de diversas maneiras”), as relações de co-dependência Kadiwéu/Estado foram processualmente se estreitando. Da predominante estrutura social dos ‘senhores Kadiwéu’ para a organização imperial e estatal há um percurso de aproximadamente 230 anos. Hoje, a proporção das tensões tem na base a resistência e obstinação de propósitos desse povo frente ao que vislumbravam os colonizadores, que lhes valeu um acordo firmado com a Coroa Portuguesa, conferindo-lhes aproximadamente 520 mil hectares de terras. Embora ainda tenham conflitos com a questão da terra, nem de longe essas tensões equivalem à de outros povos, habitantes no Mato Grosso do Sul como os Kaiowá-Guarani, Terena, Ofayé, Guató, Kinikinau e Atikum.

Com essa compreensão foi possível dialogar, tendo como referência o ‘jogo de linha’ entre os Kadiwéu. As relações estabelecidas sob a força cosmológica de cada grupo étnico designam uma população que compartilha valores fundamentais, compõe um conjunto de membros que se identificam e são identificados por outros, constituindo um campo de interação próprio. No entanto, o Estado trouxe mudanças, ou uma diferen-

ciação nas organizações e funções sociais. Em processos decorrentes da amplitude dessa rede de interrelações, aqui denominadas ‘civilizadoras’, no sentido dado por Elias (1980), ou seja, processos coercitivos que formam *habitus* sociais. Os *habitus* são integrantes de qualquer estrutura de personalidade e têm no ‘tempo’ um elemento de influência na conjunção das intenções e tarefas específicas dos humanos na dinâmica das teias de relações.

Buscar o tempo para refletir o ‘jogo de linha’, mais do que a forma de jogar ou a complexidade das atividades de manipulação, foi por entender o tempo como uma das invenções humanas, uma instituição cuja natureza varia conforme os vieses de desenvolvimento buscado em cada sociedade. Mesmo sob valores vindos do chamado ‘tempo global’, as diferenças étnicas permanecem como ‘núcleo duro’ que dão sustentação às identidades, as quais se mantêm sob a dinâmica cultural continuamente construída na ampliação da rede de interrelações (ELIAS, 1980).

Esse ‘núcleo duro’ remete a uma compreensão muito próxima à de ‘patrimônio cultural imaterial de povos indígenas’, no sentido dado por Gallois (2006, p.7). Através de “redes de relações históricas e de processos seculares de troca”, muitos elementos culturais são compartilhados por povos de uma mesma região. Seria inadequado, portanto “identificar e isolar patrimônios étnicos”. Os “elementos compartilhados são constantemente re-elaborados em contextos particulares, permitindo a cada grupo reconhecer e valorizar o que considera parte de seu próprio patrimônio cultural.

Dessa forma, os Kadiwéu atualmente trocam informações, incorporam hábitos, rejeitam outros e simultaneamente mantêm suas diferenças. Todo o contexto Kadiwéu está sob tensões advindas do contato, das novas relações de poder e interdependência com o Estado e da ebulição das relações internas sobre seus próprios valores. Os valores de um povo, muitas vezes denominados ‘tradição’, estão sob a recente compreensão de que também são processos dinâmicos (GALLOIS, 2006).

Portanto, dialogar – tendo um jogo manipulativo, um contexto sociocultural e elementos da teoria dos processos civilizadores – é uma tarefa árdua, que deixa sempre insatisfações, pois o movimento de am-

pliação da rede de figurações traz um processo ‘cego’, o qual provém do jogo, afirma Elias, mas do jogo das relações de poder subjacentes às teias de interrelações.

2. Tempo e Jogo

Neste estudo, ‘jogo popular’ está compreendido como uma situação de caráter lúdico, cujo modo de jogar segue as normas de espaço, tempo, material, número de jogadores e regras, conforme estabelecidos na sociedade que o pratica. Consiste em jogos transmitidos de geração a geração por meio de adultos e entre as próprias crianças. Sua natureza é a de ser ‘sem fronteiras’, no sentido de que, diferentemente das línguas, esses jogos são praticados de formas muito semelhantes por povos de diferentes partes do planeta (RENSON, 1988).

Mudando o estatuto, ‘jogo tradicional’ compreende um estilo lúdico semelhante ao do jogo popular, mas com complexidades de relações cosmológicas, as quais credenciam seus praticantes para uma atuação na sociedade. As normas de espaço, tempo, material, número de jogadores e regras traduzem relações de poder que permitem mudanças na hierarquia de famílias, de clãs. Quando consideramos um ‘jogo’ como ‘tradicional’, o fundamento está na sua natureza de manifestação da cultura corporal de grupos étnicos cujos significados podem ser ritualísticos, praticados como pré-requisito para celebrar eventos da natureza, homenagear seres não humanos e promover adaptações sociais (ROCHA FERREIRA *et al* 2005).

Dessa forma, o jogo tradicional expressa identidade, é uma resposta a diferentes situações, inclusive a situações difíceis que necessitam uma resolução mental e corporal rápida e efetiva (MELIÁ, 2009). No Brasil, a “[...] proteção e o incentivo às manifestações desportivas de criação nacional”, conforme Constituição Brasileira de 1988, Art. 217, inciso IV, rege o compromisso político de recuperar formas de jogar, contextos histórico-culturais e relações de poder que deram sentido e significado à construção desse viés do patrimônio cultural imaterial dos diferentes povos que constituem a nação. As manifestações humanas em forma de jogo e de brincadeira e as tecnologias na confecção do brinquedo, criadas ou adotadas para mediar modos lúdicos de se relacionar, estão sob a figuração de um movimento político internacional.

Essa tendência política está reconhecida no campo de conhecimento da Educação Física e Lazer pelo neologismo ludodiversidade (RENSON, 2000). Visa fortalecer grupos e sociedades em seus processos identitários locais, fragilizados com a tentativa de unificação de valores advindos com o processo de globalização econômica. Em analogia com a biodiversidade, termo popularizado por associar-se às perdas ambientais da fauna e flora, ludodiversidade refere-se aos diferentes significados atribuídos às formas de jogar, de brincar, de relacionar-se de forma lúdica entre humanos, em diferentes ambientes e culturas.

Muitos dos jogos populares são atividades sem fronteiras, devido às suas formas serem disseminadas como se fossem pelo ar. Sabe-se, porém, que são as interações que os espalham, fazendo-os proliferar em sociedades humanas. Esses ambientes humanos são ricos na criação e recriação de formas e de significados do jogar.

Assim, numa aldeia relativamente autossuficiente, no sentido eliasiano de ter poder de decisão política sobre sua organização, a exemplo da Aldeia Bodoquena, cujas teias de interdependência se cruzam mais intensamente no cotidiano das próprias pessoas que a constituem, as representações sociais mostram um tipo de relacionamento predominantemente de relações 'curtas', ou seja, com a teia/rede de extensão pouco numerosa e pouco diferenciada. Com a extensão limitada, a percepção humana fica mais vulnerável à repetição irreversível dos acontecimentos naturais e sociais, circunscrita à sua extensão.

O tempo, como medida de identidade Kadiwéu, foi estudado por Lecznieski (2005, p. 74-75), que observou uma percepção diferenciada da passagem do tempo entre o grupo da aldeia Bodoquena. "Para os Kadiwéu o tempo parece ter um impacto e uma força que atua concretamente nas relações". Enquanto sob nosso ponto de vista o "tempo passa", "o tempo apaga tudo", o "tempo nunca para" em sua eterna continuidade e em seu caráter efêmero, para eles "o tempo parece, sobretudo, como uma forma de marcar, de assimilar rupturas e descontinuidades em relação ao que já foi e ao que será". Dessa forma, o contato e a presença do não indígena entre eles eram traduzidos por "um misto de atração, interesse e desejo de contato, por um lado e um desejo de afronta e repulsa, por outro". Embora

pareça uma negação do social, Lecznieski entendeu que o tempo desempenha um papel fundamental nos critérios de definição de identidade e de incorporação do outro.

Nesse contexto, e entendendo o jogo como constitutivo da condição humana, vejo no ‘jogo de linha’ entre os Kadiwéu representações sociais específicas, as quais vão se alterando conforme suas construções temporais. No interior de cada teia de relações, o tempo é um dos saberes humanos resultantes de um longo processo de aprendizagem. É uma construção intelectual dentro de cada cultura. Além disso, o tempo está continuamente em construção e a aprendizagem do tempo se consolida a partir de um patrimônio de saber já adquirido de longo prazo, compartilhado pela humanidade e servindo de orientação dentro da continuidade móvel da natureza e das sociedades. Dessa forma, o tempo passa a “representar estruturas recorrentes, no interior de um devir que não se repete”, explica Elias (1998).

3. Jogo de Linha

Segundo Obermair (1980), o jogo de linha requer um único material – um cordão. Este cordão deve ser flexível, mas não pode ser elástico ou enrugar. A altura do jogador deve ser a medida para o tamanho do cordão, o qual deve ser colocado sob os pés, segurando as duas pontas, uma em cada mão, de modo a trazê-las até o alto da cabeça. Em jogos mais simples pode-se dispor de um cordão mais curto, tirando a medida na abertura frontal dos braços. Para iniciar o jogo, o cordão deve ter as duas pontas unidas, amarradas por um nó. As mãos do jogador ficam na frente do peito com os dedos para cima e as palmas voltadas uma para a outra. Assim que inicia a movimentação dos dedos, as mãos tomam outras posições. O desenrolar do jogo pode ser acompanhado por cantigas, narrativas de contos, tudo com paciência e repetindo os movimentos o quanto for necessário.

Para Obermair, o tipo do cordão varia segundo cada sociedade. Assim, africanos usariam cordão feito com cabelos; esquimós com tendões desidratados de uma rena ou de filetes de pêlo de foca; filipinos usariam fibra vegetal torcida. Em comum nos diferentes povos há o fato de que, ao segurar um cordão de qualquer material, pode-se sentir desejo de torcê-lo

e de envolvê-lo entre os dedos. E assim começa o jogo, ao torcer, enlaçar e cruzar o cordão são formadas figuras. Há jogos em que um parceiro fica à frente do outro e, usando uma técnica específica, um deles fica com o cordão disposto nas mãos e o outro o “retira”, passando-o para suas mãos sem desmanchar a figura ou criando outra.

De forma muito particular, situei o ‘jogo de linha’ dentre os ‘jogos tradicionais’ Kadiwéu. Este jogo permaneceu, por aproximados dois séculos, sendo realizado em uma rede de relações curtas, o que pode corresponder à sua ausência nos estudos de historiadores e antropólogos. Por outro lado, estes ‘jeitos’, ou patrimônios culturais imateriais, estão sob risco de desuso e conseqüente esquecimento, frente aos processos de homogeneização das identidades ocorridos no período colonial e atualmente no chamado período pós-colonial. Reconhecendo que a cultura é dinâmica e os processos históricos permeiam os saberes e fazeres humanos, em que pesem as modernas tecnologias, as sociedades tiveram e ainda têm muito da transmissão do conhecimento mediada por pessoas mais idosas.

Fato este que pode justificar a busca de respostas de por que sociedades tão distantes adotam o mesmo jogo ou executam modelos básicos de jogo muito semelhantes. Na tradição⁷, os símbolos e representações sociais perpetuam experiências de gerações. A tradição é o meio de lidar com esses elementos, tendo o tempo e o espaço como referência.

Assim, estudos mostram que indígenas de vários pontos do planeta praticam esse jogo com linha. Culin (1975), antropólogo e historiador, registrou peças com figuras desse jogo no Museu do Instituto de Brookling, no Museu de Ciência e Arte da Universidade da Pensilvânia e no Museu Americano de História Natural. Além das figuras, há procedimentos de como as formas foram construídas e a disposição do cordão para iniciar o jogo.

No Brasil, sem pretender um estado da arte, foi encontrado o jogo entre os indígenas Tapirapé, no Mato Grosso, com o nome ‘jogo de barbante’. Na língua étnica é chamado *Xema’éãwa* que significa “instrumento de aprender”. Com um cordão de algodão fiado por eles, com um cordão de náilon, ou com um de seda de buriti, a meninada e os jovens, dos 6 aos 15 anos, são os que mais se envolvem com as formas mais simples do jogo.

7 Reflexões inspiradas em Stuart Hall.

As figuras mais difíceis, no entanto, são feitas somente pelos adultos e idosos da aldeia com o envolvimento dos dedos dos pés e/ou do pescoço, além das mãos. Outras figuras, mais complexas ainda, precisam de uma segunda pessoa para fixar o fio. Formam desenhos planos e em três dimensões. Entre os Tapirapé, a temporada de jogo de barbante se intercala com a temporada do jogo de pião e todas as idades se envolvem com o jogo de barbante (PAULA e PAULA, 2001).

Diferentemente, entre os indígenas Kadiwéu, as referências bibliográficas deixadas pelo jesuíta Sánchez Labrador (1910), que conviveu com os Mbayá-Guaicuru por um período a partir de 1770, não mencionam esse jogo. O militar Prado (1951), quando comandante do Real Presídio de Coimbra, em 1795, não deixou registros sobre o jogo de linha, embora descreva outros jogos vistos na sua permanência com o grupo. Outro militar, Serra (1866), em seu relatório também do Presídio de Coimbra, de 1803, não fez menção a essa expressão da cultura corporal, conforme citado em Vinha (2004).

Quase um século depois, o artista e viajante Boggiani (1945), quando esteve em dois períodos entre os Kadiwéu, em 1875 e 1887, descreveu com excelência as atividades lúdicas que presenciou, sem fazer referência ao jogo de linha. No Século XX, os etnólogos Ribeiro (1980), Siqueira Jr. (1993), Pechincha (1994) e Lecznieski (2005) não mencionam o jogo de linha entre os Kadiwéu.

Fontes orais e imagéticas obtidas entre 1997 a 2002, em pesquisas realizadas por mim, têm contribuído para a compreensão deste jogo. Quase em sigilo, transgredindo os costumes, observei por quase duas horas o trançado das linhas, a nomeação das figuras, realizados por um jovem Kadiwéu. Naquele dia, mulheres da família, ao mesmo tempo em que o protegiam, pois elas o indicaram para mim, apressavam o jovem dizendo que acabasse logo com ‘aquilo’, pois era perigoso trançar a linha diante dos riscos previstos na tradição Kadiwéu. Os perigos a que se referiam era o de ser acometido por alguma doença ou provocar situações mais graves.

No fundo do quintal, protegidos atrás de um frondoso tronco e camuflados sob as sombras do mangueiral, evitávamos chamar a atenção de outras pessoas, principalmente crianças que por ali passavam, enquanto o jovem habilidosamente trançava o fio e levantava os braços para que eu

tivesse nitidez com a figura formada. Consegui capturar imagens e algumas fotos, com autorização do rapaz e da família que nos protegia, mas sob os perigos que o entrelaçar dos fios significava para aquele povo.

O conjunto formado por dados bibliográficos e empíricos contribuiu para levantar algumas considerações sobre esse jeito Kadiwéu de tratar o jogo de linha. Nas entrevistas que realizei com Soares (1999), naquele período com 90 anos, falando do lugar de *filho querido*, termo que designa a pessoa Kadiwéu (podendo ser homem ou mulher) criada para transmitir o conhecimento ancestral e mítico-ritualístico entre as gerações, o velho índio, expressando-se na língua Kadiwéu, acompanhado por um tradutor, explicou:

[...] essa atividade de uso de linha para fazer desenhos geométricos não tem época e qualquer pessoa pode brincar isso, mulheres e homens. A brincadeira com a linha se tornou romântica, numa certa época, porque casais de namorados achavam oportunidade para se aproximar, já que os Kadiwéu eram sistemáticos, moças não se aproximavam de rapazes. Com isso, eles faziam vários desenhos dizendo para a moça: *segura um pouquinho aqui pra mim, que eu faço isso*. Assim, aquela aproximação de mãos, olhares, parece que começou a se romantizar essa prática.

O jogo de linha mediando relações afetivas, românticas, entre homens e mulheres Kadiwéu mostra um comportamento diferente do da índole guerreira, destemida, muito enfatizada nos estudos sobre os Guaicuru. Assim também o modo de ser da mulher Kadiwéu, tida como independente afetivamente, mostra-se sob controle dos pais, significando-se, mediado pelo jogo, em aproximações permitidas na figuração daquela sociedade e no tempo histórico que o *filho querido* recuperou.

Soares explicou também que o jogo de linha podia ser praticado em qualquer período e que qualquer pessoa podia brincar. No entanto, ao recuperar a memória do seu povo, complementou dizendo:

[...] o criador (do jogo) foi um pajé que trouxe essas atividades de linhas e entrelaçamento nos dedos. Ele via cada doença com um tipo de desenho: disenteria, conjuntivite ou dor-de-olho. De repente, ele via uma criança oibrando, magrinha, com aquela desidratação. Ah, isso é disenteria! Ele começou a entrelaçar as linhas e para cada tipo de desenho (dizia): ah, eu estou vendo

uma pessoa que não está vendo – era a conjuntivite. Naquela pajelança dele, as pessoas foram vendo como ele fazia os dedos e com isso surgiu. Ele viu que tantas pessoas faziam isso e algumas vezes até falhavam, tinha um escape das linhas entre os dedos e isso era perigoso, no entender do pajé. Então, toda vez que a pessoa brincava com a linha, tinha outra pessoa que dizia: fulano de tal, cuidado com isso, você pode ficar enfermo. Você pode errar numa linha, alguma coisa, se tiver uma falha sua ali, você pode ficar enfermo.

A hipótese é de que o jogo de linha não foi mencionado no decorrer desses aproximados 230 anos por ser exclusividade do pajé e por representar um elemento cultural cuja transcendência permitia diagnosticar e simultaneamente punir. Daí a família do jovem contemporâneo cuidar tanto para que ele se apressasse em mostrar o conhecimento que outro velho índio lhe transmitira.

No passado, o conhecimento de como entrelaçar os fios foi transmitido pelo pajé. Supomos que missionários, militares, viajantes e etnólogos pouco tenham se aproximado dos “padres⁸”, como os Kadiwéu denominam seus xamãs. Temor e cautela, por parte dos não indígenas e o afastamento do mundo guerreiro por parte do pajé podem ter contribuído para que o jogo tenha ficado silenciado.

Assim, as representações sociais do jogo de linha entre os Kadiwéu estariam distribuídas na parceria xamã e poderes supra dimensionais, cujos significados e sentidos eram do conhecimento de todos os que partilhavam o *habitus* Kadiwéu. Em sociedades menos complexas, no sentido da extensão da teia de interrelações, o *habitus* social dos membros dessas sociedades estava ligado às restrições que variavam em situações extremamente rigorosas e em outras, em que permitem descargas afetivas e pulsionais que ultrapassam a espontaneidade. Dito de outra forma, o comportamento mais ritualizado e formalizado, que implica um grau correspondente de prudência e autocontrole, tinha em certas situações uma liberdade desenfreada dos afetos, de acordo com Elias (1998).

Elias entende que o fato de sociedades se desenvolverem com predominância de um mundo rodeado de espíritos onipresentes, afeta a conduta e a sensibilidade das pessoas. A falta de uma fronteira entre os seres

8 Relativo ao xamã Kadiwéu.

animados e os processos inanimados é complexa e, nos símbolos utilizados por humanos, tal distinção ainda é vaga. Objetos como sol, árvore, pedra, cordão podem agir à maneira dos homens. Estes símbolos desempenham funções de orientação, de regulação, mesmo sem sabermos se as restrições impostas são de ordem externa ou interna. Nessas situações, os seres humanos aprendem a se autodisciplinar, ficam sob processos civilizadores. Há casos em que praticam agressões contra semelhantes, por acreditar que é isso que seres inumanos desejam. A crença nesses seres gera um papel no campo da consciência moral, pois, ao impor restrições aparentemente externas, reforçam suas faculdades de autodisciplina (ELIAS, 1980).

Entre os Kadiwéu, causava temor aos membros da comunidade envolver-se com o trançado das linhas. Durante a pesquisa de campo, o jovem que sabia fazer figuras recebeu advertência de pessoas adultas, com insistência e em minha presença. É certo que o temor do jovem me pareceu mais brando. Mesmo sob coerções da sua rede de relações, o rapaz expôs seu conhecimento. As coerções aumentaram quando três crianças daquela família trouxeram linhas e começaram a imitar o jovem. Mesmo pressionados, no decorrer daqueles dias observei outras crianças manuseando linhas, de forma discreta. No decorrer dos dias, ao relatar o vivido a Soares, perguntei-lhe com quem o jovem aprendera o manuseio da linha e o *filho querido* explicou:

[...] talvez alguns jovens, que tenha algum parente velho que ainda sabe praticar isso. Mas acho que não são todos que sabem e se sabem são as coisas fáceis, mais simples, não são aquelas coisas difíceis. O ninho de tuiuíú, ou mesmo os que viram cambalhota, são mais complicadas. Já não existe mais tanto isso.

Consultando dados populacionais sobre os Kadiwéu, descobri que os idosos habitantes na Aldeia Bodoquena eram poucos. Segundo a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA, 2004), eram 26 homens e 21 mulheres maiores de 60 anos – lembrando que, de acordo com a constituição da sociedade, esses atuais idosos podem ter vindo de diferentes grupos étnicos e esse modo de ser lhes trouxe uma diversidade lúdica. Além de estar circunscrito ao pajé, poucos hoje teriam recebido o conhecimento e desenvolvido a habilidade de realizar movimentos dos dígitos com alto

grau de precisão e em tarefas complexas, como tecer a figura de um pássaro realizando cambalhota.

Com o passar do tempo, mesmo sem calendários pré-fixados, as relações desse grupo autorregulado foram se estreitando com o Estado e com o não indígena no seu cotidiano. O processo histórico trouxe algo de que o pajé não teve visão, pois, conforme Soares explicou, houve

[...] uma doença, não sei se é lepra ou se é alguma coisa mais parecida com catapora. Através das linhas ele não teve visão dessa doença, ele pegou e morreu com essa doença. Formava os desenhos dos lambaris, ninho do tuiuiú. Também colocavam outro desenho no ninho do tuiuiú, colocava o ninho em cima de uma árvore e aquele desenho saía nas linhas. Formavam o morro do limoeiro. Maioria desses desenhos era feitos com a linha entre os dedos das mãos. Mas existe um único que é usado o dedão do pé. Eles faziam um tipo de desenho que dava a entender que a pessoa virava cambalhota. Usavam linha de caraguatá.

O relato indica que o xamã era muito habilidoso no manuseio da linha de caraguatá. O desenvolvimento de estruturas cerebrais especializadas, favorecidas pelo polegar em oposição aos demais dedos exigia exercício. As preensões de precisão envolvendo diferentes e complexas posturas dos dedos, como figurar o ninho do tuiuiú e colocá-lo sobre uma árvore, usar o dedo do pé para compor o trançado da linha, ficaram singelamente reduzidas a figuras simples, geométricas. São perdas da ludodiversidade.

Não obstante a habilidade manual do pajé, havia um esforço concomitante extra na sua comunicação com a multidimensionalidade para diagnosticar as doenças que os assolavam. A memória de Soares recuperou fatos aquém do seu tempo de vida, quando essa população tinha no xamã seu único guia e consultor, tendo em vista a curta rede de relações em que viviam. Atualmente, os dados populacionais giram em torno de 1600 pessoas, sendo aproximadamente 900 habitantes na aldeia Bodoquena, hoje pouco dependentes dos poderes do xamã. Sob intervenção do Estado, a Fundação Nacional de Saúde, através da Coordenação Regional e do Pólo Base/Unidade Administrativa com sede no município de Bodoquena, afirma que doenças como catapora, dor-de-olhos, conjuntivite e disenteria pouco os acometem. Os programas governamentais atendem também as gestantes e os riscos de desnutrição infantil são insignificantes.

Por outro lado, os índices de doenças nos adultos, vindas da amplitude das teias de relações, mostram a presença forte de diabetes *mellitus* e hipertensão.

A mudança de estilo de vida, resultante das relações de contato, tem afetado a saúde dos Kadiwéu. Açúcares, óleo de soja, farináceos, entre outros, atuam cotidianamente, parecendo enfraquecer esse povo guerreiro. Mudanças alimentares e sedentarismo são argumentos que Vinha e Rocha Ferreira (2001) apontam como desafios a serem enfrentados no campo de conhecimento da Educação Física para que os indígenas Kadiwéu recuperem uma vida culturalmente ativa.

Vida cultural ativa é entendida como o conjunto de atividades motrizes realizadas de forma tradicional, com movimentos e valores renovados e, principalmente, apreendendo as mudanças nas relações de poder. Recuperar os jogos tradicionais, as formas de caminhar na mata, a forma de domar e de cavalgar, dentre outros, podem ser revitalizadores da saúde identitária, agora que o tempo já está marcado em calendários escolares, nos calendários de vacinas, nos relógios de alta precisão adquiridos no comércio popular.

A ideia de recuperar atividades motrizes culturais me surpreendeu quando, em 2006, dando continuidade aos estudos com os Kadiwéu, presenciei quase todas as crianças e jovens no pátio da escola trançando fios. A responsabilidade de talvez ter despertado algo silenciado me levou de volta ao idoso Soares. Sentado em um banco, sob o mangueiral que circundava sua casa construída de bambus abertos e coberta por folhagens, em um terreiro limpo e agradável, já tendo ao lado outra casa, esta de alvenaria, recebida de um programa governamental, o velho índio explicou o que estava ocorrendo com o jogo de linha, naquele período solto nas mãos e mentes das crianças e jovens da aldeia.

Soares fez uma chamada e evocou todos que estavam à nossa volta. Eram mulheres, homens, poucos jovens e a criançada que o ouviu atentamente enquanto explicava: “Estou vendo brincar com linha, é perigoso. Mas quando errar no entrelaçamento do fio precisa rolar no chão rápido, para ficar livre de sofrer doença ou outro mal que o erro no entrelaçamento pode trazer”. Mesmo atentos, me pareceu que o temor da morte,

de adoecer por meio do erro no entrelaçar a linha, antes ritualístico, agora jogo lúdico, abrandara.

Sem saber no que resultara tal conselho, fiquei novamente inquieta quando, em 2008, ao entrevistar uma senhora Kadiwéu, estando na cidade de Campo Grande, perguntei como estavam as crianças e jovens brincando com a linhas, na escola. “Ah – respondeu ela – tudo isso parou. Ficou perigoso, pois morreu uma moça e foi por causa dessa brincadeira.” Ainda sem aprofundamento sobre esse dado, por necessitar reflexões envolvendo teorias sobre o tempo, as teias de relações ampliadas, as relações de poder híbridas e o impacto do jogo de linha agora no século XXI, entendo que embora o medo da morte e das doenças pareça abrandado, há um ‘núcleo duro’, elaborado em longo prazo, que resiste. O tempo ampliou a rede de relacionamentos, o *habitus* foi relativamente renovado, houve abrandamento do temor às intempéries da ordem da natureza, mas a ordem social parece sob o efeito de “trava”.

Elias (1994, p. 172-173) destaca que o encapsulamento de grupos étnicos em Estados traz consigo um tipo de desenvolvimento social, muitas vezes subestimado, tanto em nível empírico como no teórico, denominado efeito de trava, por ser um problema de *habitus*, de natureza muito peculiar. Nesse contexto, o efeito de trava retém a ultrapassagem de um modo de ser em direção a outro. Mesmo que pessoas afetadas por essas mudanças se firmem no estado anterior, cujas redes de relacionamentos eram curtas, portanto formando certas estruturas de personalidade em seus *habitus*, dependerá da força relativa da mudança social e do enraizamento, ou núcleo duro, denominado pelo autor resistência, para saber “com que rapidez a dinâmica do processo social não planejado acarretará uma reestruturação mais ou menos radical desses *habitus*”.

4. Considerações Finais

A transformação da coersão vinda de fora, de cada sociedade, para dentro da pessoa, pela instituição social do tempo, em um sistema de autodisciplina que cobre todo seu período de vida, dá-se pela maneira como o processo civilizador contribui para formar *habitus* sociais integrantes de qualquer estrutura de personalidade. Aí temos o tempo como algo que

se desenvolveu em relação a determinadas intenções e tarefas específicas humanas.

O “padre” Kadiwéu, na forma tradicional de diagnosticar através do entrelaçamento de linha pouco contribuiria para identificar os males que afetam o povo Kadiwéu nos tempos atuais, vindos de teias de relações mais longas e mais numerosas. Hoje diagnosticam seus males também através de exames laboratoriais.

Este estudo, ao olhar a atividade motora em um jogo manipulativo, possibilitou ver processos ligados ao tempo, registrando mudanças que contemporizam a identidade Kadiwéu. A falha mortal ou provocadora de doenças causadas pelo escape das linhas parece mais branda, muito embora o último contato com membros da comunidade tenha indicado a interrupção do entrelaçamento da linha como jogo e brincadeira, pois um caso de morte foi associado a ela. Em que pese a força desse elemento da cultura corporal Kadiwéu, vejo indícios de renovação quando partilham saberes vindos da medicina ocidental, quando o jovem ousou mostrar o proibido em seu mundo de relações curtas acobertado por adultos e diante da audácia das crianças e jovens praticando o jogo na escola e nos espaços da aldeia.

Por outro lado, os adultos, idosos e lideranças afetadas por essas mudanças parecem ter se firmado no estado anterior, apegando-se às estruturas de personalidade formadas em seus *habitus*, construído sob relações mais curtas. O processo de mudança no tempo Kadiwéu dependerá dos jogos de poderes vindos com a ampliação da rede de interações e desse enraizamento. Dessa forma, entendo que a dinâmica histórica e cultural coloca o jogo de linha onde a própria sociedade Kadiwéu se coloca.

Bibliografia

ALMEIDA, R. B. M. de. Soldados esquecidos. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. <http://www.revistadehistoria.com.br/v2/home>. Acesso em 01/02/2008.

CULIN, S. *Games of the North American Indians*. New York: Dover Publications, s/d.

ELIAS, N. *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Edições 70, 1980.

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

_____. *Sobre o Tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FUNASA. Coordenação Regional da Fundação Nacional de Saúde de Mato Grosso do Sul. *Distrito Sanitário Especial Indígena*. Ofício n. 945. set. 2004.

GALLOIS, D. T. *Patrimônio Cultural Imaterial e Povos Indígenas: exemplos no Amapá e norte do Pará*. IEPÉ, 2006.

JUNQUEIRA, C. *Antropologia Indígena: uma introdução, história dos povos indígenas no Brasil*. São Paulo: EDUC, 2002. (Série Trilhas).

LECZNIESKI, L. K.. *Estranhos laços: predação e cuidado entre os Kadiwéu*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2005. (Tese de doutorado)

MELIÀ, B. Juego y arte en movimiento. *Ñemborari*. SED/MS, 2009 (prelo)

MOREIRA, C. R. P. e MANUEL, E. de J. Planejamento na Aquisição de Habilidades Motoras de Manipulação. *Comportamento motor: aprendizagem e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, s/d. p. 251 a 258.

OBERMAIR, G. *Cama de Gato*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1980.

PAULA, L. G. de. e PAULA, E. de. Xema'eãwa, os jogos de barbante e a escola Tapirapé. In: SILVA, A. L. da. e FERREIRA, M. K. L. (orgs.). *Práticas Pedagógicas na escola indígena*. São Paulo: FAPESP, 2001. p. 123-135.

RENSON, R. Ludodiversity: extinction, survival and invention of movement Culture. In: *ABSTRACTS: ISHPES Seminar, TAFISA Symposium. Games of the Past – Sports for the Future*. Duderstadt, 2000. p. 29.

RENSON, R. The Invention of Tradition in Sports and Games. ICSSPE/ CIEPSS. In: ___ *Symposium Berlim* 1997. Berlin: Editora Verlag Karl Hofmann, 1988, p. 8-13.

ROCHA FERREIRA, M. B. et al. Raízes. In: DA COSTA, L. (org.). *Atlas do esporte no Brasil: atlas do esporte, educação física e atividade física, saúde e lazer no Brasil*. Rio de Janeiro: Shape, 2005.

SÁNCHEZ LABRADOR, J. *El Paraguay Católico*. Buenos Aires: Imprensa de Coni, 1910.

SIQUEIRA JR., J. G. *Esse campo custou o sangue de nossos avós: a construção do tempo e espaço Kadiwéu*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1993. (Dissertação de mestrado)

SOARES, D. *Jogo e esporte*. Entrevista concedida a M. Vinha e H. Silva. Mato Grosso do Sul: Aldeia Bodoquena, 1998. 2 fitas cassete (120min), 3 ¼ pps, estéreo. (Sob autorização da FUNAI-MS.)

TANI, G. Aprendizagem Motora: Tendências, Perspectivas e Problemas de Investigação. In: *Comportamento motor: aprendizagem e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2005. p. 17-29.

VINHA, M. e ROCHA FERREIRA, M. B. Índios Kaiowá-Guarani e Kadiwéu: desafios de uma vida ativa no novo milênio. In: *ANAIS: XXVI Simpósio Internacional de Ciências do Esporte: Vida Ativa Para o Novo Milênio*. São Paulo, 2001. p. 88.

VINHA, M. *Corpo-sujeito Kadiwéu: jogo e esporte*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2004. (Tese de doutorado)

O ESPORTE NA VISÃO
DO MESTRE DAS FIGURAÇÕES

José Tarcísio Grunenvald

1. Introdução

O desenvolvimento moral do indivíduo, que resulta das relações entre a afetividade e a racionalidade, encontra no universo da cultura corporal um contexto bastante peculiar, no qual a intensidade e a qualidade dos estados afetivos experimentados corporalmente nas práticas da cultura de movimento literalmente afetam as atitudes e decisões racionais. (PCNs, 1998, p. 34)

Inicialmente, faz-se necessário um pequeno preâmbulo e, para tanto, terei de me apoiar nos ombros de Eric Dunning, no seu prefácio do livro *A busca da excitação*, para dizer sobre o fato de o desporto ter sido desprezado como área de investigação da sociologia.

A sociologia do desporto – como área de especialização – é recente, embora alguns autores considerem que a sociologia clássica de Weber já tenha dado destaque ao desporto como uma das expressões mais características da modernidade. Para Dunning, essa área de conhecimento se destacou, principalmente, a partir da década de 1960, nos Estados Unidos, Canadá e na Alemanha. Contudo, quando da produção da obra¹, a sociologia do desporto teria sido, em grande medida, o resultado de especialistas de educação física, um grupo que, devido ao seu envolvimento real e imediato na área, não teria mantido o devido distanciamento para uma análise sociológica fecunda, e nem mesmo se circunscrito àquilo que se pode designar como “implantação orgânica” das preocupações centrais da sociologia.

Por certo, seu olhar marcadamente sociológico percebe que muito do que foi escrito situa o fulcro de suas preocupações nos problemas específicos da educação física, cultura física e desporto. Isso dá a impressão de que as análises não buscam o distanciamento necessário, não superando o caráter meramente empirista das observações.

1 ELIAS, Norbert & DUNNING Eric. *Quest for excitement: sport and leisure in the civilizing process*. Oxford-NY, Blackwell Publishing, 1986.

Dunning é categórico ao afirmar que a maioria dos sociólogos deve concordar que muito do trabalho realizado na área da sociologia do desporto, até o momento da escrita do prefácio a que fiz referência, se encontra longe de despertar interesse fora do quadro da educação física, ou ainda, de chamar a atenção das “principais correntes” sociológicas.

É possível que a sociologia do desporto, como área de especialização, não tenha se configurado como espaço de grande relevância, pelo fato de a sociologia ter se orientado para o que se convencionou denominar como o campo restrito dos aspectos “sério” e “racional” da vida, “o que teve como efeito que o divertimento, o prazer, o jogo, as emoções e as tendências ‘irracionais’ e ‘inconscientes’ do homem e da mulher tivessem merecido escassa atenção no âmbito da teoria e da investigação sociológicas” (DUNNING, 1992, p. 16).

Neste sentido, é plausível – podendo-se concordar com o autor acerca de sua visão – dizer que o desporto foi ignorado como um objeto de reflexão sociológica e de investigação, especialmente, porque é tido como algo que se localiza junto aos aspectos negativos do complexo dicotômico, do que convencionalmente se aceita como produtivo, como trabalho e lazer, espírito e corpo, seriedade e prazer, econômico e não-econômico. É oportuno destacar, nas palavras do autor, como ele percebe esse entendimento:

(...) no quadro da tendência que orienta o pensamento reducionista e dualista ocidental, o desporto é entendido como uma coisa vulgar, uma actividade de lazer orientada para o prazer, que envolve o corpo mais do que a mente, e sem valor econômico. Em consequência disso, o desporto não é considerado como um fenômeno que levante problemas sociológicos de significado equivalente aos que habitualmente estão associados com os negócios “sérios” da vida econômica e política. (DUNNING, 1992, p. 17)

Dunning, talvez por ser um estudioso da sociologia que foge dessa tendência anunciada acima, reclama para o desporto o espaço, sugerindo que o mesmo se constitui como um campo de considerável significado social. Para tanto, destaca que, pelo grau de pretensão, que os sociólogos levam tão a sério, tendo em vista considerarem a disciplina como uma ciência de *compreensão* da sociedade, estudando as sociedades em todos os seus aspectos, decerto o esporte está a reclamar teorização e investi-

gação sociológica, tendo em vista seu crescente significado social para os indivíduos na sociedade.

2. O lugar do esporte no processo civilizador

Tendo em vista as considerações acima, com este capítulo procura-se localizar o lugar destinado na obra do sociólogo alemão Norbert Elias (1897-1990) para o esporte, bem como o tratamento que dedicou a esse fenômeno que cresce em importância na sociedade contemporânea. Para falar do esporte, a partir da leitura de Elias, faz-se necessário alargar esse conceito para processo de desportivização, sendo que tal desportivização não pode ser analisada sem ser relacionada ao contexto da “civilização” – discussão que marcou os estudos das ciências humanas nas primeiras décadas do século XX. O esforço de Norbert Elias consiste em singularizar a análise acerca do “processo da civilização”, na medida em que associa ao processo civilizador as investigações sociogenéticas e psicogenéticas. Para tal associação é que se deve atentar, pois ali estaria a chave com a qual o fenômeno “viria ganhar contornos absolutamente novos” (WAIZBORT, 1997, p. 14)².

Mas como a psicogênese e a sociogênese irão concorrer na obra de Elias, dando-lhe um caráter de singularidade e originalidade no âmbito das discussões sociológicas da Alemanha da década de 1920? Essas bases conceituais só podem ser lidas na obra do autor, na tentativa de entender certos aspectos das sociedades humanas, não, contudo, “abstraindo-as de sua dinâmica, de sua gênese, de seu caráter como processo, de seu desenvolvimento” (ELIAS, 1994, p. 234). Com efeito, ambos os conceitos na sua

2 Para a edição de *O Processo Civilizador* de 1968, Elias produziu uma introdução bastante elucidativa que ajuda o leitor entender os conceitos básicos da obra bem como esclarece porque ainda continua a entender que o conceito de desenvolvimento não esgotou seu potencial compreensivo, pois o mesmo aliado ao conceito de processo são indispensáveis para as teorias sociológicas ou de outra natureza que tenham os seres humanos como objeto de investigação e estudo. Ele procura contrapor uma certa escola sociológica moderna dos “funcionalistas estruturais” que “trazem a marca de um tipo específico de raciocínio, que reduz processos à condição de estados” (ELIAS, 1994, p. 222). Assim, “os problemas da mudança social são, em certo sentido, congelados, e tornados inócuos para uma sociologia orientada para a ideia de estado. De modo que aconteceu que o conceito de ‘desenvolvimento social’ desapareceu praticamente por completo das teorias sociológicas modernas – paradoxalmente, numa fase de desenvolvimento social, em que, na real vida social e em parte também na pesquisa sociológica empírica, as pessoas se interessam mais intensa e conscientemente do que nunca pelos problemas do desenvolvimento social” (ELIAS, 1994, p. 222-3).

obra só fazem sentido quando relacionados ao desenvolvimento, o que, para ele, só é possível na longa duração.

A psicogênese e a sociogênese devem estabelecer uma mútua relação, no entender de Elias, tendo em vista que ambas compõem como “aspectos interdependentes do mesmo desenvolvimento de longo prazo”. Para Waisbord, das duas dimensões e de suas dependências mútuas, Elias desenvolve uma teoria da civilização – como teoria das transformações do comportamento e das estruturas da personalidade; e uma teoria da formação do Estado – como teoria do desenvolvimento social. Assim, a psicogênese do indivíduo e a sociogênese do Estado estão entrelaçadas.

No processo da civilização, a psicogênese está relacionada ao desenvolvimento de longa duração das estruturas da personalidade humana e as modificações do comportamento. Elias atentou para as estruturas e para os mecanismos de regulação e controle dos impulsos, a fim de estudar como se forma o “superego”. Seu destaque é para a passagem da coação externa para os mecanismos internos da disciplinarização de si próprio. É nessas investigações psicogenéticas que Elias demonstra uma sensibilidade aguçada, ao despertar para os microfenômenos, o que faz resultar uma conjugação original de perspectivas micro e macrosociológicas.

Por sua vez, concorrendo para a configuração do processo civilizador na dupla relação com a psicogênese, a sociogênese diz respeito ao desenvolvimento de longo prazo, das estruturas sociais. Em suas pesquisas, Elias procurou evidenciar, com dados empíricos, as transformações da sociedade, relacionando o processo da civilização com o processo de formação e consolidação do Estado moderno.

Assim, com a assunção do Estado, acontecia um processo de centralização rumo à monopolização do território, do uso da violência, de cobranças de tributos, tendo como resultante “um crescente grau de dependência e funcionalização, coordenação, regulação e integração do conjunto dos processos sociais” (WAISBORT, 1997, p. 14).

Mas, afinal, por que todo esse preâmbulo sobre a configuração do processo civilizador, se me coube falar sobre o esporte? É que se deve reforçar a posição de Elias, no tocante à “desportivização”, e vislumbrar o esporte como objeto de análise acadêmica mas, para isso, não se pode deixar de agregar os trabalhos de Eric Dunning. Neste sentido, só é possível compreender a posição desses autores quando se admite, junto com

eles, que as “formas e os significados do esporte moderno se desenvolveram como parte do processo civilizador” (GEBARA, 2001, p. 20).

Em um texto de Elias, recentemente publicado no Brasil, *Para a fundamentação de uma teoria dos processos sociais* (2006), fica clara a posição do autor sobre a necessidade de uma teoria dos processos sociais e da tarefa de diagnosticar e explicar as tendências de longo prazo não-planejadas. Contudo, elas são estruturadas e orientadas, no desenvolvimento de estruturas da sociedade e estruturas da personalidade, que constituem a infraestrutura do que em geral se denomina de “história”.

Elias considera que a recepção de tal abordagem teórica vem encontrando impedimentos devido à autocompreensão da sociologia contemporânea como uma disciplina orientada em demasia para o presente, que focaliza o olhar das investigações para as transformações e as relações de curto prazo, no interior dos sistemas sociais dados. Esse entendimento resulta da própria compreensão da divisão acadêmica entre história e sociologia, e aguçada pela proximidade e crescente necessidade de a sociologia estar sujeita à inclusão em projetos de planejamento burocraticamente controlados. Por isso, acaba-se por não compreender o processo de desenvolvimento não-planejado de longo prazo, que ainda continua a ser o suporte para a prática de planejamento de nossos dias, e à qual todo o desenvolvimento planejado continua intrinsecamente ligado.

3. A investigação sobre o desporto: um caso de quando a descoberta suplanta o método

No seu estudo sobre o processo civilizador, Elias considera o desporto um objeto digno de preocupações, embora considere que as investigações sociológicas sobre o problema do desporto tenham a responsabilidade de explicar alguns de seus aspectos que os poucos estudos, ao focalizarem tal fenômeno, deixaram de considerar, ou porque não o conheciam antes ou, se o conheciam, era apenas de forma vaga. Só dessa forma, a tarefa de estudos mais sistematizados poderia dar maior segurança ao saber. Enfim, Elias estava consciente de que a compreensão do desporto era *conditio sine qua non* para o conhecimento da sociedade. Nesse aspecto, ele lança uma crítica às ciências sociais e à sociologia em particular, de estarem

correndo o risco de se desintegrarem “num amontoado de especializações profissionais sem ligações entre si” (ELIAS, 1992, p. 40).

Parece-me que, devido à sua sensibilidade acadêmica, Elias percebeu a necessidade do diálogo entre os diversos campos do saber, pois só assim se poderiam verificar contribuições, não apenas quanto ao conhecimento dos desportos, mas também quanto à compreensão das sociedades humanas. Assevera que a dificuldade entre os sociólogos está na incerteza que existe entre eles mesmos quanto ao objetivo da investigação científica. Postula em favor do entendimento de que a finalidade da investigação é a mesma entre as ciências, ou seja:

(...) é tornar conhecida qualquer coisa previamente desconhecida para os seres humanos. É alargar o conhecimento humano, torná-lo mais seguro ou mais ajustado e, de certo modo, em termos mais técnicos, alargar o fundo dos símbolos humanos a áreas do conhecimento ainda não abrangidas por ele. Como disse, a finalidade é a *descoberta*. (ELIAS, 1992, p. 40)

Não obstante, essa finalidade de descoberta tem sido obscurecida e desvirtuada por discussões formais que envolvem o “método” de investigação científica. Sem dúvida que tal mudança de ênfase, da discussão do objetivo e da função da investigação para focalizar o método, resulta, em termos sociológicos, numa sintomática luta de poder. Bastante emblemática é a expressão dessa luta e mais perceptível nos cientistas das ciências naturais, que, juntamente com os filósofos da ciência, se empenham profundamente para fazer crer que o primado e o tipo de leis das ciências naturais podem convencer com o seu poder intelectual e sua legitimidade social sobre a superioridade do método dessas ciências e, em particular, o da física clássica, como o único método legítimo de descoberta científica. Seus defensores possuem, no entanto, uma experiência muito limitada de investigação nas ciências sociais.

Sendo assim, é necessário esclarecer que

a sua estratégia de investigação é acima de tudo filosófica ou orientada para uma “história das ideias” tradicionais. No entanto, é preciso dizer claramente e sem equívoco que é possível fazer progredir o conhecimento e realizar descobertas no campo da sociologia com métodos que podem ser muito diferentes dos que são utilizados pelas ciências naturais. O que legitima uma

investigação científica não é o método, mas, sim, a descoberta.
(ELIAS, 1992, p. 41)

Elias, com sua investigação sobre o desenvolvimento do desporto, sinaliza de modo elucidativo para compreender a ênfase no processo e fugir ao engessamento dos ditames do método. Ele admite que é difícil observar e compreender as características mais específicas dos “desportos”, sem que se faça uma abordagem sob a perspectiva do desenvolvimento, aliada ao método comparativo. Constata que, na atualidade, essas duas vias não têm conseguido visibilidade entre os pesquisadores, ao mesmo tempo em que considera que, com a utilização desses meios, existe campo para a descoberta, cabendo aos sociólogos descobrirem, com seu próprio envolvimento nas pesquisas, quais os métodos de investigação apropriados à realização de descobertas no campo de pesquisa em que quais estão envolvidos:

A minha experiência demonstra, por razões que não preciso de referir aqui, que, para introduzir progressos no estudo da sociedade humana, é indispensável uma abordagem na perspectiva do desenvolvimento. Sociólogos de espírito filosófico, ou que efectuem a análise da “história das ideias”, terão dificuldades, decerto, em compreender que a minha convicção quanto à utilização de uma abordagem no sentido do desenvolvimento adquiriu forma através do próprio trabalho de investigação. Não se trata de uma doutrina filosófica, nem de um axioma escolhido em consequência de predilecção pessoal. O que não se pode refutar com argumentos filosóficos, desprovidos de preocupações pela evidência empírica. Isso só poderá ser contestado por intermédio da demonstração elaborada com o auxílio da prova adequada que, tal como no caso dos avanços de civilização, em termos de longa duração, não ocorreram as mudanças de direção verificadas no código de conduta humana e de sensibilidade que revelei. (ELIAS, 1992, p. 43)

Com os estudos que envolvem processos de longo prazo, Elias procurou demonstrar que ocorria uma transformação global do código de conduta e sensibilidade na mesma direção. Isso é evidenciado pelo autor, através do “método comparativo”, quando focaliza os jogos populares realizados com bola no final da Idade Média, ou mesmo, até o início dos tempos modernos, com o futebol ou o rúgbi, como a expressão do futebol

inglês, os quais emergiram e foram difundidos no século XIX, e perceber que neles ocorreu um aumento de sensibilidade em relação à violência.

Com outro desporto não foi muito diferente, pois essa mesma mudança de direção na longa duração, também se deu no desenvolvimento do boxe. Suas formas mais antigas e mais violentas de pugilato, uma maneira popular com que homens resolviam seus conflitos não eram inteiramente desprovidas de regras. Mas isso não inviabilizava que o uso dos punhos desprotegidos não viesse acompanhado pelo uso das pernas como arma para o combate. Assim, o padrão da luta era ainda bastante flexível.

Foi somente na Inglaterra que a luta com os nós dos dedos desprotegidos, como em muitos combates corporais, assumiu características de um desporto, ou seja, a luta foi submetida a um rigoroso conjunto de regras que, entre outros artifícios, eliminava por completo a utilização das pernas para agredir o adversário. Destaca-se o aumento da sensibilidade, que é enfatizada no processo de longa duração, pelo uso das luvas e, ao mesmo tempo, pelo acolchoamento delas e a introdução de várias categorias de lutadores do boxe, o que garantia um nível ampliado no âmbito da igualdade de oportunidades:

De facto, a forma popular de luta só assumiu as características de um “desporto” quando se verificou a conjunção entre o desenvolvimento de maior diferenciação e, de certo modo, de formas mais estritas de um conjunto de regras, e o aumento de proteção dos jogadores quanto aos graves danos que podiam advir dos confrontos. Essas características do boxe enquanto desporto permitem explicar o motivo por que a forma inglesa de boxe foi adaptada como padrão em muitos outros países, substituindo, muitas vezes, formas de pugilato tradicionais, específicas de uma região, como sucedeu em França. (ELIAS, 1992, p. 42)

Elias procurou as evidências empíricas em processos de longa duração, na passagem dos passatempos, a desportos e sua exportação para outros países, para justificar que, nessa “desportivização” ocorrida na sociedade inglesa, se manifestava um exemplo de um avanço de civilização.

Mas, então, se poderia indagar: por que justamente, localizar a gênese do desporto moderno na sociedade inglesa no século XVIII e não em outra qualquer? O que a Inglaterra apresentava de *sui generis*, no processo civilizador que configurasse a passagem dos passatempos para os despor-

tos como “desportivização”? Esta questão, de fato, vem sendo reiterada pelos interlocutores de Elias, desde a primeira edição do seu artigo sobre *A gênese do desporto: um problema sociológico*, ávidos por maiores informações sobre a assertiva que chama a atenção para a origem inglesa do desporto.

Diante da situação, Elias apresentou uma resposta preliminar que trata da caça da raposa como evidência plausível para dar contornos e solidez à assertiva levantada, pois ela oferece um esboço sumário, capaz de apontar um dos aspectos centrais da relação entre o desenvolvimento dos passatempos com as características de desportos e o desenvolvimento de estrutura de poder da sociedade inglesa. Ele queria demonstrar que os estudos do desporto – que não sejam simultaneamente estudos da sociedade – são análises desprovidas de contexto.

Estudos que desconsideram uma relação contextual, ou o aprofundamento da especialização em temas como o desporto ou a sociedade, admitem assumir para tais objetos identidades próprias. De modo que esses especialistas em estudar a sociedade, a personalidade, e outros que possam aparecer, pensam como se estivessem em sua própria torre de marfim. Dentro dos limites que criam, podem, inclusive, ser conseguidos resultados importantes; contudo, certos problemas não podem ser explorados dentro das fronteiras de uma única especialidade. Por isso, segundo Elias, “a relação entre desenvolvimento da estrutura de poder inglesa e o desenvolvimento dos passatempos com características de desportos, no século XVIII, constitui um bom exemplo” (ELIAS, 1992, p. 49).

Nesse sentido, o autor entende que lançar o olhar somente para o desporto na Inglaterra não torna possível levantar explicações razoáveis que justifiquem por que a sociedade inglesa, e não outra, foi quem protagonizou em favor da gênese do desporto. Vejamos o próprio autor:

A emergência do desporto como uma forma de confronto físico de tipo relativamente não violento encontrava-se no essencial, relacionada com um raro desenvolvimento da sociedade considerada sob a perspectiva global: os ciclos de violência abrandaram e os conflitos de interesse e de confiança eram resolvidos de um modo que permitia aos dois principais contendores pelo poder governamental solucionarem as suas diferenças por intermédio de processos inteiramente não violentos, e segundo

regras concertadas que ambas as partes respeitavam. (ELIAS, 1992, p. 49)

A Inglaterra passou por ciclos de violência, às vezes obscurecidos pela literatura que nos apresenta os ciclos revolucionários, os quais, geralmente, podem ser marcados fortemente pelas cores da violência.³ Na obra de Elias, entende-se por ciclo de violência as “configurações formadas” a partir do envolvimento de dois ou mais grupos rivais que resultam em processos de sujeições recíprocas, estabelecendo uma relação de medo mútuo. Neste sentido, “passando cada um a assumir como coisa natural o facto de os seus membros poderem estar armados ou serem mortos pelo outro grupo caso este tenha a oportunidade e os meios para o efetuar” (ELIAS, 1992, p. 49). É comum que, numa configuração de grupos humanos com tais características, ocorram impulsos de auto-escalada. Pode acontecer que um grupo vença o outro, porém o enfrentamento pode levar a desfechos como o enfraquecimento crescente ou a destruição recíproca de todos os participantes.

Pode-se mencionar um fato bastante emblemático e que caracteriza um ciclo do tipo acima mencionado. Trata-se do caso que se iniciou na Inglaterra, no ano de 1641, quando o

Rei Carlos I, junto com um grupo de cortesãos, entrou na Câmara dos Comuns para prender alguns membros do Parlamento, desafetos seus, que se haviam oposto a alguns de seus desejos. Fugindo da emboscada, os perseguidos deram início a um processo de contra-violência a seus agressores e, assim, começou um processo revolucionário, no transcorrer do qual o Rei Carlos I foi executado pelos puritanos.

Cromwell, o líder do grupo inicialmente perseguido, tomou o lugar do Rei, dando prosseguimento ao ciclo de violência, ainda que mais ameno. Embora houvesse tentativas de acalmar o ódio e o medo, a desconfiança que muitos membros das classes altas sentiam pelos puritanos da classe média e das classes baixas não desaparecia. Para Elias, desse processo resultou que

3 Sobre a Revolução Inglesa de 1640 ver Christopher Hill que publicou duas versões sobre a mesma.

os puritanos, derrotados, não só ficaram sujeitos a obrigações legais como foram assolados por perseguições e, por vezes, atacados violentamente. Estas condições ofereceram um incentivo muito forte à emigração para as colónias da América. Aqueles que permaneceram, os ingleses “dissidentes”, aprenderam a viver na sombra do seu passado revolucionário. Apesar de terem diminuído bastante as suas hipóteses de chegar ao poder, muitos membros no seio do grupo dos proprietários de terras das classes altas continuaram a considerá-los como possíveis conspiradores de uma rebelião. (ELIAS, 1992, p. 50)

Tendo como foco de suas investigações a descoberta, Elias buscou saber, e desse modo evidenciar, os motivos da moderação da violência nos passatempos – uma das características específicas do desporto – surgida, inicialmente, no século XVIII, entre os ingleses das classes mais altas, por certo, relacionando-a ao desenvolvimento, na sociedade global, das tensões e da violência com a qual estavam envolvidas aquelas classes. O autor enfatiza que, quando um país passou por ciclos de violência, em que as revoluções são emblemáticas para sua manifestação, é necessário, em geral, muito tempo para que os grupos que estiveram envolvidos na contenda possam dela se esquecer.

Muitas gerações podem passar, até que grupos adversários voltem novamente a ter confiança mútua e, quando tal configuração se dá no âmbito de um mesmo Estado, é possível que tal experiência, envolvendo a desconfiança, quando canalizada para a via parlamentar – a pacificação das atitudes – talvez seja uma boa forma de contenção de adversários. Nesse sentido, o regime parlamentar apresenta algumas afinidades com os jogos desportivos, o que certamente não é acidental. Vejamos na expressão de Elias:

Um tipo específico de actividades de lazer, como por exemplo, a caça, o boxe, a corrida e alguns jogos de bola, assumiu as características de desporto e, de facto, foi designado por desporto pela primeira vez em Inglaterra, durante o século XVII, isto é, no período em que as antigas assembleias de estado, a câmara dos Lordes e a Câmara dos Comuns, representando camadas da sociedade restritas e privilegiadas, constituíram a principal área de confronto onde se determinou quem deveria formar o governo. (ELIAS, 1992, p. 51)

De modo que foi com o regime parlamentar no século XVIII, que se tornou imperativa a capacidade de um grupo ou uma facção de partido no governo dominar os demais adversários, ocupando o cargo público, sem fazer o uso da violência e amparado pelas regras que regiam o Parlamento.

Gebara (1991) considera que essa configuração é um processo de “cortenização” ou de parlamentarização dos guerreiros medievais, o que implica afirmar que a violência dos guerreiros cede lugar ao debate e ao refinamento das atitudes dos cortesãos. Assim, longe de constituírem uma antítese, violência e civilização são processos complementares. Os aspectos mais centrais em favor dos quais se pode falar em estágio de desenvolvimento da sociedade podem estar baseados numa “triade de controles básicos”:

- 1) Centralização política, administrativa e controle da paz interna (surgimento dos Estados);
- 2) Um processo de democratização, em razão do aumento das cadeias de interdependência, especialmente pelo nivelamento e pela democratização funcional do exercício do poder;
- 3) Refinamento das condutas e crescente autocontrole nas relações sociais e pessoais. Neste sentido, há um evidente aumento da consciência (superego) na regulação do comportamento. (GEBARA, 1991, p. 21)

Pode-se inferir, a partir das evidências da citação, que nas sociedades civilizadas articulou-se um conjunto de rotinas capazes de levar multidões a “constrangimentos”, podendo ser assumidas pelo próprio sujeito ou impostos pelo controle externo.

4. Considerações finais: ou um caso em que o desenvolvimento moral do indivíduo resulta das relações entre afetividade e racionalidade

Para fechar este trabalho, faço referência à opinião expressa do sociólogo argentino Jorge Wertheim em texto publicado pelo Jornal Folha

de S. Paulo de dia 09 de setembro de 2007, na sua coluna Tendências e Debates, quando sugere que a rede mundial de computadores tem representado mais um desafio para a educação. Para o autor, não nos faltam exemplos de situações em que os mundos real e virtual se interpenetram, em que se estimula o ócio improdutivo, ou mesmo a violência. Também não desconsidera os riscos que as crianças e jovens correm, em relação à pedofilia, trapaça, ao roubo, aos encontros enganosos e outros.

Ao educador cabe o discernimento acerca do papel fundamental que ainda se credita à educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades, no transcorrer do século XXI, mesmo que este não seja o entendimento unânime. Contudo, isso requer que não sejamos cegos às novas exigências que se nos impõem cotidianamente, e isso implica um diálogo constante com a tradição do pensamento pedagógico, estimulando o espírito crítico, o pensamento independente sobre o que é ensinado (BURKE, 2007), para, então, encontrar nas entrelinhas do discurso científico e educacional, espaço para que possam florescer ideais e práticas respaldadas em outro paradigma, ou seja, o paradigma emergente (CUNHA, 2003; SANTOS, 1987).

E, assim, quero destacar a atualidade da obra de Norbert Elias (1887-1990) no contexto acadêmico geral e para a educação física e esporte de modo especial, tendo em vista que a afetividade e a racionalidade encontram “no universo da cultura corporal um contexto bastante peculiar, no qual a intensidade e a qualidade dos estados afetivos experimentados corporalmente nas práticas da cultura de movimento literalmente afetam as atitudes e decisões racionais” (PCNs, 1998, p. 34). Portanto, pela perspectiva elisiana, é possível que as pessoas busquem excitações agradáveis para além da rotina do cotidiano, e as aulas de educação física, num contraponto às exigências racionalistas imperantes no âmbito educacional, possibilitam a vivência de sensações de excitação, de irritação, prazer, cansaço e de situações de dor, a ponto de mobilizar intensamente as emoções e sentimentos de satisfação (PCNs, 1998, p. 34).

Portanto, é no paradoxo que envolve a racionalidade e a afetividade das práticas da cultura corporal e nas configurações que os sujeitos realizam ao se relacionar com outros, que reside a inovação da proposta de Elias, tendo em vista ele considerar plausível o fato de que em situações

de intensa mobilização afetiva resultem atitudes nas quais é possível uma tomada de consciência e uma reflexão acerca de nossas práticas.

A proposta do autor é desafiante, na medida em que não perde de vista a tendência, já apontada pela sociologia de Weber, de que na sociedade contemporânea existe um rumo em direção à racionalização de condutas e atitudes. Elias, no entanto, avança nessa leitura, quando consegue vislumbrar um entendimento que vai além do discurso científico racional da modernidade, considerando como significativas e merecedoras de estudo, práticas e condutas que estimulam e liberam tensões agradáveis. Assim, é entendimento seu que

(...) a sociedade que não oferece aos seus membros, e, em especial, aos mais jovens, oportunidades suficientes para a excitação agradável de uma luta que não exige, mas pode envolver, força e técnica corporal pode, indevidamente, arriscar-se a entorpecer a vida de seus membros; pode não proporcionar correctivos complementares suficientes para as tensões não excitantes produzidas pelas rotinas regulares da vida social. (ELIAS, 1992, p. 95)

Neste sentido, penso que, vivenciar e experimentar o desporto como objeto de reflexão e investigação à luz das ciências humanas e o seu arcabouço teórico-conceitual, devido à mobilidade que lhe é peculiar, possibilita o diálogo interdisciplinar com vista ao enfrentamento de problemáticas da educação, da ciência e dos limites e estrangulamentos dessa com esse fenômeno na contemporaneidade. Assim, me parece fundamental assumir a leveza que elas nos autorizam no enfrentamento de diferentes questões, para reiterar a necessidade de deixar morrer a concepção *a priori* de educação e educação física que nos persegue, para dar vazão ao que Norbert Elias considera tão caro, ou seja, mais vale a descoberta de caminhos a partir de evidências empíricas, ou de necessidades que nos impõem as circunstâncias que são “voláteis” ou “líquidas”, do que o porto seguro do método determinando de antemão.

Para fechar minha fala, não poderia deixar de fazer uma referência ao que considero instigante e provocativo. É o texto denominado *Da ideia de universidade à universidade de ideias*, em que Boaventura de Sousa Santos reconhece que a universidade se confronta com uma situação complexa, pois lhe são feitas exigências crescentes por parte da sociedade, quando em igual proporção se tornam mais restritivas as políticas

de financiamento das suas atividades por parte do Estado. Em meio a esse paradoxo, reconhece que a universidade não está preparada para enfrentar os desafios, tendo em vista que estes apontam para transformações profundas e não para respostas parcelares. Assevera que tal falta de preparo, mais do que conjuntural, tende a ser estrutural, na medida em que a perenidade da instituição universitária, sobretudo no mundo ocidental, se associa à rigidez funcional e organizacional, à relativa impermeabilidade ao diálogo externo, ou seja, à aversão à mudança.

Em sua análise, Santos (2006) não abre mão da necessidade de se pensar noutro modelo de atuação universitária diante dos fatores de crise que atingem a universidade. Neste sentido, pretende uma atuação ativa e autônoma, estrategicamente orientada para o médio e longo prazo. Apresenta *Teses para uma universidade pautada pela ciência pós-moderna* que podem servir de bússola para uma atuação de resposta às solicitações que são feitas à universidade. Para o momento, entre as teses do autor, faço o destaque para a tese 2 sem, no entanto, desconsiderar as outras:

Tese 2 – Afirma que a universidade se constitui sede privilegiada e unificada de um saber privilegiado e unificado feito dos saberes produzidos pelas três racionalidades da modernidade: A racionalidade cognitivo-instrumental das ciências, a racionalidade moral-prática do direito e da ética e a racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura. Dessa forma, as ciências da natureza apropriaram a racionalidade cognitivo-instrumental e as humanidades distribuíram-se pelas outras duas racionalidades. Segundo o autor, as ciências sociais estiveram, desde o início, fraturadas entre a racionalidade cognitivo-instrumental e a racionalidade moral-prática. A idéia da unidade do saber universitário foi sendo, aos poucos, subsumida pela hegemonia da racionalidade cognitivo-instrumental, e, portanto, das ciências da natureza, ou seja, representam por excelência, o desenvolvimento do paradigma da ciência moderna. Então, este paradigma estando ou entrando em crise, haverá uma boa possibilidade de a universidade moderna também entrar em crise.

Ao se entender que já estamos vivendo a crise anunciada pelo autor, concordamos com a idéia de que “pela primeira vez na história o novo deixa de ser apenas uma referência ao amanhã; ele é também constituído do que ainda não se realizou, mas a partir de possibilidades atuais concretas” de realizá-lo (SANTOS, 2001).

Enfim, partilho de uma perspectiva na qual é possível tratar o desporto como fenómeno de grande relevância na atualidade, uma vez que ele representa algo que transcende a racionalidade cognitivo instrumental das ciências e possibilita trilhar pelos caminhos da racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura, conforme anunciado por Santos (2006). Entendendo assim, pode começar a fazer sentido a alusão que fiz no início de minha exposição quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, no tocante *às relações* entre afetividade e racionalidade, cujas *relações* de interdependência são dignas de mérito quando recebem destaque na obra sociológica do mestre das figurações sobre o fenómeno desportivo.

5. Bibliografia

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BURKE, P. Cultura, tradição, educação. In: GATTI JÚNIOR, D. e PINTASSILGO, J. (org). *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino da História de Educação*. Uberlândia: EdUFU, 2007.

CUNHA, M. V. da. A escola contra a família.. In: LOPES, E. M.; FARIA FILHO, L. M. e VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ELIAS, N. e DUNNING, Eric. *A busca da excitação*. Lisboa: Difel, 1992.

GEBARA, A. História do esporte: novas abordagens. In. PRONI, M. e LUCENA, R. *Esporte: história e sociedade*. Campinas: Autores Associados, 2002.(Coleção educação física e esporte).

SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, M. O novo século das luzes. *Folha de São Paulo. Mais!*, 14-06-2001.

WAISBORT, L. O mestre das figurações. *Folha de S. Paulo. Encarte Caderno Mais!*. 22-6-1996.

WAISBORT, L. e NEIBURG, F. *Escritos e ensaios. 1 – Estado, processo, opinião pública*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

WERTHEIM, J. O caminho do meio. *Folha de S. Paulo*, Opinião, A3, 09/09/2007.

REVISITANDO O BAIRRO DAS FLORES
SOB A INSPIRAÇÃO DOS
ESTABELECIDOS E OUTSIDERS

Simone Becker

A presente contribuição baseia-se no capítulo metodológico que compõe a dissertação que defendi em dezembro de 2002 (BECKER, 2002), junto à Universidade Federal do Paraná (UFPR) e ao seu Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. À época, não questionava os tênues limites que separam determinadas abordagens sociológicas de certas antropológicas. Ou, ainda, não colocava em suspeição que a metodologia desempenhada pelos antropólogos era a “etnografia”, e que essa se esgotava no *métier* antropológico. Caso contrário, como instiga Marshall Sahlins (2004), ela – a etnografia – não seria nada.

Passados seis anos, aqui estou para compartilhar com vocês – leitores – algumas das minhas vivências em campo, levando-os por entre os meandros de um bairro popular do município de Araucária (Paraná), e por entre a releitura dos instrumentos de pesquisa utilizados à luz de categorias analíticas destacadas por Elias e Scotson após suas estadas em Winston Parva.

*

A acima citada pesquisa foi realizada entre os meses de março de 2000 e janeiro de 2002, com base no trabalho de campo (idas esporádicas e permanência), nas conversas formais¹ e informais com os moradores do bairro das Flores², nos registros fotográficos e audiovisuais de cenas cotidianas ou festivas. Além dessas fontes, trabalhei com cartas, recortes de jornais (ou revistas) e transcrições de músicas rotineiramente ouvidas no bairro. Aliás, um aparato capaz de conduzir o pesquisador à análise de

1 As conversas formais a que me refiro são as entrevistas gravadas, informais sendo aquelas não gravadas. Procurei somente em três entrevistas gravadas utilizar o questionário como roteiro a ser seguido. Nas demais entrevistas, deixei o entrevistado/informante conduzir a “conversa gravada”, para que pudesse perceber quais eram os assuntos mais importantes para os moradores.

2 Esclareço ao leitor que tanto o nome do bairro quanto o nome de meus informantes são fictícios, uma vez que a maioria deles solicitou-me o anonimato.

configurações e dos sistemas de relações de forças e de poder estabelecidas entre seus moradores³.

A primeira visita ao bairro das Flores se deu no dia 25 de março de 2000, quando conversei com alguns moradores e futuros informantes – Dona Olga (72 anos, viúva não-mulher⁴, aposentada), Dona Loli (55 anos, viúva não-mulher, doméstica), Nanci (32 anos, largada, doméstica) e Dirce (37 anos, largada, vendedora) –, graças à intermediação da já conhecida Maria (31 anos, largada, comerciante), que inicialmente me apresentava como sua advogada, mesmo que não mantivéssemos mais esse vínculo.

Maria talvez tenha assim me qualificado em virtude da reunião ocorrida nesse dia na Associação dos Moradores. A pauta de discussão e negociação foi o (re)parcelamento das dívidas pendentes dos moradores junto à Imobiliária responsável por essas questões. Finalizada a reunião, expliquei a Maria que não visitaria o bairro na condição de advogada⁵, mas de interessada em escrever um trabalho sobre casamento e família. De imediato, Maria me respondeu: *“Ah, Simone! Quer dizer que você vai escrever um livro sobre a gente? Pode colocar bastante coisa minha lá, tá?”* Tal como Bonetti (2000, p.26) descreve: *“(...) fiquei surpreendida ao ver que as informantes propagandeavam aos quatro ventos que eu estava a escrever um livro sobre elas. (...) O que importa salientar é que o fato de eu estar a escrever um livro sobre elas teve influência em nossa relação”*. Quem sabe a presteza de Maria se deveu em parte à ideia do “livro como dádiva” (BONETTI, 2000, p. 26).

3 Para maiores esclarecimentos sobre o posicionamento crítico de Elias e Scotson a respeito dos métodos quantitativos, há que se destacar que: *“(...) o empobrecimento da sociologia como ciência que resultou da avaliação vigente dos métodos sociológicos – do pressuposto de que basta usar métodos estatísticos para obter respostas fidedignas aos problemas sociológicos – é bastante óbvio. Ele levou a uma situação em que vastas áreas de problemas sociologicamente relevantes permanecem inexploradas ou, quando exploradas, protegidas da pecha de ‘meramente descritivas’ (por não serem estatísticas) apenas pela presença de um grande nome (como no caso da maior parte do trabalho empírico de Max Weber), ou, então, objeto de investigações não estatísticas pelo simples fato de parecerem fecundas, sem que haja qualquer reflexão explícita sobre a natureza do método que responde por essa riqueza. (...) Ainda não é parte integrante da formação dos sociólogos aprender a observar e conceituar sistematicamente o modo como os indivíduos se agregam, como e por que eles formam entre si uma dada configuração ou como e por que as configuração assim formadas se modificam e, em alguns casos, se desenvolvem”* (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 57).

4 Trata-se de categorias nativas/sêmicas relativas à maneira como as mulheres se viam e eram vistas pelos demais moradores. Além das viúvas mulheres e não mulheres destacam-se também aquelas voltadas às largadas, casadas e solteiras. Destas, as largadas são aquelas despidas de uma honra ou mesmo de um “carisma grupal”. Neste sentido, destaco a categoria de “desviate” como sendo aquela relativa aos homens não afeitados ao trabalho.

5 Maria sabia que eu não estava mais advogando, pois o seu processo – assim como os demais do escritório – substabeleci para outros advogados.

Todas as demais visitas feitas até o mês de agosto de 2000 ocorreram em uma periodicidade semanal ou quinzenal, sendo marcadas pela presença sempre disposta de Maria, proprietária de um bar. A partir desse momento, percebi que os moradores me vinculavam a Maria, e que, portanto, a maioria dos atributos dessa informante era transmitida a mim. Notava as dificuldades de manter relações de confiança com as mulheres casadas, que não me recebiam em suas casas (em aproximação a FAVRET-SAADA, 1968⁶) sob o argumento de que seus maridos “*não gostariam da ideia*”⁷. As conversas informais com as casadas aconteciam na casa de Maria, e sentia que algumas delas somente se aproximavam para tirar dúvidas jurídicas. Não me eximia de respondê-las como estratégia de contato com essas mulheres, deixando claro que trabalhava como pesquisadora interessada em compreender as famílias e as relações conjugais locais. A vinculação com o Direito desapareceu, o mesmo não acontecendo com a vinculação que a maioria das casadas fazia entre mim e as largadas. Passava a sentir na pele o peso do dito popular: “diz-me com quem andas, eu te direis quem és”. Alertada pela minha orientadora dos dissabores dessa vinculação, optei por manter o estreito contato com o bar e a casa de Maria, sabendo das dificuldades de acesso que teria com as casadas⁸, pois este ia se dar na maioria das vezes através das largadas. Por outro lado, tinha ciência de que, no bar, o acesso aos homens e às suas informações seria facilitado. Pesando os “prós” e os “contras”, assumi o fato de ser vista como uma largada no bairro, já que atribuir uma identidade ao

6 Em seus relatos etnográficos, Favret-Saada (1968) nos mostra como aprendeu acerca da magia e feitiçaria entre “paysans” da região de Bocage/França, através da negação e omissão de informações, e dificilmente com base na verbalização ou simples concessão do que buscava.

7 Estes foram os dizeres de Juraci (34 anos, casada, vendedora Avon) e Lidiane (16 anos, casada, do lar), quando indagadas por mim sobre a impossibilidade de conversarmos em suas casas.

8 Bonetti (2000, p. 30) relata dificuldades semelhantes às minhas, ao ser vinculada à imagem de determinadas informantes. Vejamos: “[...] Encontrei-me, então, num limiar: se por um lado esta abertura de Anete, Alice e Elvira me era favorável, já que elas me levavam a todos os lugares e estavam sempre preocupadas em me ajudar, por outro lado não poderia deixar que a minha presença ficasse associada à delas, pois poderia acarretar indisposições e fechamentos da parte de possíveis adversários que me eram desconhecidos. Dali em diante, teria que ter muita cautela e extrema atenção, a fim de não sucumbir às disputas políticas que se apresentavam, em muitas das quais eu e o tal do livro que estava a escrever eram [sic] recorrentemente utilizados como uma arma de prestígio. [...] No meu caso, porém, se eu restringisse os contatos estreitos com Maria, aproximar-me-ia de outras mulheres vistas também sob uma determinada forma social, acarretando vínculos e correlações da mesma forma. Assim, ser vista como solteira ou casada poderia restringir ou cercear o meu acesso às largadas.”

pesquisador é uma “forma de torná-lo reconhecível nos termos do grupo” (SILVA, 2000, p. 90), apesar de não ter deixado de insistir nos contatos com as mulheres casadas.

No período compreendido entre os meses de dezembro de 2000 e janeiro de 2001, e desse último a junho de 2001, retornei ao bairro, em visitas ainda esporádicas, para participar de duas festas de aniversário, duas cerimônias de primeira comunhão e um velório sobre os quais fui avisada e para os quais convidada. Até então não havia realizado nenhuma entrevista gravada, pois acreditava ser mais produtivo estreitar relações de confiança com os informantes, para não abordá-los, como menciona Silva (2000, p. 42), ao referir-se às diferentes metodologias empregadas pelos antropólogos, com os seguintes termos: “mãos ao alto, isto é uma entrevista”. Assim, atinha-me às observações do campo, às informações ouvidas e advindas da minha interação e ao material fotográfico colhido na primeira comunhão e nos aniversários.

Nas festas de aniversário e nas cerimônias de primeira comunhão de que participei, buscava tirar o maior número de fotografias, já que assumira também o posto de fotógrafa (como em SILVA, 2000). Com essas fotos visualizava, por exemplo, quem eram as pessoas presentes, possibilitando uma melhor compreensão da rede de relações entre os moradores no bairro, homens ou mulheres.

Em meados de dezembro de 2001 permaneci no bairro durante trinta dias. Não aluguei uma casa onde permanecesse sozinha ou isolada, pois poderia nos momentos de dificuldade manter-me afastada das relações com os moradores e/ou informantes (opinião diversa da de Carvalho *apud* Silva, 2000, p. 38 [Para Carvalho, a permanência do pesquisador em um local isolado facilita a sua invisibilidade e neutralidade]). Aceitei então o convite de Maria para ficar em sua casa, auxiliando-a nas despesas relativas à alimentação, luz e água.

As facilidades de acesso aos homens, que eu pressentia ter ao ser vista no bairro, seja como uma largada, seja como pesquisadora, foram confirmadas com a minha permanência em campo. Aprendi que a senha de acesso à maioria dos frequentadores do bar de Maria era a aceitação dos seus convites para que juntos viéssemos a beber cerveja ou a jogar uma partida de sinuca. Não me via mais em uma “observação participante”, e sim em uma experimentação constante (SILVA, 2000; FAVRET-

SAADA, 1968). Aprendi a aceitar ou a negar outros convites, agindo às vezes impulsivamente e não movida por uma razão que calculasse o mais proveitoso para a pesquisa. Em duas dessas ocasiões obtive uma explicação possível para o fato das casadas não permitirem a minha entrada em suas casas. Uma delas aconteceu numa abordagem de seu Ernesto (55 anos, comerciante) e a outra numa de Benedito (36 anos, metalúrgico), ambos casados.

Seu Ernesto por duas vezes convidou-me para almoçar em sua casa, o mesmo convite sendo feito por Benedito. Ao perguntar se suas esposas não achariam ruim o convite, os dois responderam-me que elas não tinham *“nada para achar”*, e que fariam o almoço no dia da minha visita. Como acima expus, não pensei muito para dizer “não” aos convites. Independente da minha resposta negativa, as fofocas quanto ao convite chegaram aos ouvidos da sua esposa. Senti naquele momento o poder da fofoca (ELIAS, 2000; SILVA, 2000; FONSECA, 2000), ao escutar e enxergar a esposa de seu Ernesto (Luana, 40 anos, casada, do lar) dando de dedo e perguntando à Maria quem era a tal da Simone. Maria respondeu que eu era uma pesquisadora, noiva e sua hóspede. Com a descrição feita por Maria, percebi que eu era vista como uma concorrente em potencial para as casadas, podendo em um piscar de olhos roubar-lhes os maridos.

Concorrência não apenas para as casadas, pois nesse mesmo dia recordo-me dos dizeres de Maria ao mostrar a cama na qual eu dormiria durante a minha estada em campo: *“Olha, Simone, a gente vai dividir somente as despesas e não os homens viu?!”, referindo-se ao seu atual “namorado”* (Lúcio, 35 anos, casado, pintor automotivo) e a outros casos que viesse a ter. Passava a perceber que apesar de ter pouco acesso às casadas, eu obtinha informações sobre elas por meio do diálogo com os seus maridos, com as largadas, com algumas solteiras; isto é, através do poder invisível, mas eficaz, da fofoca. E mais: a circulação das fofocas também apontava para as diferentes estratégias de convivência adotadas pelas casadas nas relações com as largadas. Assim, se a honra (ou carisma) ostentada pelas casadas refletia o comportamento tido como adequado às “estabelecidas” no bairro, tal condição deveria ser cotidianamente produzida para que suas posições de poder fossem mantidas. Utilizando-me das

análises feitas por Elias e Scotson, entre os estabelecidos e os outsiders, mais especificamente das estratégias de manutenção do “carisma grupal” e do “ideal de nós” desfrutado pelos estabelecidos, vê-se que

a circulação de fofocas depreciativas [blame gossip] e a auto-imagem maculada dos outsiders podem ser consideradas traços constantes desse tipo de figuração. Em outros casos, eles se tornam rotineiros e podem persistir por séculos. Dentre os aspectos mais reveladores da estratégia dos grupos estabelecidos figura a imputação aos outsiders, como motivo de censura, de algumas de suas próprias atitudes usuais, as quais, no caso deles, frequentemente são motivos de louvor. (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 45)

Aos poucos, a imersão no campo contribuía para que eu notasse as constantes intervenções ou influências dos moradores em relação ao pesquisador(a), e vice-versa. Impossível tornou-se qualquer espécie ou tentativa de me manter totalmente imparcial ou simplesmente observando à distância as relações entre os moradores do bairro. Como bem observa Silva (2000, p. 117):

O mito do pesquisador de campo como um “fantasma” (destituído de sua classe, sexo, cor, opiniões, etc.), que não afeta e não é afetado pelo cotidiano que compartilha com seus interlocutores, ou ainda como um herói da simpatia e da paciência, cuja missão é “humanizar” o outro, esquecendo-se de que ele também deve ser “humanizado” em suas fraquezas e omissões, parece agora exigir novas versões em que o pesquisador encontre um papel mais equilibrado e mais condizente com a situação real da investigação.

Percebi como a fofoca detém o poder de evidenciar aspectos da vida dos moradores, ao deparar-me com constantes questionamentos sobre a minha vida, e mesmo com opiniões dos informantes sobre o meu destino profissional. Uma dessas situações aconteceu em uma noite, véspera de Natal, enquanto conversava com Daniel (21 anos, solteiro, comerciante), Lola (25 anos, largada, doméstica), Arildo (19 anos, solteiro, manobrista) e Clotilde (35 anos, largada, diarista) no bar de Maria. Após servir Rômulo (36 anos, casado, comerciante/macumbeiro), Maria sentou-se em nossa mesa. Rômulo permaneceu no balcão do bar durante alguns minutos, ouvindo atentamente as nossas conversas. Não demorou muito e sentou-

se conosco. Passadas algumas “rodadas” de cerveja, Rômulo começou a balbuciar algumas palavras enquanto segurava a minha mão. Antes de eu tentar entender o que acontecia, Rômulo incorporou uma entidade “da esquerda”⁹ chamada “*Seu Tranca Rua*” – ali, literalmente, no meio do bar. Dentre várias coisas que a “entidade” me disse, lembro-me de ter enfatizado que eu trabalhava no lugar errado. Repetira incisivamente: “*seu destino é com a lei*”. Se eu achava que não havia ocorrido qualquer imponderável na minha pesquisa, aquela cena tirou qualquer resquício de dúvida. Não sabia como olhar para as pessoas que estavam na mesa, pois temia que tais assertivas, ouvidas por todos, tirassem a minha legitimidade de pesquisadora no bairro. Ao “*desincorporar*”, Rômulo convidou-me para visitar sua casa em janeiro de 2002.

No dia seguinte, Rômulo estava novamente no bar de Maria. Agora contava para alguns clientes – homens e mulheres – que não usava camisinha ao transar com a sua esposa ou com outras mulheres. Afirmou que agia dessa forma porque sabia quando uma mulher estava ou não “*emperebada*”¹⁰. Segundo Rômulo, uma mulher portadora de doença venérea sente fortes dores ao ter sua “*bexiga*” apertada. Depois de Rômulo encerrar suas lições sobre o corpo feminino, e de contar algumas piadas sobre gaúchos e homossexuais, uma informante pediu para conversar sobre o ocorrido na noite em que Rômulo incorporara no meio do bar. Lola contou que o médium fingira ter incorporado naquela noite, pois já havia feito isso com ela antes. A informante ainda aproveitou a deixa para fofocar que Rômulo era o pai e não padrinho de um menino recém-nascido, filho concebido com uma largada do bairro. Não sabendo se poderia ou não acreditar na fofoca, levei em consideração o fato de Rômulo ter insistido para que eu deixasse de trabalhar no bairro, como se alguma coisa eu não pudesse vir a saber ou descobrir sobre a sua vida. Anotei em meu caderno de bolso as impressões sobre o poder do seu espermatozoide, o seu pleno conhecimento sobre o corpo feminino e a relação de compadrio mantida com uma moradora do bairro.

Anotei todos os dados reputados como novos e importantes em minha caderneta de bolso. Não conseguia guardar tudo na memória para posterior relato no diário de campo, pois ficava acordada com Maria até o

9 Maneira de se referir aos espíritos menos evoluídos, que se prestam a fazer os despachos.

10 Modo de designar uma mulher com doença venérea.

fechamento do seu bar, que ocorria por volta das 03h00 da madrugada¹¹. Portanto, procurava, ao término do dia, transformar em narrativa todos os dados anotados na mencionada caderneta, seja no período de visitas esporádicas ao bairro, seja no período de permanência.

Durante o dia, ia ao supermercado, à verduraria, ao Colégio, à casa de um informante para conversar, ou simplesmente brincava com as crianças nas ruas do bairro. Penso que as crianças são informantes privilegiados, porque não hesitam em perguntar ou mesmo responder sobre quaisquer assuntos. Aproveitava para tirar as minhas dúvidas sobre as suas famílias, as suas brincadeiras, as suas brigas, os seus apelidos, enfim, fragmentos de suas vidas. Essas características inerentes às crianças por vezes incentivavam os adultos a fazer o mesmo. Recordo-me dos momentos em que estava filmando ou fotografando as ruas e as crianças que ali brincavam, e os adultos interrompiam para saciar sua curiosidade. Era uma das maneiras e oportunidades de conhecer novos moradores, tais como as missas dominicais das quais participava para observar o comportamento das mulheres, e as festividades, dentre elas o Natal e o Ano Novo.

O Natal de 2001 passei no bar de Maria, com ela e os filhos, Clotilde e a filha, Lola e o filho, seu Cabelo – “o bêbado” – (45 anos, motorista, casado), Nanci e os quatro filhos, Valdomiro (34 anos, desviante, separado), Daniel e Neto (21 anos, casado, empregado industrial). A comemoração natalina foi regada com linguiça, pão, maionese, cerveja, vinho e, na virada da meia noite, Daniel aproveitou para abrir uma sidra. Filmei a maior parte da comemoração sem qualquer problema ou restrição, todos os participantes fazendo questão de dar a sua contribuição para a filmagem. O mesmo aconteceu na festividade da virada do ano, que foi comemorada na casa de Carla (22 anos, casada, do lar), filha de Dona Gilda (45 anos, casada, diarista), essa última considerada por Maria como uma de suas “*comadres*”.

Vale a pena destacar que a utilização do recurso técnico da filmagem foi útil não apenas para ver cenas despercebidas, mas para observar a reação dos moradores ao rever suas próprias imagens. Percebi ainda que

11 Insistia nessa tática sob a esperança de estreitar relações de confiança com o maior número possível de moradores, para que as entrevistas não fossem necessariamente regidas por perguntas e respostas sem fluidez.

algumas cenas somente foram gravadas porque não era eu quem estava filmando, como por exemplo o momento em que um homem mostrou suas genitais para outro registrar.

Após as festividades procurei agendar as conversas gravadas. Nenhuma das treze entrevistas seguiu estritamente o roteiro preparado, fazendo com que eu percebesse quais eram os assuntos caros aos entrevistados. Talvez isso tenha ocorrido graças aos laços de confiança que foram construídos ao longo desses meses, dias e horas de convivência.

Concluo dizendo que neste *relato* e na própria dissertação em primeira pessoa, privilegiando a subjetividade nas relações estabelecidas em campo, “eu” admito ter observado, mas, sobretudo, “vivido”, com aqueles que a princípio via como diferentes e distantes. Graças a esta convivência, pude perceber, por exemplo, que os vínculos mantidos entre os moradores do bairro das Flores não poderiam ser reduzidos à aparente dependência econômica das mulheres em relação aos seus companheiros. Ao contrário, pois se as mulheres necessitavam de um homem era porque a honra feminina ou pertencimento grupal pautava-se na presença de um pai, de um companheiro e/ou de outra figura masculina. Portanto, a presença não se confundia com a dependência financeira.

Assim, posso dizer que foi através de um *métier* “meramente descritivo”, cujo advérbio aponta para um suposto descrédito do método qualitativo (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 57), que certos detalhes influenciaram significativamente a minha compreensão, em especial no que tange à tessitura das micro-relações de poder no mencionado bairro.

Afinal, se há uma verdade que ronda a labuta científica é de que além dela ser produzida por e para determinados contextos, ela é plural e nunca singular.

Bibliografia

BECKER, S. *Honras & estratégias*: formas de ser mulher no bairro das Flores. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2002. (Dissertação de mestrado)

BONETTI, A. *Entre feministas e mulheristas*: uma etnografia sobre promotoras legais populares e novas configurações da participação política feminina popular em Porto Alegre. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2000. (Dissertação de mestrado)

ELIAS, N. e SCOTSON, J. *Os estabelecidos e os outsiders*: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FAVRET-SAADA, J. e CONTRERAS, J. *Corps pour corps*: enquête sur la sorcellerie dans le bocage. 1968.

FONSECA, C. *Família, fofoca e honra*: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares. Porto Alegre: Editora da UFRS, 2000.

SAHLINS, M. *Esperando Foucault, ainda*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

SILVA, V. G. *O antropólogo e sua magia*. São Paulo: EdUSP, 2000.

ENCONTROS E DESENCONTROS IDENTITÁRIOS ENTRE DESCENDENTES DE ITALIANOS, ALEMÃES E POLONESES (*ESTABELECIDOS*) E CABOCLOS (*OUTSIDERS*)

Marcos Leandro Mondardo

1. Introdução¹

A partir da década de 1940, sobretudo, gaúchos e catarinenses desterritorializaram-se de seus estados de origem em busca de terras, de sonhos, de *aventura*, de trabalho e de não-trabalho (de festa) para o Paraná. Esse fenômeno ocorreu no contexto do projeto político/ideológico da “*Marcha para Oeste*” de Getúlio Vargas, com a criação, em 1943, da Colônia Agrícola Nacional General Osório – CANGO – no município de Francisco Beltrão, localizado no Sudoeste paranaense.

Esses migrantes vieram para Francisco Beltrão de carroça, a cavalo e de caminhão, com suas mudanças, famílias inteiras, com o sonho de obter um *pedaço* de *chão* para reproduzir seu modo de vida, assentado, especialmente, na pequena propriedade familiar. Também, nesse processo migraram – porém, em menor contingente – trabalhadores urbanos e profissionais liberais como médicos, dentistas, açougueiros, motoristas, administradores, mecânicos etc.

No entanto, até a década de 1940, viviam ali caboclos², habitantes oriundos da hibridização, sobretudo, entre ex-escravos (negros), índios e

¹ Este artigo tem por base uma parte revisada e modificada do item “5.5. *Encontros e os desencontros identitários entre descendentes de italianos, alemães e poloneses (estabelecidos) e caboclos (outsiders)*”, do quinto capítulo de nossa dissertação de mestrado intitulada: *Os períodos das migrações: territórios e identidades em Francisco Beltrão/PR*, defendida em 2009, junto ao programa de pós-graduação em Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, que contou a orientação do professor Jones Dari Goettert.

² Como constatamos em nossa pesquisa, “(...) esses migrantes (tratados genericamente como caboclos) constituíram-se, principalmente, de antigos ocupantes do espaço das fazendas, peões, agregados em sua maioria ex-escravos, estancieiros e/ou fazendeiros empobrecidos, que excedentes nesses espaços de latifúndio [no Rio Grande do Sul, Santa Catarina e no Centro-Sul do Paraná], deslocaram-se pelas matas em busca de alternativas à sobrevivência, em busca de recursos, de terras, ou seja, a procura do território para sua reprodução. Em uma sociedade polarizada e com o trabalho desvalorizado do ‘nacional’, a alternativa para estes sujeitos era a busca por territórios ainda pouco explorados e, portanto, pela procura de terras livres da lógica da dominação capitalista e da ‘civilização moderna’” (MONDARDO, 2009, p. 177).

descendentes de portugueses que migraram para o Sudoeste do Paraná no final do século XIX e início do século XX, e que detinham, até a chegada dos chamados “pioneiros” gaúchos e catarinenses, seus domínios, usos e apropriações do território assentados na pesca, na caça e na coleta com a produção para a subsistência e com pequenas trocas situadas no interior da economia do excedente.

Nesse sentido, aqui buscamos problematizar e compreender, nesse processo, as relações de contato, conflito e alteridade entre migrantes (gaúchos e catarinenses) descendentes de italianos, alemães e poloneses (*estabelecidos*) e os caboclos (*outsiders*), com a expansão da frente pioneira, apreendendo os conflitos entre visões de mundo, de projetos, de racionalidades, ou seja, do “encontro entre dois mundos” pelo embate de tempos e espaços diferentes. Utilizamos do “resgate” da memória desse processo de ocupação e desencontro, através de entrevistas com migrantes (gaúchos e catarinenses) descendentes de italianos, alemães e poloneses e com descendentes de caboclos, como metodologia de compreensão e problematização. Para isso, a análise que se segue pretende apontar essa disputa do território pela inversão da ordem, isto é, pela imposição de uma nova ordem “superior” moral e tecnicamente para legitimação da apropriação e dominação territorial.

2. Dos encontros aos desencontros na fronteira: a inversão da posição social *estabelecidos/outsiders* no território em disputa

Com a migração gaúcha e catarinense para o Sudoeste paranaense a partir da década de 1940, o território até então ocupado pelos caboclos passou a ser compartilhado com os migrantes que chegavam de forma rápida e em grande número. Descendentes de italianos, alemães e poloneses, oriundos principalmente de antigas colônias agrícolas do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, encontraram o território já ocupado pelos caboclos, que viviam como posseiros nessas terras, até então, devolutas³.

3 Os colonos que povoaram o Sudoeste do Paraná eram constituídos, predominantemente, pela segunda ou terceira geração de descendentes de imigrantes europeus. Para Valdir Gregori, “os eurobrasileiros puderam constituir uma sociedade colonial na qual a herança cultural, no seu sentido amplo, europeia

Assim, o encontro entre o grupo antigo (caboclos) e o grupo novo (migrantes gaúchos e catarinenses) no território e a pressão que os obrigou a conviverem de alguma maneira como membros de um mesmo recorte espacial, não foram acontecimentos sem embates, sem choques étnicos ou identitários, ou seja, sem conflitos culturais, políticos e econômicos. Este encontro de “dois mundos” se inseriu no contexto de profundas transformações que no Sudoeste paranaense estavam ocorrendo, sobretudo, da passagem de um “período natural” a um “período técnico”.

Refletir, portanto, como se deu a ocupação histórica sobre os encontros e desencontros entre os dois segmentos, e sobre a área específica de Francisco Beltrão, *território em disputa* por onde se relacionaram os atores sociais em estudo, é fundamental para *desvendar* e compreender ali a produção do espaço e as relações de poder e de *status* que permearam o processo. A pertinência dessa discussão aqui, entre *estabelecidos/outsiders*, deve-se ao fato de que ali, na fronteira de então, acabamos pensando, vendo e dizendo os “de fora” passaram a ser os *estabelecidos*, e os “de dentro”, os *outsiders*. Ou seja, na fronteira se deu um processo contraditório: o *estabelecido* virou *outsider*, enquanto o “de fora” virou *estabelecido*.

Em Winston Parva, os *estabelecidos* eram os moradores mais antigos e os *outsiders* os moradores mais novos no lugar, e, em Francisco Beltrão (e podemos extrapolar para todo o Sudoeste paranaense), os *estabelecidos* passaram a ser os mais novos no lugar (os migrantes gaúchos e catarinenses) e os *outsiders* os moradores mais antigos (os caboclos). Ou seja, houve uma *ordem inversa* de valores, de poderes, de *status* e de cultura, que fez com que, num campo de forças, os migrantes gaúchos e catarinenses se tornassem *estabelecidos* e os caboclos *outsiders*. E foi a partir da hegemonia dos descendentes de italianos, alemães e poloneses que foi produzido historicamente um território singular, mudando a *posição* dos grupos sociais em disputa.

Vindos do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, os migrantes se instituíram como *superiores* (cultural, política e economicamente) frente aos caboclos, impondo-se como os *estabelecidos*, ou seja, os “pioneiros” do novo território. Os gaúchos e catarinenses se instituíam como os *esta-*

mesclou-se com a realidade encontrada (...). Ele, enquanto europeu, é portador de medievalidade europeia, mas contaminada pelas transformações dos tempos modernos. Enquanto colono brasileiro é o homem camponês, colo, agente direto da colonização” (GREGORI, 2002, p. 53).

*belecid*os em função de se considerarem com um *valor humano superior* e com características apregoadas como “boas”: do progresso, do trabalho, da ordem e do desenvolvimento. Ao grupo *outsiders*, aos caboclos, era lhe atribuído *valor humano inferior* e estereotipado pelo grupo *estabelecido* a partir de características “ruins”: eram desconhecidos, não tinham coesão grupal, não gostavam de trabalhar, eram “sujos” e não tinham a racionalidade econômica que vislumbrava a acumulação de bens.

Para Elias e Scotson (2000, p. 8), as categorias *estabelecidos* e *outsiders* ocorrem no interior de relações de poder e de *status* e se definem na relação de antagonismo e que as constitui como identidades sociais. Os indivíduos que fazem parte de ambas estão, ao mesmo tempo, separados e unidos por um *laço tenso* e *desigual* de *interdependência*: “Superioridade social e moral, autopercepção e reconhecimento, pertencimento e exclusão são elementos dessa dimensão da vida social que o par estabelecidos-outsiders ilumina exemplarmente: as relações de poder”.

Os *estabelecidos* em Francisco Beltrão, os migrantes, foram o grupo que se impôs e, com isso, se instituiu como superior ocupando posições de prestígio e de poder. Se auto-intitulam a “boa sociedade”, mais poderosa e “melhor”, uma identidade social construída a partir de uma combinação singular de tradição, *autoridade* e influência: os *estabelecidos fundam o seu poder* no fato de serem um *modelo moral para os outros* a partir, fundamentalmente, da sua *ascendência europeia*.

Por outro lado, os *outsiders* são instituídos como os não membros da “boa sociedade”, os que estão fora dela. Trata-se de um conjunto heterogêneo e *híbrido* de pessoas unidas por laços sociais com uma cultura oriunda da miscigenação luso-brasileira. Como ressalta Trindade e Andrezza (2001), os mamelucos, híbridos culturais, foram, em larga medida, os agentes que promoveram a circulação de hábitos, técnicas e conhecimentos do universo cultural vinculados à floresta tropical. Na composição e re-elaboração das tradições lusitana, escrava e indígena foi urdida uma outra forma peculiar de viver: o modo caboclo.

Nesse sentido, a *diferença* e a *desigualdade social* são elementos imprescindíveis nas relações entre *estabelecidos* e *outsiders*. Os *estabelecidos* fundaram a sua distinção⁴ e seu poder por serem oriundos de de-

4 Elias e Scotson (2000) assinalam que a distinção precisa de uma relação contrastiva e de comparações

scendentes de italianos, alemães e poloneses, encarnando os valores da tradição e da “boa sociedade europeia”. Os *outsiders* viviam estigmatizados por todos os atributos associados a uma certa anomia como a cor (mais escura) da pele e o modo de vida não enquadrados na lógica civilizacional e, em termos gerais, da acumulação capitalista, das relações contratuais, da ciranda mercantil⁵.

No entanto, descobriam-se “camadas” não (somente) econômicas do conflito entre grupos *estabelecidos* e *outsiders*⁶. O que induzia, deste modo, as pessoas que formavam o grupo estabelecido de descendentes de italianos, alemães e poloneses a se colocarem como uma *ordem melhor* e *superior* de seres humanos em Francisco Beltrão? Que *recursos* de poder lhes permitiam afirmar sua superioridade e lançar um *estigma* sobre os outros, como pessoas de estirpe inferior? Em linhas gerais, deparamo-nos com uma configuração tensa e conflituosa no contexto de diferenças grupais “étnicas”, identitárias e até mesmo *internacionais* na medida em que, de alguma maneira, se opunham modos culturais (em sentido amplo) *distintos* de vida: o “neobrasileiro”, o caboclo; e o dos migrantes descendentes de europeus.

Em Francisco Beltrão, todo o arsenal de superioridade e desprezo grupal ao outro era mobilizado pelos migrantes de origem europeia, sobretudo italiana, e vinculada ao seu universo cultural de concepções e visões de mundo⁷. Através da cultura “italiana”, por exemplo, criava-se o grau de coesão grupal, a identificação coletiva e as normas comuns capazes de induzir à euforia gratificante que acompanha a consciência de

para se estabelecer níveis com hierarquias inferiores e superiores.

5 A anomia talvez seja a censura mais frequente que foi feita aos caboclos pelos gaúchos e catarinenses; repetidamente, constatou-se – através das entrevistas realizadas – que *outsiders* são vistos pelo grupo *estabelecidos* como indignos de confiança, indisciplinados e desordeiros.

6 Como afirmaram Elias e Scotson (2000), “Mesmo nos casos em que a luta pela distribuição dos recursos econômicos parece ocupar o centro do palco, como no caso da luta entre os operários e a direção de uma fábrica, há outras fontes de disputa em jogo além da relação entre salários e lucros”. Há muitas lutas, por exemplo, para satisfazer as mais diversas aspirações humanas como prestígio, *status*, ou seja, que fazem parte do poder simbólico.

7 Os descendentes de italianos constituíam a maioria dos migrantes que se deslocaram para Francisco Beltrão, sendo que, por isso, os choques se processaram, sobretudo, com eles e os caboclos. Entretanto, tendo em vista que descendentes de outras etnias como alemães e poloneses (estes últimos em menor número) também se deslocaram para Francisco Beltrão, optamos por utilizar as três etnias de migrantes que estabeleceram relações com os caboclos no território.

pertencer a um grupo que se instituiu de *valor superior* no território, com o desprezo complementar ao outro grupo: os caboclos.

Neste âmbito, é necessário perceber como que os sujeitos se articulavam em grupos, como, por exemplo, através das classificações e das *fronteiras* (simbólicas e materiais) instituídas entre “nós” e “eles”, estabelecendo um território compartilhado e cindido concomitante:

O problema é saber como e por que os indivíduos percebem uns aos outros como pertencentes a um mesmo grupo e se incluem mutuamente dentro das fronteiras grupais que estabelecem ao dizer “nós”, enquanto, ao mesmo tempo, excluem outros seres humanos a quem percebem como pertencentes a outro grupo e a quem se referem coletivamente como “eles” (ELIAS E SCOTSON, 2000, p. 38).

Um dos poderes nítidos nessa relação é o *poder de nomear*. O poder de nomear os outros e estigmatizar foi produzido pelos migrantes em relação aos “brasileiros”, os caboclos, em uma hostilidade “velada” que *materializa* estereótipos e práticas concretas no território. Embora houvesse, em parte, uma convivência entre os dois grupos, esta não foi apenas pacífica, ao contrário, esteve permeada por disputas territoriais, sociais e desavenças oriundas, por vezes, da própria diversidade “étnica” e identitária que esses grupos apresentavam⁸.

Assim, através de uma convivência “velada” entre os dois grupos, *estabelecidos* e *outsiders*, sem relacionamentos marcados por conflitos explícitos, o *estranhamento* mútuo não deixou de ocorrer, sendo marcado por restrições em certas relações sociais locais. O estranhamento manifestou-se, aliás, na própria designação que cada grupo atribui ao outro. Enquanto os “brasileiros” assim se auto-denominaram, estes foram *nomi-nados* pelos migrantes como “caboclos” ou “negros”, ambas as expressões utilizadas com uma forte conotação negativa. Por sua vez, aqueles que se auto-designam de “italianos”, “alemães” ou “poloneses” foram alcunhados pelos “brasileiros” de “gringos”. A forma de apresentar o outro era ex-

8 Como considera o geógrafo Paul Claval (1979, p. 7), “o jogo social nunca é inocente: atrás das retroações que limitam aparentemente o poder dos indivíduos, desmascara-se a ideologia que oculta os mecanismos reais e leva a esquecer o peso desigual dos participantes e os que instituíram as regras sociais e com elas se beneficiam”.

tremamente diferente e estigmatizada. Verificamos essa correlação tensa de nomeação nas seguintes entrevistas que realizamos:

A maioria das pessoas que a gente não conhecia na época, que a gente não tinha contato, chamava de caboclo, caboclada. Agora, quando a gente entrô aqui mesmo, bugre que existia, misturado, né? Com índio, era a caboclada (...). Eles eram diferentes de nós, né? Sabe, o jeito deles era outro (Salvador Verdi da Costa – descendente de italianos).

Aqueles que eram de outra origem, de italiano, né? Era chamado de gringo. Porque era diferente, tudo bem branco e tinham outra forma de viver que a gente (Paula Faria – descendente de caboclos).

Os caboclos, tendo sua “identidade” *imposta* especialmente “de fora”, tiveram aspectos de seu modo de vida desqualificados, localizados em um polo negativo, em relação aos hábitos dos descendentes dos migrantes, positivamente categorizados, como resultado de sua posição superiora ou hegemônica na hierarquia social local de poder e de *status*, que foram *materializadas* nas relações sociais.

Desse modo, no jogo identitário reflexivo de espelhos (BRANDÃO, 1986, p. 7), permeado pelo *contato* com os “outros”, os descendentes de italianos, alemães e poloneses pouco tinham com o que se identificar. Pelo contrário, o espelhamento serviu para realçar o contraste com o mundo dos caboclos; a alteridade se deu pelo contraste maior com o contato de um grupo com o outro, através do estranhamento.

Assim, a capacidade de expansão em Francisco Beltrão através da migração, pode ser observada na rápida constituição das várias localidades através da *denominação* dada a sua toponímia, referida, via de regra, a um santo padroeiro, a personalidade vinculada à Igreja, ao sobrenome de um “pioneiro” ou, ainda, vinculado aos locais de origem dos migrantes como, por exemplo “Linha Santo Isidoro”, “Linha Santa Bárbara”, “Linha São Paulo”, “Linha São Roque”, “Secção São Miguel”, “Linha Bom Jesus”, “Linha São Sebastião”, “Linha Macagnan” “Anita Garibaldi”, “Linha Farroupilha” e “Linha Gaúcha”. Essas denominações expressam, ainda, a “europeização” do território, especialmente na colonização do Sul do Brasil.

Por isso, na medida em que o grupo constituído por migrantes gaúchos e catarinenses se tornava hegemônico, *estabelecidos* no território,

este foi deixando suas *grafias*, suas marcas na produção de um novo território, diferente daquele produzido pelos caboclos. Surgiram comunidades rurais diferentes (as “linhas”⁹) em sua organização social e territorial, surgiram novos objetos técnicos adentrando o capital monopolista, além, é claro, do capital comercial que já participava em alguma medida das relações no período caboclo.

No interior de Francisco Beltrão, após a migração gaúcha e catarinense a partir da década de 1940, ambos os grupos, *estabelecidos/out-siders*, conviveram em espaços contíguos, os “lotes” ou “propriedades” familiares – áreas que se constituíram ao mesmo tempo em territórios de moradia e de produção: os territórios coloniais. Essas áreas, juntamente com determinados bens comunitários – escola, igreja, salão de festas etc – formaram as localidades denominadas de “linhas”, que por abrigarem uma coletividade foram nominadas como “comunidades”.

Em Francisco Beltrão, os colonos descendentes de italianos, alemães e poloneses implementaram logo na chegada um padrão tradicional de ocupação e apropriação territorial, dos lotes individuais, localidades ou linhas, revelando que há certos aspectos que são próprios da organização da vida social e de determinados valores, enfim, uma maneira específica de ver e estar no mundo, diferente daquela própria e praticada pelos caboclos. Desse modo, os migrantes ocuparam e apropriaram o território que historicamente pertenceu, em parte, aos caboclos, transformando-o e adequando-o aos *usos* e *significados* de seu próprio modo de vida.

Já os caboclos viviam no território na condição de posseiros, resultado da ocupação da terra na frente de expansão. Foi, assim, inevitável o confronto dramático com a leva de colonos migrantes, entre os dois modos distintos de “construção no/do mundo” do/no território. Logo, um dos conflitos se deu na instituição da propriedade privada e do cercamento das terras. Isso acarretou tensões entre descendentes de europeus

9 As “linhas” correspondem ao “bairro rural”, forma de organização espacial própria às áreas rurais que em São Paulo foram identificadas, por Cândido (1977, p. 64-65), por sua base territorial e pelo sentimento de localidade existente nos seus moradores, cuja formação depende das relações sociais de intercâmbio entre as famílias e as pessoas. Entenda-se por “linhas” a porção de terra a que os moradores têm consciência de pertencer, formando certa “unidade” territorial e social que se difere de outras.

e caboclos, pois estes últimos criavam seus animais soltos e os primeiros criavam os animais fechados.

A descendente de italianos Nair Pilati, nos informou sobre os conflitos que teve com o vizinho caboclo, dono dos porcos que “invadiram” sua roça:

Tinha muita gente que criava porco solto naquela época que chegamos aqui. Aquele vizinho nosso que morava perto, aquele criava tudo solto. Meu Deus do céu! Nós por isso que saímos de lá, por causa daquele vizinho que tinha os porco solto; era caboclo, sabe? Porque nós plantava o milho, as terra fazia divisa e se acampavam os porco dele na nossa roça de milho. E ele não engordava porco no chiqueiro assim, engordava solto, só nas terras dos outros, um pouco nas terra dele, um pouco nas terras dos outros e vai indo. Lá a par do rio aqueles porco solto acabavam com os barranco do rio fuçando e com as nossas roças. E daí quando que ele fechava os porco estavam quase bom pra vende. Vendia aquela chiqueiradona de porco, mas tudo aqueles comum, porque não tinha esses porco de raça, era tudo esses porco preto, esses porco pintado (...). Quantas brigas que deu por causa daquele caboclo com aqueles porco, aquele homem não vali nada. Imagine, agora tu vai criar porco solto que vai nas terra dos outros. Pelo amor de Deus! Se fosse no dia de hoje, tá loco (Nair Pilati – descendente de italianos).

Os porcos e outros animais que eram criados antes pelos caboclos no sistema extensivo, passaram a ser criados pelos migrantes no sistema intensivo, isto é, presos em chiqueiros ou em poteiros. Como afirma Martins (1975, p. 75), “O ponto-chave da implantação da frente pioneira é a propriedade privada da terra”. As terras que antes eram ocupadas pelos caboclos posseiros passaram a ser compradas pelos migrantes. Assim, a terra passa a ser mercadoria, pois é atribuída a esta um título de propriedade que permite o direito de compra e venda da mesma, tanto para os descendentes de europeus como para os caboclos. A questão é que esse sistema jurídico-político-econômico de uso da terra não era próprio da cultura cabocla.

Para Langer (2007, p. 15), o *axioma* inerente ao processo de ocupação “pioneira” é a terra enquanto propriedade privada, como mais um objeto – entre tantos outros – da economia de mercado. Os caboclos sempre ocupavam “terras de ninguém”, pois não possuíam título de propriedade

particular. A partir dessa máxima é negada a possibilidade do direito à terra a quem não a explora de acordo com o padrão mercadológico.

Podemos verificar as tensões com o encontro de duas visões de mundo e os juízos valorativos feitos por descendentes de italianos aos caboclos, com forte carga negativa. Os *estabelecidos* instituindo-se com um valor *superior* e aferiam aos *outsiders* um valor menor em virtude da outra forma de vida e de organização social que realizavam. Elias e Scotson (2000) ressaltam que a inferioridade humana é imposta pelo grupo *estabelecido* ao grupo *outsider* em termos de poder, servindo a seus membros como justificção de seu status elevado, afirmando seu valor superior (superior e inferior em termos de relação de forças).

Boneti (1998, p. 117), em uma perspectiva sobretudo econômica, afirma que “O caboclo do Sudoeste do Paraná foi excluído, inicialmente, do seu sistema produtivo”: “À medida que os migrantes foram chegando, assumindo o comando da dinâmica produtiva e social, construindo uma infra-estrutura social com capelas, escolas etc., os caboclos foram sendo excluídos gradativamente também do convívio social” (Boneti, 1998, p. 118). Segundo o autor, tratava-se da perda de poder do segmento caboclo frente aos migrantes gaúchos e catarinenses e, portanto, houve a exclusão social destes perante as novas relações estabelecidas no território.

Constatou-se, contudo, durante o trabalho de campo, que mesmo nas linhas onde logo se tornaram predominantes os descendentes de italianos, de alemães e de poloneses, encontravam-se, ainda, algumas famílias de caboclos, em lotes contíguos aos dos descendentes de italianos, “mesclando” etnicamente os povoados, ocupando-os como proprietários de pequenos lotes de terras.

A “saga da migração” é supervalorizada pelos descendentes italianos, alemães e poloneses, referindo-se a ela como uma “batalha vencida”, mencionada com um sentimento de orgulho, no sentido de terem conseguido garantir “uma vida melhor” e “um futuro para os filhos”, o que confirma a afirmação de Woortmann (1990, p. 3) de que a migração “é sempre a busca de uma solução”. Solução de um problema, que na maior parte das vezes está relacionado à falta de terras ou a seu alto preço no território de origem do colono. Portanto, a migração, neste caso, é condição de reprodução social.

Por isso, para os migrantes descendentes de europeus, o trabalho foi um elemento central para sua re-territorialização. O trabalho foi condição inerente à vida dos descendentes de italianos, alemães e poloneses em contraposição ao modo de vida do caboclo, onde o trabalho assumia uma posição diferente, mas não menos importante, pois se para os *estabelecidos* o trabalho constituía um valor étnico e identitário central, para o *outsider* o trabalho assumia importância para suprir suas necessidades básicas de alimentação, não tendo como objetivo central a acumulação de mercadorias, terras ou outros bens materiais, por exemplo¹⁰. Portanto, para o caboclo, o trabalho não era central em sua vida e se reproduzia em outra lógica daquela dos descendentes de europeus. O importante para o caboclo era ter o tempo livre para fazer aquilo que tivesse vontade, não ficando preso à coerção do tempo e da ideologia do trabalho.

Seguimos com alguns trechos de entrevistas que realizamos, onde as concepções negativas sobre os caboclos estão explícitas em função do “não-trabalho”:

Eles [os caboclos] trabalhavam meio pouco. Eles, enxada, esses negócio não conhecia, era só foice e machado e arado então nem se fala; boi também não; eles só iam cultivando o que tinha pra pegá. Nós, pra tu ver, além de ser dono da serraria, nós produzia tudo, tudo! Nós só ia pra cidade pra comprar querosene, açúcar nós fazia também, melado, rapadura, erva-mate nós fazia, produzia de tudo. Fazia erva [mate] e guardava pra nós (Alfredo Antonio Presente – descendente de alemães).

Essas pessoas faziam um ranchinho aqui e uma manchinha de roça pra cá, outra manchinha pra lá, roça de negro, sabe? (Antonio Mendes - descendente de italianos)

Porque quando chegava a gauchada aqui e ia morá perto de um caboclo, mas não ia fazer amizade mesmo com ele, porque o caboclo não queria trabalhá, então tu não podia fazer amizade com uma pessoa que não queria trabalhá, né? Então com o tempo o caboclo se muda, não dava certo, o gaúcho era trabalhador, né? (Salvador Verdi da Costa – descendente de italianos).

10 É parte da ideologia dos descendentes de europeus “economizar”, “trabalhar duro” para acumular, visando prioritariamente à aquisição de terras para os filhos. Mas essa perspectiva não fazia parte da “cultura cabocla”, no período anterior à colonização. A esta orientação ideológica acrescentam-se as reais condições desse segmento e suas limitações para conseguir reunir capital excedente para adquirir terra.

O *não-trabalho* era o *símbolo de inferioridade* e o sinal do caráter de “imprestáveis” dos caboclos que lhes era atribuído pelo grupo *estabelecido*. Claval (1979, p. 31) já assinalara que entre “os poderes que o indivíduo dispõe, o de julgar o valor moral dos atos é primordial”. Para exercê-lo, é preciso ter acesso à “verdade moral”, às *regras* que definem a fronteira entre o bem e o mal. Por isso, os *valores morais* também participaram das conflituosas e tensas relações entre os migrantes gaúchos e catarinenses descendentes de europeus e os caboclos.

O grupo *estabelecido* atribuiu, assim, ao conjunto do grupo *outsider* as características “ruins” de sua porção “pior” – de sua minoria anômica. Em contraste, a auto-imagem do grupo *estabelecido* tende a se modelar e se territorializar hegemonicamente em seu setor exemplar, mais “nômico” ou normativo – na maioria de seus “melhores” membros, dos “pioneiros”, dos desbravadores, enfim, do território dos “pioneiros”, de Francisco Beltrão que nasceu dos “pioneiros”: povo “ordeiro” e “trabalhador”. Essa *distorção* se dá pelas direções opostas (nós e eles) e faculta ao grupo *estabelecido* provar suas afirmações a si mesmo e aos outros; há sempre características para provar que o próprio grupo é “bom” e que o outro é “ruim” (em aproximações a Elias e Scotson, 2000).

Verifica-se, nesse sentido, a construção de um “*nós*”: os *estabelecidos* trabalhadores e que produzem tudo para sua vida; e, de um “*eles*”: estereotipados como “negos” e que não são afeitos ao trabalho, o que dificultou, com isso, como frisaram os descendentes de europeus, no fazer amizade e no contato entre ambos os sujeitos, pois, como afirma um dos entrevistados, o gaúcho “não ia fazer amizade mesmo com ele, porque o caboclo não queria trabalhá, então tu não podia fazer amizade com uma pessoa que não queria trabalhá, né?”. Ocorre a divisão entre um “ele” e um “nós” que se materializou nas relações construídas entre os dois grupos sociais que fizeram com que “com o tempo o caboclo se muda, não dava certo, o gaúcho era trabalhador, né?”, como afirmou o migrante.

Assim, as tensões ocorreram nas “qualificações” de trabalhador e de não trabalhador, que se processaram e se materializaram concretamente nos diferentes hábitos e do sistema de trabalho dos dois grupos sociais, como nos relatou um entrevistado:

Eles tomavam chimarrão, mas eles eram bem mais vadio, só que em vez deles fazer um carrijo [espécie de caixote para estocar

erva-mate] pro ano inteiro, eles faziam um feixe e sentava com os feixe de erva [mate] na porta [da casa], aí socava no pilão, cada vez que queria tomar chimarrão tinha que socar no pilão os feixe de erva [mate] pindurado. Nós não, nós faziam pra dois, três ano e colocava num caixote bem fechado, a erva ficava guardada e cada vez melhor. (...) Chamava pelo nome, não de caboclo, era uma ofensa. Mas eles eram mais racista do que nós, chamava nós de “alemão batata” (Alfredo Antonio Presente – descendente de alemães).

Compuseram, assim, o universo cultural de descendentes de italianos, alemães e poloneses e “brasileiros” (caboclos), uma autoconsciência socialmente elaborada, circunscrevendo cada um deles como um “nós” em oposição aos “outros”, isto é, como um grupo etnicamente diferenciado. Um “nós” que pressupõe uma mesma identidade (igualdade), apropriando-se, subjetivamente, de certos aspectos da realidade, fixando atributos como sinais diacríticos, marcando sua especificidade cultural (e política), definindo-os e categorizando-os enquanto sujeitos sociais diferentes.

Vale reiterar, a partir de Bourdieu (1990), que esta definição (nós e eles) implica em um trabalho de explicação e classificação e realiza-se incessantemente, sendo a percepção objeto de luta para marcar o seu lugar social e o do “outro”. A dimensão étnica e identitária da vida dos sujeitos se expressou, assim, através dos sinais diacríticos, estabelecendo *fronteiras* e ressaltando o contraste e as diferenças entre os dois grupos identitários. As representações são criadas na medida em que vivenciam a situação de contato interétnico.

Através da narrativa do descendente de alemães acima, verificamos as condições em que um grupo consegue lançar e impor um estigma sobre o outro. Ao mesmo tempo em que os descendentes de alemães, por exemplo, eram chamados de “alemão batata”, a nomeação caboclos para os “brasileiros” era recebida como motivo de ofensa. Também é importante assinalar como os descendentes de italianos, alemães e poloneses (*estabelecidos*) *invertiam* a estigmatização hegemônica e pejorativa dada aos caboclos (*outsiders*), justificando, como na entrevista: “Mas eles eram mais racista do que nós, chamava nós de ‘alemão batata’”; ou seja, o grupo *estabelecidos* buscou formas de legitimar a sua estigmatização através de maneiras de desqualificar o grupo *outsiders*: tudo neste grupo era visto e dito enquanto “ruim” e “inferior”, pois, como afirmou o descendentes de

alemães Alfredo, “eles (os caboclos) eram mais racista do que nós”. É claro que houve trocas de estigmas através de um campo de forças relacional entre *estabelecidos/outsiders*, mas não podemos mascarar que o migrante se impôs como hegemônico nesse processo de invenção/imposição de sua “superioridade” cultural.

O que se desenvolveu, portanto, foram formas de *classificar o outro* através de uma forte carga de preconceito e de imposição pela estigmatização, no sentido de inferiorizar o outro:

Seu poder de ferir depende da consciência que tenham o usuário e o destinatário de que a humilhação almeja por seu emprego tem o aval de um poderoso grupo estabelecido, em relação ao qual o do destinatário é um grupo estabelecido, em relação ao qual o do destinatário é um grupo outsider, com menores fontes de poder. Todos esses termos simbolizam o fato de que é possível envergonhar o membro de um grupo outsider, por ele não ficar à altura das normas do grupo superior, por ser anônimo em termos dessas normas (ELIAS E SCOTSON, 2000, p. 27).

O grupo *outsider* foi tido como transgressor das normas e restrições impostas no território pelos estabelecidos. Essa foi a imagem preponderante: os *outsiders* foram vistos coletiva e individualmente como anômicos. O contato mais íntimo com eles, portanto, era sentido como desagradável. Os caboclos colocavam em risco as defesas profundamente arraigadas do grupo *estabelecido* contra o desrespeito às normas e tabus coletivos, de cuja observância dependem o status de cada um dos seus semelhantes no grupo *estabelecido* e seu respeito próprio, seu orgulho e sua identidade como membro do grupo superior.

Por isso, como os *outsiders* foram tidos como anômicos, o contato íntimo com eles faz pairar sobre os membros do grupo estabelecido a ameaça de uma “infecção anômica”: esses membros poderiam ficar sob a suspeita de estarem rompendo as normas, valores e mitos de seu grupo; a rigor, estaria rompendo essas normas pela simples associação com membros do grupo *outsider*. Assim, o contato com os *outsiders* ameaçava o “inserido” de ter seu *status* rebaixado dentro do grupo *estabelecido*, isto é, dos “pioneiros”. Ele poderia perder a consideração dos membros deste – talvez não mais pudesse compartilhar do valor humano “superior” que os estabelecidos atribuíam a si mesmos. A *mistura* com os caboclos poderia acarretar perda de poder aos descendentes de italianos, alemães e polo-

neses; a punição pelo desvio do grupo ou, às vezes, até pela suspeita de desvio, era perda de poder, acompanhada de rebaixamento de *status*.

A exclusão social se mostrava mais nas atividades do lazer. As atitudes excludentes dos estabelecidos e sua ideologia de status entravam em operação, essencialmente, em respeito às relações estabelecidas fora dos limites da vida profissional e/ou econômica; estavam sempre presentes, porém mostravam-se menos durante as relações do trabalho e mais do lado de fora, nas atividades de lazer, como, por exemplo, em bailes. Essa lógica excludente pode ser verificada nas seguintes passagens de entrevistas:

Os baile era muito frequentado pelos caboclo. Mas, nós não gostava deles frequentar os bailes, eram meio briguento e tu sabe, as moça não gostava de ir dança com preto, né? (Maria Amélia Panhan – descendente de italianos).

Olha, a única coisa na verdade que não era muito chegado era os preto, né? Principalmente em baile, branco não aceitava muito preto, né? (...). Chamava de preto, né? Negrada, ainda fala, né? (...). Aqui é mais caboclada que tinha, cor de cuia, né? Aqui na linha Faroupilha [comunidade do interior de Francisco Beltrão], aonde a gente morava tinha duas famílias de negros, hoje já morreram. Mas assim mesmo, cansei de ver eles [os brancos] tirarem eles [os negros] lá dos bailes. Tiravam aqueles caboclo do baile e daí saía briga, né? (...). Então tinha essas polêmica naquelas época. Em baile não aceitavam. No trabalho até às vezes acontecia de se misturar as gente: nós ia nos puxirão deles e eles dos da gente. Mas, nos baile não tinha né? De se misturar, era tudo separado (...). Naquela época um caboclo casar com uma alemã ou italiana era uma discriminação de lado a lado até, porque, Deus o livre tu ver um preto com uma loira! Porque naquela época mesmo, um caboclo, ou até mesmo brasileiro, ou branco, engravidasse uma menina branca, né? Mas, ah! Podia prepará o pescoço. Porque se tu fizesse isso aí, tu podia se esconder, correr pros quinto dos inferno que eles iam te achar, até pegar, iam te buscar, porque na época tinha os inspetor de quarteirão que era quem controlava as comunidade pra prender o caboclo que aprontasse alguma coisa. (...) E não tinha boca, eles eram a autoridade máxima, eles faziam essas prisão, se não tivessem acordo, ia pra prisão (Salvador Verdi da Costa – descendente de italianos).

Toda relação conjugal e sexual entre um homem negro e uma mulher branca era vista, pelos códigos morais do *estabelecidos*, como

“violação” (física, da vítima, e da ordem social e territorial estabelecida hegemonicamente) e, por isso, susceptível de ser penalizada física e moralmente, segundo os códigos de moral que legitimavam essa manifestação de superioridade que é a prisão e, no limite, um assassinato. Logo, os bailes eram os espaços do lazer onde essa *transgressão* da “ordem” *estabelecida* pelos descendentes de italianos, alemães e poloneses poderia ocorrer. Através do “inspetor de quarteirão”, figura da lei do grupo *estabelecidos* no período, “que era quem controlava a comunidade pra prender o caboclo que aprontasse alguma coisa”, buscava-se preservar os códigos, os valores, a moral, enfim, a *ordem* do grupo *estabelecidos*, que não poderia ser transgredida pela anomia do grupo *outsiders*. Por isso, foi através de uma *ordem* social “superiora” imposta e constituída de certos valores, que o grupo *estabelecidos* passou a controlar e a *dominar o território* de Francisco Beltrão.

Também, as famílias de descendentes de europeus conformaram-se e reproduziram-se em um ciclo longo, geracional. Era através do casamento que se estabeleceu o controle social da divisão dos bens econômicos e culturais, garantindo a reprodução do segmento étnico. Gnaccarini (1989, p. 157) aponta que “o casamento incorpora várias práticas de solidariedade costumeira, destinadas a adjudicar novas famílias singulares a grupos de parentela mais amplos e a outras relações de intercâmbio, nas quais a regra de reciprocidade é fundamental”. Desse modo, era preciso saber *com quem* os filhos iriam se unir e se os futuros cônjuges atendiam aos critérios sócio-culturais idealizados pelo grupo identitário *estabelecidos*.

A etnia, para a maioria dos descendentes de italianos, alemães e poloneses, foi um dos critérios para definir a escolha do parceiro, sendo dada, por parte desses, preferência a casamentos endogâmicos em relação ao grupo étnico. Incentivou-se, igualmente, casamentos intra-comunitários ou de “endogamia de lugar”, no mínimo de comunidades próximas, porque esta pertença facilitava o acesso às informações sobre os possíveis pretendentes de filhos ou filhas e, ainda, para a manutenção da cultura e da manutenção da coesão grupal e identitária, através da garantia de continuidade de certos valores considerados essenciais.

Para uma mulher cabocla, por exemplo, casar com um italiano significava envolver-se nas atividades agrícolas e culturais com tanto empen-

ho quanto o faziam as mulheres italianas. Do mesmo modo, quando um homem “brasileiro” se casava com uma mulher italiana, dele era esperado que se conformasse ao perfil idealizado entre os italianos, de dedicação ao trabalho como um valor fundamental. Por isso, como afirma Woortmann (1995, p. 311), os colonos alemães do sul do país (e não só para eles, é claro), o casamento tem “razões práticas”, mas tem igualmente uma “razão cultural” e étnica, pois busca reproduzir uma descendência. Em Francisco Beltrão, o que verificamos é que para os caboclos foram limitadas as possibilidades de acesso ao outro grupo.

A condenação feita pelos descendentes de italianos, alemães e poloneses em função de não deixarem filhos e filhas casarem com caboclo, poderia estar vinculada à avaliação referenciada por valores que não poupavam comentários negativos ao modo de vida que levava o caboclo “não afeito” ao trabalho, além deste “não levar” uma vida religiosa e cristã oficial¹¹ afeita às ordens da Igreja Católica, uma vida “ordeira” e limpa, “ocupada”, como relatou um descendentes de alemães: “Eles [os caboclos] não gostavam de trabalhar, não tinham nem religião e eram muito diferente de nós; como é que tu vai deixar casar uma filha tua assim com um cara desses?” (Alfredo Antonio Presente).

Outro aspecto muito ressaltado como diferente pelos descendentes de europeus e pelos descendentes de caboclos, dizia respeito à forma de construção das casas, a *estética*, a aparência das casas, como nos relataram alguns entrevistados:

Casa feita por caboclo eu cheguei de ver, não tinha nenhum prego, com palha, barro e colocava forro de madeira, tudo tábuas lascadas, fraquejada sabe pra ficá bem parelho, não tinha nenhum prego, nem no cepo, tudo era amarado com arame, pano e cipó (Terezinha Gerusa Prim – descendente de italianos).

Em cheguei a conhecê e visitá uma casa de caboclo coberta de folha de coqueiro; feita de taquara rachada. Rachavam uma taquara com folha de coqueiro e fazia aquelas amarração com

11 Os caboclos também eram cristãos, mas participavam e praticavam aquilo do que é chamado de uma *religiosidade popular*, menos afeita às ordens da Igreja Católica; o que ocorria, portanto, era uma divisão no interior de produções religiosas complexas consideradas oficiais (a dos migrantes gaúchos e catarinenses descendentes de europeus) e não-oficiais (a dos caboclos).

folha de coqueiro, de taquara. Mas dava uma cobertura, rapaz, que ficava uns 4, 5 anos sem cair um pingo de água dentro do barraco (Salvador Verdi da Costa – descendente de italianos).

Era mais simples a casa, era de chão batido, né? Na época não tinha muita frescura (...) Aí, depois o povo que veio do Rio Grande [do Sul] foi construindo aquelas casa grande e alta, tudo de madeira, com bastante janela (Alcides Sestempf – descendente de caboclos).

Era um barraco, não tinha muita coisa dentro, um fogão, cama e um lugar pra pôr umas panela; não era que nem a dos italiano cheio de coisa e de soalho, a nossa era de chão batido mesmo e não tinha divisória (Ione Simão Lopez – descendente de caboclos).

As construções das casas, portanto, demonstravam uma maior simplicidade nas casas dos caboclos em contraposição às construções maiores e mais bem equipadas dos descendentes de italianos, alemães e poloneses. O território do abrigo apresentou *diferenças estéticas* entre os dois grupos, *estabelecidos/outsiders*. Houve, desse modo, uma *nova estética* que se impôs pelo grupo *estabelecidos* enquanto dominante. Houve uma nova produção do território do abrigo com *novas funções*, como as divisórias que as casas do grupo *outsiders* não tinham e que nas casas do grupo *estabelecidos* passaram a ter; fronteiras no interior das casas que reproduziram o novo padrão cultural e civilizacional que se territorializou.

Aliado às casas, vinculavam-se também as diferenças, os juízos de valores e as representações dos diferentes segmentos socioterritoriais, especialmente aqueles vinculados à limpeza e à sujeira:

O jeito deles é uma coisa, o jeito nosso é outro. Aquelas cabocla lá, nem sabiam dizê meu nome, diziam bem atrapalhado, coitados. O jeito de fazer as coisas tudo diferente. Eles só comiam feijão e canjica, sei lá, tudo diferente da gente. Nós tinha farinha, fazia banha quando matava porco, era tudo diferente. Eles moram em tudo rancho de chão, não tinha assoalho, e tudo feito ainda de qualqué jeito, tinha a cozinha com uma chapa porque, eles matavam algum bicho também e faziam charque, sabe! Meu Deus do céu! Até bicho tinha naqueles charque com certeza. E no mesmo rancho, ainda no fim do rancho tinha porco e galinha. Tudo porco solto, tudo solto (Plácida Adria – descendente de poloneses).

Quanta caboclada que vinha com os cavalo, com os cargueiro, que tinha. Ah! Deus me livre! (...) Tinha uns mais moreno, tinha uns mais claro, assim, sabe. Vinham de fora, assim do bairro fora, do interior, né? Ah! Eles vinham, do Jacutinga, Planalto, vinham tudo desses lugar assim. Vinham fazer compra aqui aonde que nós tinha loja, porque nós tinha loja, não é que nem hoje, naquela época nós tinha tudo na loja, né? Daí vinha aqueles caboclo lá: Meu Deus do céu! Com aqueles cargueiro, traziam os garrafão pra comprá cachaça, rolo de fumo, colocava aquele cargueiro no chão saia as barata correndo. Eles tiravam os cargueiro lá [na loja], aí eles tiravam botavam no chão, tiravam as coisas que eles levavam junto, saia as barata fora (...) Não eram assim, sujo, sujo, mas já era uma coisa assim, né? Diferente de nós (Angelina Pedron – descendentes de alemães).

Eu via aqueles caboclo passar, mas eram muito sujo. Minha nossa! Acho que viviam tipo bicho, não deveriam tomar banho, porque tu via que tava a tempo sem passar uma água no corpo e nas roupa. (...) As cabocla, elas ficavam o dia inteiro com aquela cuinha e fumavam. Dio Santo! Elas pitavam aqueles charutão o dia inteiro (...). Nós sempre tava limpo, nós tomava banho e sempre cuidava da casa, tudo organizado e limpo (Hiolanda Tibola Luza – descendente de italianos).

O grupo *estabelecidos* que dispunha de uma grande margem de poder, tendia a estereotipar o grupo *outsider* não apenas como desordeiros que desrespeitam as leis e as normas (as leis e normas dos estabelecidos), mas, também, como não sendo particularmente limpos e organizados. O grupo *estabelecidos* orgulhava-se em ser mais organizado e limpo, no sentido literal e figurado, do que os *outsiders* que, dadas as condições mais precárias, viviam vinculados ao seu universo cultural e de valores diferente, e por isso eram considerados mais “sujos” e “desorganizados” em relação ao universo cultural e aos valores do grupo *estabelecidos*. Portanto, o que se processava eram dois sistemas de valores, cada qual com seus ritmos, com seus modos de vida, com sua organização socioespacial. No entanto, o sistema de valores, nesse caso o da “limpeza” sobre o da “sujeira”, foi se impondo no território como hegemônico.

A manutenção do idioma e do *sotaque* de origem por parte dos migrantes foi uma das formas de sustentarem sua cultura, bem como a forma de distinção que logo foi identificada pelos caboclos como um dos atribu-

tos dos catarinenses e gaúchos, e constituiu uma de suas marcas de *status* e de poder. Vejamos o que um descendente de caboclos nos relatou:

Quando eles queriam falar mal da gente, eles falavam em alemão, sabe? Aí a gente não entendia nada, mas nós fomos aprendendo que algumas palavras do jeito que eles falavam eram para nós, né? Aí tu já sabia mais ou menos, que eles tavam falando mal da gente (Alcides Sestempf – descendente de caboclos).

Conforme Elias e Scotson (2000), o fato de os membros dos dois grupos diferir em sua aparência física e de conservarem sotaques diferentes (e até mesmo, línguas singulares), tende a servir como um *símbolo* de reforço da distinção que torna os membros do grupo *estigmatizado* mais fáceis de reconhecer em sua condição de *outsiders*. Ao mesmo tempo que o sotaque dos descendentes de italianos, alemães e poloneses era facilmente reconhecido pelos caboclos, este era também o que ajudava na maior coesão grupal dos *estabelecidos* e, talvez, também, na coesão dos caboclos ao reconhecerem o diferente: o *outro*.

Houve diferenças entre os segmentos identitários que se expressaram e se concretizaram, principalmente, no que diz respeito ao acesso à terra, limitado, enquanto proprietários, para os caboclos, frequentemente transformados com o grupo *estabelecidos* em arrendatários, agregados e assalariados temporários, pois à medida que os caboclos “foram perdendo” e/ou foram vendendo suas terras, logo se tornaram mão-de-obra nas propriedades dos descendentes de europeus, como nos informou um entrevistado¹²:

Os caboclo virou a mão-de-obra nas lavoura; era a mão-de-obra que se tinha na época, a maioria eram caboclo, porque o italiano ia trabalhá pra ele, não ia trabalha pros outro. Eles [os caboclos] trabalhavam, mas tinha que ter cachaça, pra ficar animado ou,

12 Como foram vendendo as terras na medida em que estavam sendo gradativamente expropriados, foram perdendo seu modo de vida, foram perdendo seu território de reprodução e da rotatividade, o que foi dificultando cada vez mais a sua reprodução enquanto segmento social, sendo que muitos se tornaram mão-de-obra empregada e/ou como agregados nas terras, a partir da chegada (1940 em diante) dos migrantes descendentes de italianos, alemães e poloneses. Semelhante, portanto, ao que informou Cândido (1977, p. 84) a respeito dos “caipiras” paulistas: no passado, “a posse, ou ocupação de fato da terra, pesou na definição da sua vida social e cultural, compelindo-o, frequentemente, ao *status* de agregado, ou empurrando-o para as áreas despovoadas do sertão, onde o esperava o risco da destruição física ou da anomia social”.

senão, tinha que fazer um bailão. Eles gostavam mais de festa, toda a vida. (...) Comiam bem, aquele panelão de quirela ia tudo só de meio dia (risos). (Salvador Verdi da Costa – descendente de italianos).

Assim, a superioridade de poder conferiu vantagens aos grupos de migrantes para a posse a apropriação da terra. Algumas vantagens eram materiais ou econômicas e outras de *status* e de inserção nas relações e nas atividades que eram criadas, e que se instituíam na nova sociedade. Os *estabelecidos* cerraram fileiras contra os *intrusos*. Excluíram-nos da maioria dos postos sociais de poder social, fosse na política local, na economia ou em qualquer outra organização local em que sua influência fosse predominante. Acima de tudo, os gaúchos e catarinenses desenvolveram como arma uma “ideologia”, um sistema de atitudes, de crenças e valores que enfatizava e justificava sua própria superioridade, e que rotulava os caboclos como sendo de condição humana inferior, construída em torno do estereótipo do caboclo “indolente”, “sujo” e não apegado ao trabalho.

Para Langer (2007, p. 13), a desqualificação dos caboclos no Sudoeste paranaense ocorreu em dois sentidos: “primeiro, pela depreciação do seu sistema socioeconômico; segundo, pela exaltação e glorificação dos colonos sulistas que se tornaram hegemônicos no cenário social”. Assim, os descendentes de europeus tinham uma cultura que no interior de uma luta de poder se impôs como superiora na relação com os caboclos. Os gaúchos e catarinenses detinham uma cultura mais “sólida”, tinham raízes profundas com sua cultura e se enraizaram com uma multiplicidade de atividades culturais, econômicas e políticas, além do fundamental apoio do Estado para o desbravamento, ocupação e colonização da fronteira brasileira. Os caboclos, por sua vez, foram desenraizados muitas vezes em seu processo contínuo de expropriação, violência e migração, que ocasionaram muitas *adaptações* a diferentes lugares no interior do território beltronense e, em sentido amplo, em território brasileiro.

Os “pioneiros” se instituíram como as “pessoas do território”, que pertenciam ao território genuinamente e, por isso, poderiam excluir para fora os não descendentes de sua cultura do trabalho, do progresso e do desenvolvimento. Sob a perspectiva geográfica, podemos assinalar que o território foi re-apropriado e dominado pelo grupo *estabelecidos*, que se

impôs através do tempo como pertencente, enquanto único dono e mais importante daquela parcela do espaço. O território passou a ser dominado e re-apropriado pela cultura oriunda dos descendentes de italianos, alemães e poloneses; afirmando e mantendo seu poder e superioridade sobre os *outsiders*, os *estabelecidos* mantiveram concomitantemente o poder de controle e de re-produção social no/do território.

Por isso, a identidade cultural e territorial, sentimento comum de “fazer parte” de um conjunto de experiências e a um território, formava a coesão grupal dos descendentes de italianos, alemães e poloneses. Identificavam-se objetivamente como “os pioneiros” e subjetivamente com o “nós” e, com isso, cerravam fileiras contra os caboclos, que gradativamente foram considerados como “os de fora” e foram sendo excluídos das relações sociais e de poder instituídas no território. Contradição que aumentou na medida em que aumentava o poder do grupo *estabelecidos*, com a reterritorialização das suas práticas culturais, econômicas e políticas no novo território e, com isso, do desenvolvimento e do aumento desigual da riqueza dos *estabelecidos* em relação aos caboclos.

Neste contexto, os laços tecidos no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina (comunitários, étnicos e/ou familiares) ajudaram na reterritorialização e no sentimento de pertencimento no novo território, pois, na condição de migrantes, eram pessoas que ou se conheciam desde a infância, ou já se conheciam em seus estados de origem e que detinham os mesmos hábitos, se constituíram em importantes elementos para a coesão grupal e identitária e para a formação do território do grupo *estabelecidos* e, concomitantemente, para a exclusão dos *outsiders* desse novo território que era produzido, controlado e dominado pelos *estabelecidos*.

Os caboclos, por sua vez, não conseguiram superar o “sólido” e poderoso estereótipo empregado pelos descendentes de europeus, o que fez com que estes fossem *perdendo seu peso* nas relações concretas e simbólicas na nova sociedade que se apropriava do território, ou seja, que era o próprio território em processo de transformação. Por isso, é possível que a consciência da superioridade cultural e de maioria numérica no território, deu ao grupo *estabelecidos* maior sentimento de solidariedade e de identificação ao seu grupo ajudando, também, no domínio e na produção de um outro e novo território, com novas *grafias* e relações sociais. O pre-

conceito, a discriminação grupal e as crenças que foram sendo encarnadas no território, contra o *outro*, aumentaram a “rigidez” nas relações e seu caráter *axiomático* foi tendo cada vez mais inferência prática nas relações e, deste modo, na realidade concreta, na produção de um *novo território*.

Assim, a exclusão e a estigmatização dos *outsiders* pelo grupo *estabelecido* foram *armas poderosas* para que este último preservasse sua identidade e afirmasse sua “superioridade”, *deslocando* os outros firmemente em seu “lugar” e/ou *posição* social no território e estabelecendo/espacializando suas relações hegemônicas, impondo seus valores e sua ordem social, a “boa ordem”. A “boa ordem” que era vista como uma ordem em que o comportamento social era “bem regulado”. A identificação da estrutura social com uma “boa ordem social” foi se dando gradativamente, quando a “estrutura sócio-territorial” do grupo *estabelecido* cristalizou no território uma ordem “boa” e “bem regulada”; esta, no entanto, só poderia ceder lugar à “má ordem” da anomia, a desordem, quando padrões sociais considerados pelos *estabelecidos* como os do processo civilizador da “boa ordem” fossem transgredidos no território.

Elias & Scotson (2000, p. 170) assinalaram que a superioridade de *status mais* ou *menos* “civilizados” se dá “sob alguns ou todos os aspectos, seu código, prescreve um comportamento mais firmemente regulado, associado a uma previdência maior, maior autodomínio”; e, “em situações específicas ou em todas, prescreve um comportamento mais firmemente regulado, associado a uma previdência maior, maior relacionamento entre um conjunto de valores estabelecidos”. Assim, as relações entre *estabelecidos/outsiders* se inserem:

(...) na escala do processo civilizador, a formação social mais elevada encontra-se, geralmente, alguns graus acima das formações sociais inferiores. Os princípios relativamente mais rigorosos são apenas uma das formas de autocontrole socialmente induzido, dentre muitas outras. As boas maneiras são outras. Todos eles aumentam as chances de que um grupo superior se afirme e mantenha seu poder e superioridade. Numa configuração apropriada, os diferenciais de civilização podem ser um fator importante na criação e perpetuação de diferenciais de poder, embora, nos casos extremos, o maior grau da civilização possa enfraquecer os “velhos” grupos poderosos e contribuir para sua queda. (Elias & Scotson, 2000, p. 170-171)

Dessa maneira, no jogo contrastivo das identidades construídas no movimento migratório e no estranhamento entre descendentes de italianos, alemães e poloneses e caboclos, o que se tem são as mútuas atribuições de características negativas e positivas expressadas nos pares em oposição: “nós” e “eles” (que sintetizamos na tabela a seguir).

*Jogo contrastivo de identidades
entre descendentes de europeus e caboclos*

Qualificação pelo Outro	Auto-Qualificação
<i>Descendentes de europeus</i>	<i>Caboclos</i>
Audaciosos	Religiosos
Intolerantes	Calmos e pacientes
“o trabalho antes da festa”	Gozam a vida (festeiros)
“trabalham pensando no amanhã”	Generosos
<i>Caboclos</i>	<i>Descendentes de europeus</i>
Imprevidente	Previdentes
Preguiçosos e festeiros	Ordeiros e religiosos
“não tem gosto pelo trabalho”	Trabalhadores
“não caprichosos”	Caprichosos

Fonte de informações: entrevistas realizadas com descendentes de caboclos e descendentes de italianos, alemães e poloneses.

Havia, é claro, diferenças consideráveis entre os descendentes de europeus e os caboclos. Elas representaram uma forma distinta de estratificação sócio-territorial. Os migrantes descendentes de italianos, alemães e poloneses compunham um padrão sócio-territorial que se impôs *hegemonicamente* de nível superior e com valor humano “mais elevado” ao dos caboclos, já residentes no território.

3. Nova ordem, novo território:
dos *outsiders* aos *estabelecidos*

Desse modo, a visão de mundo que se tornou hegemônica na história e na apropriação e produção do espaço em Francisco Beltrão, esteve pautada numa ideologia do progresso e numa espécie de “fundamentalismo do novo” (tudo o que fosse novo seria melhor), presentes num

conjunto de práticas e representações marcadas pela violência e pelo colonialismo, que serviam e ainda servem para justificar a subalternização dos caboclos. O grupo dos caboclos passou a ser classificado como tendo um modo de vida “arcaico” e com valor humano “inferior”, por estar pautado em outras temporalidades históricas e configurado em outras formas de territorialidades e, ainda, por terem um modo de vida estruturado a partir de outra racionalidade, com saberes e fazeres inseridos no interior de uma “outra” racionalidade.

As formas de ser dos caboclos, suas formas de organização da sociedade, de conhecimento e, portanto, de uso e apropriação do território, foram transformadas não só em diferentes, mas com valor humano “inferior”, “arcaico”, “primitivo”, pré-moderno, o que, no imaginário e na ideologia do progresso, difundida e materializada pelo grupo *estabelecido*, enfatiza e *criva* a “inferioridade” do grupo *outsider*. Portanto, a partir da perspectiva geográfica, o que se teve foi a *imposição* de uma nova ordem social que se firmou em uma nova *forma de produção do território*, com novas normas, valores, significados, com um novo sistema de objetos e de ações, enfim, com novas formas de apropriação, uso e dominação que se impuseram e foram sendo territorializadas enquanto “superiores” em tensão com as relações produzidas em território caboclo.

Referências

BONETI, L. W. A exclusão social dos caboclos do Sudoeste do Paraná. In: ZARTH, P. (org.). *Os caminhos da Exclusão Social*. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRANDÃO, C. R. *Identidade e etnia*: construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CÂNDIDO, A. *Os parceiros do Rio Bonito*: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. 4. ed. São Paulo: Livraria Duas

Cidades, 1977.

CLAVAL, P. *Espaço e poder*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.

ELIAS, N. e SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders*: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

GNACCARINI, J. C. O rapto das donzelas. In: *Tempo Social: Revista de Sociologia*. São Paulo, v.1, n. 1. p. 149-168, 1989.

GREGORI, V. *Os eurobrasileiros e o espaço colonial*: migrações no Oeste do Paraná. Cascavel: EdUNIOESTE, 2002.

LANGER, P. P. Conhecimento e Encobrimento: o discurso historiográfico sobre a Cclonização eurobrasileira e as alteridades étnicas no Sudoeste paranaense. In: *Diálogos*, DHI/PPH/UEM, v. 11, n. 3, p. 71-93, 2007.

MARTINS, J. de S. *Capitalismo e tradicionalismo*: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil. São Paulo: Pioneira, 1975.

MONDARDO, L. M. *Os períodos das migrações: territórios e identidades em Francisco Beltrão/PR*. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2009. (Dissertação de Mestrado)

TRINDADE, E. M. de C. e ANDREAZZA, M. L. *Cultura e educação no Paraná*. Curitiba: SEED, 2001.

WOORTMANN, K. *Herdeiros, parentes e compadres*: colonos no sul e sítiantes no nordeste. São Paulo: Hucitec; Brasília: EDUNB, 1995.

_____. *Migração, família e campesinato*. Brasília: Universidade de Brasília, 1990. n. 87. (Série Antropologia)

Entrevistas

Alcides Sestempf. Francisco Beltrão. Entrevista concedida a Marcos L.

Mondardo em 17/01/2008.

Alfredo Antonio Presente. Francisco Beltrão. Entrevista concedida a Marcos L. Mondardo em 22/01/2008.

Angelina Pedron. Francisco Beltrão. Entrevista concedida a Marcos L. Mondardo em 17/01/2008.

Antonio Mendes. Francisco Beltrão. Entrevista concedida a Marcos L. Mondardo em 11/04/2008.

Hiolanda Tibola Luza. Francisco Beltrão. Entrevista concedida a Marcos L. Mondardo em 17/01/2008.

Ione Simão Lopez. Francisco Beltrão. Entrevista concedida a Marcos L. Mondardo. 23/01/2008.

Maria Amélia Panhan. Francisco Beltrão. Entrevista concedida a Marcos L. Mondardo em 12/02/2008.

Nair Pilati. Francisco Beltrão. Francisco Beltrão. Entrevista concedida a Marcos L. Mondardo em 03/04/2008.

Paula Faria. Francisco Beltrão. Entrevista concedida a Marcos L. Mondardo em 08/01/2008.

Plácida Adria. Francisco Beltrão. Entrevista concedida a Marcos L. Mondardo em 16/01/2008.

Salvador Verdi da Costa. Francisco Beltrão. Entrevista concedida a Marcos L. Mondardo em 08/01/2008.

Terezinha Gerusa Prim. Francisco Beltrão. Entrevista concedida a Marcos L. Mondardo em 15/04/2008.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

ADEMIR GEBARA,

professor aposentado da Universidade Estadual de Campinas, tem produzido um importante diálogo com a obra de Norbert Elias, com destaque para a História da Educação, Esporte e Lazer.

ANTONIO DARI RAMOS,

professor de História na UFGD, vem discorrendo sobre o papel que as Missões Jesuíticas tiveram no Brasil.

CYNTHIA GREIVE VEIGA,

professora da UFMG, pesquisadora em História da Educação nas temáticas: escolarização, disciplinas escolares, educação da infância, relações interétnicas, de gênero e classe social na história da escola.

JONES DARI GOETTERT,

professor de Geografia na UFGD, tem se dedicado, dentre outros temas, a pensar o significado (material, simbólico e político) do espaço.

JOSÉ TARCÍSIO GRUNENVALDT,

professor da UFSE, vem se dedicando a discutir sobre história, militares, educação superior, ensino militar, regulamentos e Primeira República.

LEVI MARQUES PEREIRA,

antropólogo e professor na UFGD, tem analisado as relações de parentesco e organização social, educação indígena, antropologia da religião, história indígena, terras indígenas e movimento social.

MAGDA SARAT,

professora da Faculdade de Educação da UFGD, atua nas áreas de História da Criança da Infância e da Educação Infantil, trabalhando prioritariamente com pesquisas produzidas a partir da História Oral.

MANUEL PACHECO NETO,

professor da Faculdade de Educação da UFGD, tem se dedicado, dentre outros temas, à questão da Educação Física, Educação, Corporeidade.

MARINA VINHA,

professora da Faculdade de Educação da UFGD, vem se dedicando a pensar a relação Educação Física, Corporeidade e Povos Indígenas, dentre outros temas.

REINALDO DOS SANTOS,

professor da Faculdade de Educação da UFGD, dedica-se à Metodologia Científica, História e Cultura, Sociologia da Comunicação e da Política e História da Educação.

RENATO SUTTANA,

professor da Faculdade de Educação da UFGD, dedica-se, dentre outros temas, a pensar o tempo e o espaço na Literatura e suas relações com a Educação.

SIMONE BECKER,
professora da Faculdade de Direito da UFGD, transita entre o Direito e a Antropologia e trabalha com temas relacionados aos direitos humanos e direito de minorias étnicas e sexuais.

MARCOS LEANDRO MONDARDO,
Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados e professor substituto na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), no campus de Glória de Dourados.

