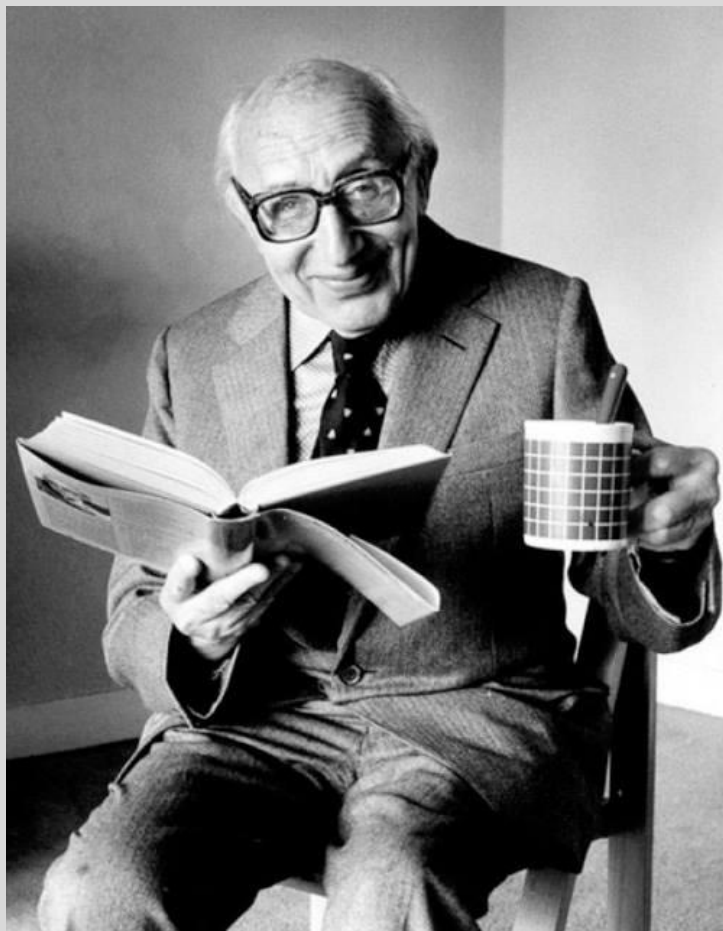


REVISTA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ISSN 2594-7990



**Edição Especial III Jornada Nacional Norbert Elias
Civilização e Educação**

**Organizadora
Ruth Barbosa Araújo Ribeiro**

REIN
Volume 8, 2023, Número 3



EDIÇÃO ESPECIAL

III JORNADA NACIONAL NORBERT ELIAS CIVILIZAÇÃO
E EDUCAÇÃO



Gerente Editorial

Eduardo Gomes Onofre

Organizadora

Ruth Barbosa Araújo Ribeiro

Ilustração Capa

Sociólogo Norbert Elias

Foto: Fundação Norbert Elias

Ilustração LIBERATI

Volume 8, 2023, Número 3

COLABORADORES



UFPB



UFPE



Universidade Estadual de Maringá

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	
NORBERT ELIAS: O MEU ENCONTRO TEÓRICO NA VIDA ACADÊMICA.....	3
Magda Sarat	
PREFÁCIO	
POR JORNADAS QUE BUSQUEM A EXCITAÇÃO!.....	6
Ricardo de Figueiredo Lucena	
FIGURAÇÃO EU-NÓS CONFLUÊNCIA... RETOMADA ANCESTRAL: ESCREVIVÊNCIAS PAYAYÁ.....	11
Márcia Maria Gonçalves de Oliveira e Magda Sarat	
SOCIOLOGIA DAS PROFISSÕES EM ELIAS: A NARRATIVA DE UM CONFLITO	18
Ruth Barbosa Araújo Ribeiro	
JESUÍTAS E CRIANÇAS NO BRASIL (1549-1560): UMA ABORDAGEM NA PERSPECTIVA DO PROCESSO CIVILIZADOR.....	25
Felipe Augusto Fernandes Borges, Elenice Alves Dias Borges e Célio Juvenal Costa	
AS VALÊNCIAS ABERTAS E AS RELAÇÕES (AUTO)BIOGRÁFICAS DE DONA CREUZA: UMA <i>OUTSIDER</i> NA POLÍTICA DO SERTÃO DE PERNAMBUCO.....	43
Maria de Fátima Moura Alencar, Paulo Fernando de Vasconcelos Dutra, Edilson Fernandes de Souza	
PROGRAMA GANHE O MUNDO: OUTSIDERS QUE CRIARAM REDES DE INTERDEPENDÊNCIA.....	53
Charles Gomes Martins, Catarina da Silva Souza, José Luis Simões e Izabel Adriana Gomes de Sena	
A EDUCAÇÃO ENTRE GUERRAS: A CONDIÇÃO HUMANA ENTRE A LUTA GLOBAL PELA SOBREVIVÊNCIA E CONFLITOS LOCAIS MOVIDOS PELA “EMBRIAGUEZ HEGEMÔNICA”.....	63
Júlio Ricardo de Barros Rodrigues	

APRESENTAÇÃO

NORBERT ELIAS: o meu encontro teórico na vida acadêmica

“Ninguém começa do nada: todos começam onde outros ficaram¹”
(Elias, 2008, p36).

Comecei um relacionamento teórico com Norbert Elias há mais de vinte anos e apresentá-lo não é tarefa simples, dada a complexidade de sua biografia, o volume extenso e profundo de sua obra, e ainda, a variedade de temas que ele tratou ao longo da vida e, que inspiram, instigam e fomentam a pesquisa de inúmeros indivíduos, em diversos países. Ao ser convidada para tal tarefa me sinto honrada e agradecida, mas também, sinto a responsabilidade de apresentá-lo em poucas linhas, e fazê-lo de tal forma que os demais se sintam atraídos e dispostos a conhecê-lo. Por isso, optei em contar sobre um encontro fortuito, mas que me manteve enlaçada por sua teoria até o presente.

Me encontrei com Norbert Elias no século passado, mais precisamente em 1997 (no ano de seu centenário de nascimento, pois ele nasceu em Breslau atual Wrocław, na Polônia, em 22 de junho de 1897, e morreu em 01 de agosto de 1990, em Amsterdã na Holanda), depois de quase um século de longevidade proffuca. O intelectual nasceu filho único numa família de judeus abastados, que primavam pela formação cultural e intelectual do seu filho. Foi uma criança de saúde frágil, acompanhada de todos os cuidados que sua boa condição de vida permitia, tendo professores particulares e entrando na escola aos nove anos. Dedicou sua vida inteira, desde a juventude ao estudo e ao trabalho intelectual, passando por todo o contexto da Europa no início do século XX, e alguns aspectos de sua trajetória, foi por mim investigada e registrada em parceria no artigo intitulado: *Norbert Elias e Mozart como outsiders: memórias de infância e figuração social*² (Sarat & Suttana) quando procurei apresentar um pouco de sua biografia, que nos permite compreender sua teoria e a gênese de suas premissas.

Nosso encontro intelectual se deu no período da minha formação em pós-graduação, fui apresentada a Elias por uma dupla de professores (Maria Beatriz Rocha Ferreira e Ademir Gebara, da faculdade de educação física da UNICAMP/SP). Estes docentes ousaram trazer os estudos de um sociólogo, pouco conhecido no Brasil, especialmente em algumas áreas de conhecimento, o apresentaram para a comunidade.

Na Universidade de Campinas/UNICAMP, comecei a estudar com um grupo de alunos/as liderados pelo professor Ademir Gebara. Nós líamos e debatíamos, mas aprendemos e ouvimos inicialmente sobre Elias com um de seus ex-orientandos, o professor e sociólogo inglês Eric Dunning da Universidade de Leicester/Inglaterra que esteve conosco por três ocasiões, nos aproximando de Elias e elucidando algumas questões pertinente a sua obra, principalmente em temas ligados ao lazer, esporte e cultura explicitada no livro: *A busca da excitação: deporte e lazer no processo civilizacional*³. Na mesma ocasião em 1997 foi criado um SIPC/Simpósio Internacional dos Processos Civilizadores, e desde então nos reunimos bianualmente no Brasil e no exterior. A partir do simpósio também constituímos grupos de pesquisa e fizemos parceria com a Fundação Norbert Elias⁴. Tais iniciativas fomentam a nossa formação desde aquele período até o presente, além disso

¹ Elias, N. Introdução à sociologia. Lisboa, edições 70.

² O texto na íntegra se encontra em Norbert Elias e Mozart como outsiders: memórias de infância e figuração social.

²(Sarat, Magda & Suttana, Renato) Revista Comunicações, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v24n3p213-236>

³ Elias, N., Dunning, E. A busca da excitação: deporte e lazer no processo civilizacional”. Lisboa/PT Edições 70, 2019.

⁴ Na Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD o Grupo de Pesquisa” Educação e Processo Civilizador” CNPQ <https://gpepcufgd.wixsite.com/gpepc> Instagram: @gpepc_ufgd. Na Universidade Estadual de Londrina Grupo Processos Civilizadores - CNPQ <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/>

uma totalidade de membros do grupo inicial ingressou no ensino superior em diversas instituições brasileiras e formaram seus grupos que compõe uma grande figuração de pesquisadores/as há muitos anos.

O primeiro livro que tive acesso foi o clássico “*O Processo Civilizador: formação do estado e civilização*” (1993) volume 1 e “*O Processo Civilizador: uma história dos costumes*” (1994) volume 2. Tais títulos na versão espanhola e portuguesa foram publicadas em um tomo unitário com o título de *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas psicogenéticas*⁵ (1987) e *O processo civilizacional*⁶(1989). Para compreender Elias e seus temas estes dois livros são fundamentais, pois além de ser sua obra mais consagrada, reflete o cerne da teoria dos processos civilizadores, embora Elias tenha iniciado sua reflexão teórica na tese *Sociedade de Corte* (2001)⁷ que ele publicou somente quando já estava conhecido como sociólogo, pois no período da ascensão do nacional socialismo alemão ele e todos os seus precisaram deixar o país, assim ele não teve tempo de defender sua tese de habilitação para a universidade. No exílio ele morou inicialmente na França, depois na Inglaterra e faleceu na Holanda.

Sobre Elias o que sabemos a partir da sua biografia mais importante está no livro *Elias por ele mesmo*⁸ (2001) uma boa entrada para o estudo da sua obra e seu pensamento, no livro dividido em duas sessões, uma delas sobre sua vida pessoal (entrevista biográfica com Norbert Elias dada à A. J Heerma van Voss e A. van Stolk) e outra sobre seu pensamento (Notas biográficas Sobre o que aprendi). Elias nos conta que na trajetória de sua formação estudou diversas áreas que lhe permite escrever sobre temas variados, como exemplo: medicina, filosofia, psicologia, arte, história, mas consagrou-se como sociólogo, pois sua grande preocupação foi compreender o homem e a sociedade. Para Elias qualquer tema que envolvesse seres humanos poderia ser tratado sociologicamente.

Outro aspecto importante de sua teoria era a preocupação em construir sua base teórica com dados empíricos consistentes, e a partir deste fundamento, ele procurou compreender os processos civilizatórios em constante construção e alterações, em suas palavras: “O processo civilizador *não segue uma linha reta*. [...] em todas as fases acontecem numerosas flutuações e frequentes avanços ou recuos dos controles internos e externos” (Elias, 1994, p. 185). Portanto, para analisar a sociedade em construção e seu processo civilizatório em curso, todas as pesquisas não podem prescindir da teoria e empiria que tanto na pesquisa quanto sociologicamente, andam juntas.

Também era muito caro a Elias e sua obra o debate para compreender a *Sociedade de Indivíduos*⁹, percebendo que todos nós só existimos em relação ao outro, numa cadeia de relações imbricadas e interdependentes. Elias escreveu que em uma multidão:

cada pessoa que passa por outra, como estranhos aparentemente desvinculados na rua, está ligada a outras por laços invisíveis, sejam, estes de trabalho e propriedade, sejam de instintos e afetos. Os tipos mais díspares de funções tornaram-na dependente de outrem e tornaram outros dependentes dela. Ela vive, ou viveu desde pequena, numa rede de dependências que não lhe é possível modificar como um giro de um anel mágico, mas somente até onde a própria estrutura dessas dependências o permita; (ou seja) em cada associação de seres humanos, esse contexto funcional tem uma estrutura muito específica” (1994b, p 22).

Email: processocivilizadores@yahoo.com.br

Na Universidade Federal do Amazonas - GPPCP Grupo de Pesquisa Processos Civilizadores na PanAmazônia - CNPQ <https://www.facebook.com/processocivilizadoresnapanamazonia/>

Norbert Elias Foundation <http://norbert-elias.com/norbert-elias-foundation/>

⁵ Elias, N. “El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas psicogenéticas. Prologo Gina Zabłudowski. 3ª Ed. México, FCE 2009.

⁶ Elias, N. O processo civilizacional. Portugal. Dom Quixote, 2006.

⁷ Elias, N. A sociedade de corte. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2001.

⁸ Elias, N. Por ele mesmo. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2001.

⁹ Elias, N. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1994.

Em sua teoria procurou aprofundar essa tese, a partir do conceito de figuração que faz parte de sua abordagem sociológica para explicar as relações humanas. Para Elias todas as relações que estabelecemos entre nós constituem-se em teias de interdependências ou configurações de muitos tipos e podem ser classificadas como “famílias, escolas, cidades, estratos sociais ou estados. Cada uma dessas pessoas constitui um ego ou uma pessoa, como muitas vezes se diz numa linguagem reificante. Entre estas pessoas colocamo-nos nós próprios”. (Elias, 1999, p. 15). Estamos imbricados uns com os outros em distintos modelos de convivência e dependência recíproca, que nos permite a noção de pertencimento e a consciência do nosso lugar no espaço maior que chamamos sociedade, e que não está separado de nós os indivíduos, por isso somos sem sombra de dúvida uma *sociedade de indivíduos* em constante interrelação.

Elias escreveu inúmeras obras, em todas elas busca tratar fenômenos humanos desde os mais amplos, como a cultura, o poder, a violência, a política, até os mais íntimos da vida privada, os costumes, as emoções, os comportamentos, as etiquetas, o sentido de pertencimento e tantos outros. Além disso, nos inspira e nos instiga a pesquisarmos em torno de sua obra, procurando relacionar os fenômenos da sociogênese e da psicogênese nas análises empíricas. Seus conceitos nos convidam a pensar os relacionamentos em rede e as figurações das quais pertencemos, com o objetivo de avançar coletivamente.

Deste modo nos mantivemos em torno de uma figuração interdependente desde o final dos anos 2000 até o presente, estudando, pesquisando e dialogando nos encontros do SIPC Simpósio Internacional dos Processos Civilizadores (sua XX edição acontecerá em 2024 em Cochabamba-Bolívia), que deu muitos frutos, formou inúmeros pesquisadores e pesquisadoras eliasianos e continuam se reunindo em torno da sua obra. Assim, para seguir pensando o que nos interessa e pode ser estudado sociologicamente organizamos o encontro das Jornadas Eliasianas da região nordeste do Brasil.

Estas poucas linhas na publicação que hora se organiza, resulta de um destes encontros com amigos e amigas, envolvidos em relações de estudo e afeto pois é um encontro de “velhos/as amigos/as”, a participação nas II Jornadas de estudos eliasianos, em uma parceria que começou há mais de 25 anos, e segue produzindo excelentes resultados, nossos contemporâneos, alunos e alunas que formamos hoje, vem contribuindo com a pesquisa em distintas áreas das ciências humanas e sociais. Além de um encontro de pesquisa, foi também uma celebração sediada pela Universidade Estadual de Campina Grande/PB, em pleno mês de junho no Nordeste, quando se comemora a cultura e as festas populares, (penso eu que Elias teria muito prazer em conhecer e analisar sociologicamente esses eventos, dada sua riqueza e diversidade cultural). A reunião das II Jornadas pretendeu socializar nossas investigações, avançar nos temas e nos desafiar a novos projetos individuais e coletivos, buscando explicar o Brasil eliasiano a partir de seus processos civilizadores, colonizadores, desiguais, culturais, enfim, os brasis.

Concluo, informando que o material apresentado é uma pequena mostra da potencialidade obtida nas aproximações à obra eliasiana, um convite do próprio Elias a continuar trabalhando em rede, pois sua obra nos ensina que “só podemos compreender muitos aspectos do comportamento ou das ações das pessoas individuais se começarmos pelo estudo do tipo da sua interdependência, da estrutura das suas sociedades, em resumo, das configurações que formam uns com os outros”. (Elias, 1970, pp. 78-79). Deste modo, formados por estas teorias seguimos, tentando desvendar novos problemas sociológicos, epistemológicos e contribuindo com o avanço das pesquisas sobre Norbert Elias no país, no entanto, preferimos fazê-lo em um espaço físico que permita a alegria, o afeto, o encontro de amigos/as e a cultura popular com o qual somente no Nordeste das “Festas Juninas” seria capaz de brindar. Vida longa para os pesquisadores/as eliasianos/as!

Profa. Dra. Magda Sarat
Primavera de 2023

PREFÁCIO

POR JORNADAS QUE BUSQUEM A EXCITAÇÃO!

“Não há consciência sem conhecimento e não há conhecimento sem consciência.”
(N. Elias. Teoria Simbólica, p. 121).

“São sons de sins, não ... contudo” (Chico Cesar).

São os sins e são os não que nos dão a dimensão do emaranhado de relações em que nos vemos inseridos. Contudo; conjunção que nos permite ver uma saída pelas possibilidades que a própria relação dos sins e não faz criar. Nada mais eliasiano do que o processo sugerido pela conjunção. Somos sins, somos não... ‘contudo’ somos mais do que sins e não. Foi isso que motivou a I Jornada realizada em João Pessoa/Paraíba, no ano de 2015. Uma inquietação decorrente das possibilidades de análise que a teoria dos processos e das figurações nos apontavam e que não víamos ser anunciado nos eventos onde tudo é montado com tempo curto e pré-estabelecido, onde quase tudo é definição, é resultado e pouca interrogação. Assim, as Jornadas se propõem a ser, como bem diz a chamada do segundo evento em Boipeba/BA, “para além da divulgação das produções científicas dos grupos e dos seus membros [ser] um espaço para compartilhar dúvidas, descobertas, equívocos, relações inusitadas, dificuldades, análises idiossincráticas na produção de conhecimentos atravessados pela Sociologia Processual.”

Creio que é isso que nos une aqui: para além do desejo de encontrar parceiros de longas datas, a vontade de fazer sempre do caminhar processos de descobertas e que frutificam nas relações de grupos distintos, vindos de diferentes realidades, mas buscando entendê-las a partir das figurações que formamos uns com os outros.

Nesse sentido, a I Jornada tratou do tema **Educação e Jogos de Poder** e se propôs a ser isso que vemos aqui continuado e aprofundado: um espaço interrelacional e diverso num exercício de memória. Lembro-me bem do quão ricas foram as ‘conversas’ e quanto podemos aprender uns com os outros – orientandos, orientadores, colegas, amigos - que se abalaram lá para João Pessoa/PB, num período de São João (ops!), e fizeram daqueles três dias, dias de sins, não... contudo, cheios de procuras e encontros. Lembro-me o quanto foi interessante nossa conversa no espaço da Granja Pitumirim, Conde/PB, num círculo onde todos se viam cara a cara, numa conversa aberta sobre a experiência daqueles dias e as nossas expectativas sobre o que poderíamos seguir fazendo. Naquele dia, eu entendi o sentido dos Conselhos Ancestrais. O sentido de quando dizemos e atuamos em espaços de (com)vivência. Espaço de busca por um maior equilíbrio na “Balança de Poder”.

Já a II Jornada focou na busca por novos temas que podem ser abordados a partir da teoria proposta por N. Elias. Afinal, o racismo as diferentes formas de fobia ante as minorias são questões que podem muito bem nos falar sobre interrelações e interdependências crivadas por relações de poder. São temas, que a partir da teoria eliasiana vemos não apenas a necessidade de refletir, mas a necessidade de buscar ações que estabeleçam figurações proativas a essa temática no atual processo civilizador. Tema que intercalou na III Jornada com a temática “Civilização e Educação” e trouxe à baila de início a questão das “Experiências decoloniais”, mas também a necessidade de pensarmos “O Brasil contemporâneo e Concepções Eliasianas”. Temas relativos à palestra de abertura e a primeira mesa do evento, respectivamente.

Os anos que separam aquela primeira Jornada em 2015, da segunda Jornada em 2019 e desta para a terceira Jornada em 2023 são, sem sombra de dúvidas, anos de muitas transformações na vida social, política e acadêmica de cada um de nós. Se naquela oportunidade discutíamos num tempo de investimentos e de possibilidades – apesar da já anunciada crise, um tempo de sins e contudo – na Bahia nos movimentamos no espaço nebuloso do ataque às minorias, da descrença da participação na vida pública e no descrédito do conhecimento produzido nas universidades e nas instituições públicas e em Campina Grande/PB, no momento de retomada da esperança de novas políticas mais inclusivas, com vistas a superar o descrédito

capitaneado por um tipo de pensamento tacanho e rasteiro que se materializa até na crença da “terra plana”! (sic!) Mas, como nos ensina o próprio Elias, é no processo que as coisas se dão e estar atento ao turbilhão é condição necessária para, ao menos, começarmos a apresentar respostas convincentes aos desafios postos – lembro-me aqui da parte II de “Envolvimento e Distanciamento” (Os pescadores no Turbilhão do Maelström) onde dois pescadores se viram em apuros e cada um reagiu de uma maneira ao desafio inusitado em que estavam envolvidos. Permitam aqui reproduzir a parte do texto de Elias e que nos sirva de entendimento:

“...enquanto os pescadores iam sendo gradualmente arrastados para dentro do abismo criado pelo turbilhão das águas, flutuaram ainda durante algum tempo à deriva, em conjunto com outros destroços, ao longo das paredes desse funil, cada vez mais estreito. A princípio, os dois irmãos – o mais novo dos três já havia morrido afogado no meio da tempestade – estavam demasiado subjugados pelo medo para poderem pensar com clareza e observar com exatidão o que acontecia à sua volta. Passado algum tempo, assim nos conta Poe, um dos irmãos consegue libertar-se do medo. Enquanto o mais velho, tolhido pela catástrofe que se avizinhava, se acorava desesperado e impotente na embarcação, o irmão do meio recuperava o autodomínio e começara a olhar à sua volta, movido por um determinado tipo de curiosidade. Então, ao observar tudo com mais calma, quase como se isso não o afetasse pessoalmente, notou determinadas regularidade no movimento dos destroços, que, em conjunto com o barco, eram arrastados em círculo à deriva. Abreviando: através da observação, chegou a uma “ideia”; uma imagem coerente do processo no qual ele estava implicado, uma “teoria” começou a tomar forma no seu pensamento. Ao olhar a sua volta com atenção redobrada e ao refletir sobre isso, conseguiu chegar à conclusão de que os objetos cilíndricos se afundavam mais lentamente do que os de qualquer outra forma e os objetos pequenos mais lentamente do que os maiores. Com base nesta imagem sinóptica das regularidades do processo em que se encontrava enredado, e após ter descoberto o respectivo significado para a sua própria situação, ele empreendeu os passos adequados (...).

E continua Elias na sua análise:

“O pescador viu-se envolvido, dito sinteticamente, num processo crítico, que, de início, parecia subtrair-se por completo ao seu controle. É possível que, durante algum tempo, se tivesse agarrado a quaisquer esperanças imaginárias. Fantasias de um milagre, de ajudas vindas de entidades invisíveis devem ter-lhe ocorrido. Passado um certo tempo, porém, acalmou-se. Começou a pensar de modo mais frio. E ao distanciar-se, ao controlar o medo e, por assim dizer, ao observar-se a si próprio a partir de uma distância maior, como um ser humano que formava com outros, com as forças indômitas da natureza uma determinada constelação, conseguiu desviar os seus pensamentos de si mesmo e orientá-los para a situação em que se encontrava cativo. Então, descobriu os elementos de que poderia fazer uso, num processo incontrolável, para melhor controlar as circunstâncias do seu desenrolar em defesa da própria sobrevivência. Ao representar simbolicamente, na sua ideação. A estrutura e a orientação do fluxo dos acontecimentos, conseguiu descobrir uma saída. O nível de autocontrole e o nível de controle sobre o processo em curso eram, nesta situação, como se pode ver, interdependentes e complementares” (Envolvimento e Distanciamento, p. 75 e 76).

É certo que vários outros fatores entram na conta de possíveis respostas aos desafios humanos. O próprio Elias também vai observar que, às vezes, *“uma cabeça mais fria em situação de perigo também nem sempre constitui garantia de salvação ou de sobrevivência”* (p. 79). Mas é sempre bom considerar que, para a ação acadêmica uma dose de ousadia relacionada às reflexões do caráter “simbólico” de nossa situação no mundo se faz necessário. Para tanto, dizia Elias:

“A sociologia das figurações ocupa-se dos seres humanos como um todo. Baseia-se num modelo quintidimensional de uma pluralidade de seres humanos, que engloba tantos os aspectos quadridimensionais diretamente observáveis quanto os aspectos da ‘experiência’, o pensamento, as emoções e as pulsões. (...) O objetivo é estudar e apresentar a interdependência funcional de tais aspectos experienciais no quadro da unidade quadridimensional dos indivíduos humanos, bem como no âmbito dos processos sociais não-planeados que os homens constituem em conjunto com fatores não humanos e em conjunto uns com os outros” (p. 78. N. A.)

O objetivo que nos fez próximos desde antes da I Jornada passa pelo entendimento de todos esses caminhos de busca que Elias nos apresenta. Hoje, mais do que nos anos próximos passados, cabe-nos debruçar sobre essa proposta teórica e não só buscar apresentar respostas a problemas propostos por nossos orientandos ou por nós mesmos. Mas, também e com urgência, buscar um profundo entendimento, a partir de uma análise processual, das características e possíveis superações dos condicionantes que nos cercam. Qual o desafio que devemos enfrentar para dar conta dessa tarefa? Ou melhor ainda, o que nos cabe fazer com o instrumental teórico que ele nos legou? Creio que, por aí poderemos dar sequência aos trabalhos que nos propomos, baseados na sociologia dos processos. Como estamos trabalhando? Que resultados, ante os desafios, estamos apresentando? Qual o próximo passo? São muitas as questões que estão sempre colocadas para as Jornadas de Estudos Eliaseanos e passam, necessariamente, pelo crescente aprofundamento e manuseio das bases teóricas que formam a sociologia dos processos e das figurações. Talvez aqui tenhamos que fazer o exercício que já foi proposto por Johan Goudsblom anos atrás: mais do que pensar “usando Elias”, seja Pensar COM Elias! (In: Norbert Elias: a política e a história. 2001. p. 241-247). E para isso carece sermos ousados na medida de resignificar uma série de conceitos e procedimentos metodológicos pouco usuais ainda no nosso campo. Refiro-me aqui especialmente a Educação e a Educação Física.

Outrossim, aqui para nós, povos formados a partir do processo de expansão comercial oriundo das nações ibéricas europeias, que vimos a ser conhecidos como colonizados, em que e onde as proposições de Elias podem nos auxiliar? Ou por outra, mais do que discutir se a análise é ou não eurocêntrica, cabe buscar entender até que ponto a análise eliaseana vai nos ajudar a dar outras explicações ao processo de colonização das nações Latino-americanas. Penso que o primeiro passo é conhecer a fundo a obra e as novas possibilidades de análise que ela nos dá. Creio que quanto a isso, já estamos seduzidos e, muitos de nós, bastante empenhados. Mas é preciso ir mais longe. É preciso nos apropriarmos, no sentido de refazermos as análises considerando a “síntese de todas as ciências” que Elias sugeriu e que deixou como desafio para os seus seguidores. No estágio atual em que nos encontramos nesse grupo, acredito que duas tarefas se fazem urgentes:

1. Entender bem o sentido da análise em “O Processo Civilizador”, superando algumas repetições e buscando a conexão entre os grandes processos colonial, mercantil e cultural que provocou e permitiu o encontro de grupos humanos tão distintos. Entender, como nos diz Goudsblom,

“os processos de civilização (pense no plural) são considerados uma característica universal das sociedades humanas. Onde quer que vivam, desde que pessoas morem juntas, formam ‘unidades de sobrevivência’. Adquirem competências que lhes permitem sobreviver, particularmente, nos nichos em que se encontram. Aprender

as manhas da sobrevivência e transmiti-las à geração seguinte, eis do que se trata quando se fala em processo de civilização. Trata-se da formação dos regimes de comportamento que as pessoas impõem às outras e a si mesmas, regimes que lhes permitem, de certa maneira, fazer frente aos problemas que encontram em suas vidas e que são transmitidos uns aos outros. No curso do processo de transmissão, esses regimes podem sofrer mudanças maiores ou menores” (Goudsblom, p. 243) e,

2. Trazer o desafio de entender a relação dos processos civilizadores com a Teoria Simbólica e assim considerar os símbolos como processos de sínteses progressivas. Essa proposta teórica, segundo as proposições de Elias, se ancora na quinta dimensão especificamente humana que, apesar de continuar localizada nas quatro dimensões de espaço/tempo (comprimento, largura, profundidade, tempo!), “à semelhança de todos os fatos pré-humanos, (...) serve aos seres humanos como meio de comunicação e identificação” (Teoria Simbólica. p. 47). Portanto, essa síntese entre esses dois caminhos de relações (Dos processos civilizadores e dos símbolos, que se complementam) se faz necessário para o prosseguimento de análises realmente renovadoras no campo que estamos tentando construir. De um modo geral, o que proponho aqui para nós, é sempre iniciarmos o desafio de buscar o conhecimento na perspectiva não de uma expressão da verdade, mas na direção de uma congruência com a realidade, como gostava de apontar o Norbert Elias, fiel aos seus pressupostos.

Infelizmente parece que continuamos a repetir muitos das trilhas já pontuadas pela academia, com nossos caminhos próximos, mas intocados. Seguimos fazendo nossas investigações e nem nos damos conta do que o outro realiza na mesma seara. A Educação, a infância, o corpo, a escola tantos temas abordados, muitos dos quais usando Elias e não COM Elias. “A expectativa de um tipo específico de explicação não se deve ‘à experiência pessoal’ de um indivíduo, mas às experiências coletivas de um grupo como um todo ao longo de muitas gerações” (p. 10). Creio que aqui está uma das bases do “método”; creio que aqui está um dos caminhos necessários para o nosso trabalho. Se todo o desafio que Elias pôs diante de si e dos seus seguidores mais próximos, foi o de acreditar no “sociólogo como destruidor de mitos”, está posto aqui para nós também - certamente e literalmente nesses tempos brasileiros e Latino-Americanos – a atenção para a realização dessa tarefa. Não basta fazer-se situar em outro campo conceitual, é preciso fazer mudar as questões postas. Questões que tratem de processos e não de absolutos. Assim, nos diz Elias: “Muitas pessoas vivas procuram ainda, provavelmente, uma resposta para a questão ‘Quem é que criou o mundo?’ e não ‘Que transformações são responsáveis pela atual constelação do universo físico?’” E é essa procura por explicações processuais que estou querendo anotar aqui como primordial para os nossos trabalhos. São sons de sins, não... contudo!

Mas, a despeito de todas as amorosidades e de todas as adversidades, chegamos até aqui. Considerando os Jogos de Poder, buscando um maior equilíbrio nessa “Balança de Poder”. E aqui desponta o segundo aspecto dessas reflexões que trago para vocês: Como participar de forma propositiva do ambiente acadêmico, mas também político e social em que nos vemos inseridos? O que pode diferenciar e/ou nos motivar continuar nos encontrando nas Jornadas que já chegou a sua terceira edição? Novamente cabe trazer à baila os nossos propósitos: “um espaço para compartilhar dúvidas, descobertas, equívocos, relações inusitadas, dificuldades, análises idiossincráticas...” ou seja, um espaço distinto de outros espaços pelos desafios e não pelas certezas. Cabe então buscar aqui, agora, temas, problemas ... ações que possam nos fazer desafiados a construir explicações com um viés processual e figuracional – pensar COM Elias!

Na década de 1980 Elias tomou um rumo em seus estudos que pode muito bem ser um estímulo para o nosso caminhar - Lembro que aqui não quero ditar regras de trabalho, mas creio que podemos iniciar trabalhos conjuntos de muito fôlego e perspicácia - trago aqui a observação feita por Hermann Korte, na


apresentação de um pequeno livro de Elias chamado “*A Peregrinação de Watteau à Ilha do Amor*”. Diz Korte:

No início dos anos 1980, estava às voltas, entre outras coisas, com o que ele mesmo chamava de ‘cânones sociais em antagonismo e transformação’. Orientava-se pela pergunta sobre a passagem de uma ordem social para outras e queria descrever essa transição particularmente em indivíduos que refletissem tanto o passado quanto a novidade (op. Cit. p. 10).

Dessa seara despontaram obras como a citada acima e, a mais conhecida nossa, “*Mozart: a sociologia de um gênio*”. Aponto um caminho que podemos vasculhar com mais frequência, outros caminhos certamente já foram ditos e podem ser melhor explicitados. A professora Nilene Trigueiro, do Instituto Federal do Crato/CE, por exemplo, estuda o Mestre de Capoeira Emanuel dos Reis Machado (Mestre Bimba), que pode nos ajudar a pensar mudanças significativas de um processo social no qual ele estava profundamente implicado como homem negro, pobre, analfabeto, mas impulsionador de uma das “invenções sociais” mais significativas do que chamei de “esforço civilizador brasileiro”, a Capoeira. Outras possibilidades de análises na linha que tenho abordado aqui, também podem ser trilhadas a partir das colocações feitas pelo amigo e professor Edilson Fernandes de Souza, num instigante artigo intitulado “*Norbert Elias: uma teoria desconectada à realidade brasileira - balançando o chicote*” (in: Escritos a partir de Norbert Elias. p. 11-20) Vale a pena conferir.

Caminhando para uma conclusão, creio que cabe fazer ainda apenas mais uma chamada: temos que construir análises processuais e figuracionais desse momento por que passa o Brasil e a América Latina. Não podemos e não devemos ficar calados ante tantos e profundos desmandos que veem animando a política brasileira. O viés antidemocrático, discriminatório e desagregador dos governos ultraliberais que estamos vendo aflorarem nos estados nacionais Latino-Americanos, devem ser diuturnamente combatidos para que não percamos a possibilidade de gozar daquilo que mais permite o avanço das ideias e do pensamento crítico, tão embalado por Norbert Elias, a **Liberdade!**

Prof. Dr. Ricardo de Figueiredo Lucena

 <https://orcid.org/0000-0002-2597-8342>

DFE/CE/UFPB

cacolucena@gmail.com

Elias, N. (1994). Teoria Simbolica. Oeiras. Celta Editora.

Elias, N. (1997). Envolvimento e Distanciamento: estudo sobre sociologia do conhecimento. Lisboa. Publicações Dom Quixote.

Elias, N. (2005). A Peregrinação de Watteau à Ilha do Amor.

Goudsblom, J. (2001). Pensar com Elias. In Norbert Elias: a política e a história. Ed. Perspectiva. p. 241-247.


Souza, E. F. de. (2009). Norbert Elias: uma teoria desconectada à realidade brasileira – balançando o chicote. In: Escritos a partir de Norbert Elias.

FIGURAÇÃO EU-NÓS CONFLUÊNCIA.... RETOMADA ANCESTRAL: ESCREVIVÊNCIAS PAYAYÁ

FIGURATION I-WE CONFLUENCE.... ANCESTRAL RECOVERY: PAYAYÁ SCRIPTURES

FIGURACIÓN YO-NOSOTROS.... CONFLUENCIA.... RECUPERACIÓN ANCESTRAL:
ESCRITURAS PAYAYÁ

Márcia Maria Gonçalves de Oliveira¹

 <https://orcid.org/009-0004-8143-224X>

IFBA/Campus Valença, Bahia, Brasil

e-mail: marcia.goncalves@ifba.edu.br

Magda Sarat²

 <https://orcid.org/0000-0002-9388-0902>

Dourados, Mato Grosso do Sul, MS, Brasil

e-mail: magdaoliveira@ufgd.edu.br

Resumo

O presente ensaio conflui os que, como eu, vivenciam a reconstrução de si por meio da assunção da ancestral ascendência indígena, quilombola, cigana, caiçara, ribeirinhas, sertaneja. Como ensina Nego Bispo, “nem tudo se ajunta”. A essa leitura se ajuntarão os que estão dispostos e disponíveis a reconhecer as civilidades afroameríndias que nos compõem e por meio das quais reconhecemos em gentitudes. Para não responder pergunto de si para si em espiral retórica sobre o que confluuiu/confluiu reencontro ancestral Payayá.

Palavras-Chaves: Figuração; Confluência; Retomada Ancestral; Payayá.

Abstract

The present essay brings together those who, like me, experience the reconstruction of themselves through the assumption of ancestral ancestry: indigenous, quilombola, gypsy, caiçara, riverside, sertaneja. As Nego Bispo teaches, “Not everything fits together”. This reading will be joined by those who are willing and available to recognize the Afro-Amerindian civilities that makeup us and through which we recognize in gentitudes. In order not to answer, I ask myself in a rhetorical spiral about what converged/converged on the ancestral Payayá reunion.

Keywords: Figuration; Confluence; Ancestral Return; Payaya.

Resumen

Este ensayo reúne a quienes, como yo, experimentan la reconstrucción de sí mismos a través de la asunción de una ascendencia ancestral: indígenas, quilombolas, gitanos, caiçara, ribereños, sertanejas. Como enseña Nego Bispo, “no todo encaja”. A esta lectura se unirán quienes estén dispuestos y disponibles para reconocer las civilidades afroamericanas que nos conforman y a través de las cuales nos reconocemos en las gentitudes. Para no responder, me pregunto en una espiral retórica sobre qué convergió/convergió en el reencuentro ancestral Payayá.

Palabras clave: Figuración; Confluencia; Retorno Ancestral; Payaya.

¹ Mestre em Educação e Contemporaneidade; Especialista em Filosofia, Estudos Culturais e Pesquisa em Educação e Política do Planejamento Pedagógico: currículo, didática e avaliação.

² Pós-doutorado pela Universidade de Buenos Aires/UBA (2014). Pós-doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso UFMT pelo Programa PNPd/CAPES. Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professora titular da Faculdade de Educação na Universidade Federal da Grande Dourados.

(...) a lei que rege a relação de convivência entres os elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se ajunta se mistura, ou seja, nada é igual (Bispo, 2015, p. 89).

FIGURAÇÕES EU-NÓS E SUAS CONFLUÊNCIAS

A despeito do extermínio colonial e republicano aos povos indígenas, do esgarçamento do tecido social das aldeias, da gentrificação dos territórios a confluência, enquanto força organizadora dos povos e comunidades tradicionais brasileiras, atuou, atua e seguirá atuando na retomada ancestral que dinamiza o levantar das aldeias, a ocupação dos territórios físicos e simbólicos. Ao cunhar o termo confluência³, o líder quilombola Nego Bispo⁴ (2015) nos presenteia com uma sofisticada compreensão sobre as redes de interdependências⁵ em Elias (2006, 1994) e figurações que nos permitem acessar outras civilidades coexistentes e distintas da hegemônica. Sobre Figuração, de forma geral,

busca expressar a ideia de que a) os seres humanos são interdependentes, e apenas podem ser entendidos enquanto tais: suas vidas se desenrolam nas, e em grande parte são moldadas por, figurações sociais que formam uns com os outros; b) as figurações estão continuamente em fluxo, passando por mudanças de ordens diversas - algumas rápidas e efêmeras e outras mais lentas e profundas (Landini, 2005, p. 11).

Figuração é aqui compreendida a partir das relações de interdependência dos sujeitos numa dada formação (Elias, 2006, p. 27).

Relevante pontuar que utilizamos a noção freiriana "gentitude", contrapondo ao sentido tradicional que consta no dicionário, relaciona-se não a indeterminação da quantidade de pessoas, mas com a humanidade, com a condição de ser gente, de experimentar o inacabamento, a inconclusão em busca do ser mais (mais ser) (Streck, Redin & Zitkoski (Orgs.), 2010, p. 193).

Meus passos vêm de longe. Minha história começa quando o primeiro Payayá se reconhece Payayá. Minha ancestral existência remonta a tempos imemoriais quando os colonizadores ainda não haviam ousado nos denominar "outro".

Minha vida começa antes do primeiro Payayá ser violentamente denominado indígena. Sou Payayá e essa ciência conflui em mim saberes e sabenças dos meus encantados: Início-Meio-Início.

A experiência carnal materializada em Márcia Maria Gonçalves de Oliveira passa a existir "na Cabeceira do Rio" no ano de 1974 do tempo eurocentrado do Estado Brasileiro. Nascida em uma família sertaneja do município de Wagner, na Bahia, foram necessários 26 anos para me autodeclarar indígena para uma entrevistadora do Censo para Contagem da População do IBGE.

Nascida na zona rural do município de Wagner, Bahia, a escolarização à qual fui submetida era explicitamente neocolonialista e escamoteadamente confessional, importando lucubrar as afetações que fizeram de mim o que sou: mulher indígena Payayá, pesquisadora contracolonial.

O termo contracolonial, vem sendo desenvolvido pelo quilombola, poeta e escritor Antonio Bispo dos Santos, autor do livro "*Colonização, quilombos: modos e significações*". Para ele, tanto a

³ Nego Bispo (2015, p. 89) é o responsável pela propagação da noção de *confluência*. A confluência "rege também os processos de mobilização provenientes do pensamento plurista dos povos politeístas".

⁴ Antonio Bispo dos Santos, popularmente conhecido como Nego Bispo, é lavrador, poeta, escritor, professor e ativista político. Militante do Movimento Social Quilombola e pelos direitos à terra, território e água. Morador do Quilombo Saco-Curtume em São João do Piauí. É na infância que inicia a habilidade de traduzir para as cartas os sentimentos, as sabedorias e as vivências dos mais velhos.

⁵ Por Rede de Interdependência compreendemos como as relações sociais em que os indivíduos seguem regras de comportamento e realizam trocas variadas.

decolonialidade como a contracolonialidade têm funções importantes e um conceito não anula o outro.

Conforme suas constatações, ressalta que, “se você foi colonizado e isso incomoda, você vai precisar lutar para se descolonizar e descolonizar os seus. Isso é a função da decolonialidade. Nêgo Bispo, costuma enfatizar sua condição, afirmando-se quilombola e que não sofreu o processo de colonização. Para ele, se passasse por tal condição seria um negro incluído na sociedade brasileira. Por conta dessa sua condição, sempre diz que, “no meu caso, eu tenho que contracolônizar – contrariar o colonialismo. (...) O colonialismo está aí vivente, cada vez mais sofisticado” (2023).

Numa tentativa iniciática de aproximação entre Nêgo Bispo (idem), A. Krenak (2020) e Elias (1994) para pensar de que forma estamos exercitando nossa contracolonialidade; algumas narrativas nessa direção nos leva a crer que, de acordo com o pensamento eliasiano, apesar da complexidade da relação eu-nós; apesar do crescimento em torno da individualização, a identidade - nós fortaleceu-se.

Já Ailton Krenak (ibid), num exercício de comunalidade, explicita nossa cosmovisão ancestral indígena, contrário a essa visão civilizatória de ciência, de modernidade, de tecnologia; lembra que cada movimento que um de nós faz na terra, todos fazemos, todos confluímos, pois não há mais espaço para acreditar que cada um deixa sua pegada individual no mundo.

Ailton Krenak, ressalta ainda que os colonialistas, para justificar as resistências, constrói argumento de que somos preguiçosos, incapazes e que não quisemos nos civilizar. E a partir de argumentos como esses, criam sua religião, “a religião da civilização⁶”. Não importa se passado ou presente. Apesar das mudanças, o plano se repete: “repetem a dança e a coreografia é a mesma” (p. 113), por isso, nos provoca a pensar na inutilidade da vida nos moldes coloniais porque evidencia que estamos desafiados por uma espécie de erosão da vida (ibid, p. 95).

Fruto desse processo de resistência e por quê não dizer, de confluência, um número cada vez crescente de homens e mulheres afrodescendentes e indígenas, tanto daqueles que acessam o mundo acadêmico, quanto aos demais com seus saberes ancestrais vêm construindo, ou melhor, reconstruindo suas histórias através das mais diversas narrativas nesses últimos anos. Encontramos uma diversidade de trabalhos, teses, dissertações, livros, revistas, sites nessa confluência.

Numa rápida busca ao Banco de dissertações e teses defendidas nos últimos cinco anos, encontramos trabalhos produzidos por homens e mulheres narrando a história de seu povo, as lutas e conquistas, as quais foram e são fundamentais para a reescrita de uma outra história. Exemplo desse movimento são os trabalhos de Edilson Fernandes de Souza em torno da *À Luz do Candeeiro* e o *Constructo do “Eu” Fonte* e o de Severino do Ramo Correia em torno da educação enquanto palco (auto)biográfico: o “eu” idêntico de Lepê Correia⁷, ambas, defendidas em 2020 e 2023, respectivamente. Sobre o fortalecimento de nossas identidades, corroboro com as constatações de Edilson F. de Souza, pois, “guardadas as devidas proporções, uma vida, seja ela qual for, a de um analfabeto, grande intelectual, empresário ou celebridade, é sempre única; portanto, é essa unicidade, esse caráter singular, que me possibilita a falar como experiência pessoal, única, e de forma científica” (Souza, 2020, p. 25).

Sobre a capacidade de autoanálise, Norbert Elias (1994, p. 156), nos permite identificar mudanças na balança eu-nós, destacando a capacidade de produção do que batizou de efeito especular. Para ele, esse efeito se materializa na “capacidade de o indivíduo sair de si mesmo e confrontar, de modo que conseguem ver-se como que no espelho de sua consciência”. Lembra que é necessário “pensar o indivíduo a partir da multidão e que pensar em termos de configuração, exige um nível de distanciamento em relação a si mesmo que, em sua essência, ainda não foi atingido” (p. 21).

⁶ Para o sociólogo alemão, o “processo civilizador” se constitui mudança de conduta e sentimentos humanos rumo à *civilização*. *Por civilização*, mudança de conduta e sentimentos humanos rumo à *civilização* (Elias, 1993, p. 193).

⁷ Correia, S. R. (2023). *A Educação Enquanto Palco (Auto)Biográfico: O “Eu” Idêntico de Lepê Correia*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Recife (No prelo).

É nessa figuração, tecida por confluências comunal que nos últimos anos, vimos acompanhando uma produção crescente e qualitativa de indígenas mulheres, em especial, daquelas que acessaram os espaços formais de educação. Dentre algumas dezenas, destaque para os trabalhos de Mirna Kambeba Omágua-Yetê Anaquiri, a dissertação defendida no ano de 2017, *Que Memórias me Atravessam? Meu percurso de estudante indígena e sua tese, Venho do Povo das Águas: Uma Travessia Autobiográfica nas Culturas Indígenas e Formação Docente*, defendida no ano de 2022. Ambos, tratam de si e de nossos antepassados, os anciãos e anciãs, as sabenças e os processos individuais e coletivos de resistência.

A tese, de modo geral, trata-se de um trabalho autobiográfico, uma narrativa sobre as experiências de mulher indígena, feminista, professora, pesquisadora, artista e ativista do movimento indígena, pertencente aos povos originários Kambeba Omágua-Yetê, oriundos do estado do Amazonas. Para a construção da tese, Mirna Anaquiri constrói uma metáfora em torno de elementos ancestrais como o rio, as águas e suas principais referências ancestrais.

Um outro trabalho em destaque é *Vivências Diversas: uma coletânea de indígenas mulheres* (2020). Neste livro, Rosi Waikhon, Alcineide M. Cordeiro, Manuele P. Serra, Suliete G. Monteiro, Elisa U. Ramos, Joziélia D. Kaingang, Inara do N. Tavares, Dandara da C. Feitosa, Diádney H. de Almeida e Braulina Baniwa, narram suas histórias cruzadas pelas experiências do mundo acadêmico e da aldeia para promover vozes indígenas em confluência com seus pensamentos teóricos e memória ancestral. Este projeto, é a materialização da luta pela demarcação do território na escrita, da luta pela igualdade e visibilidade num país que insiste em invisibilizar e silenciar, não somente essas jovens mulheres, mas, todos, todas aqueles, aquelas vidas teimosas; seguindo a máxima repetida pela escritora negra, Conceição Evaristo, “eles combinaram de apagar a nossa história, mas nós combinamos de não esquecer”.

Numa outra perspectiva de experiência, a ativista indígena guatemalteca do grupo étnico Quiché-Maia, Rigoberta Menchú Tum, ganhadora do Nobel da Paz em 1992, narrou sua vida de luta em prol dos direitos humanos dos povos indígenas e a construção de sua consciência política em sua obra, *Me Chamo Rigoberta Menchu: assim nasceu a minha consciência* (1993). Trata-se de uma narrativa mediada pela etnóloga venezuelana Elizabeth Burgos Debray. Nessa obra, a ativista indígena expõe sua luta e negação de escolarização; seus relatos retratam sua infância, marcada por pobreza, trabalho escravo e violência, entre outras questões. Sua narrativa põe em xeque ainda, não somente as condições de pobreza e exploração que viveu com sua família, mas, infelizmente, de todos os povos indígenas guatemaltecos. Além disso, destaca o processo civilizador espanhol, marcado por genocídio e etnocídio, bem como sua relação com a igreja católica na Guatemala.

A leitura dessa obra, possibilitou observar semelhança entre os problemas que afligem os povos indígenas nas Américas. Importante perceber a luta diária, marcada por violências entre indígenas e ladinos. Esse termo se refere aos mestiços, consequência da colonização e miscigenação de espanhóis com indígena.

Tanto indígenas quanto ladinos empobrecidos sofreram as consequências da violenta diferença construída a partir do projeto colonial ainda em curso.

A análise das obras referenciadas acima, põe em evidência que minha, a nossa historicidade, nosso processo de crescimento até a idade adulta permite-nos uma compreensão do que é a sociedade, porque, “a forma individual do adulto é específica de cada sociedade” (idem). É essa compreensão que temos quando Rigoberta Menchú narra sua história e como construiu a sua consciência na sociedade guatemalteca. Nesse sentido, observo que a identidade-eu se junta às identidades-nós, de indígenas mulheres que apesar das marcas das mais diversas formas de violências, se constroem, se reconstruem através de uma invocação ancestral que A. Krenak diz ser educativa (2022, p. 96).

Esses encontros ou reencontros, os nossos processos de retomada, de tomada de consciência dos efeitos nefastos da religião da civilização que A. Krenak pontua, não são vistos de forma pacífica.

Para o ativista e escritor indígena, quando a gente se reencontra, há uma espécie de ira por não termos permanecidos fiéis a projeto de conversão imposto (2020, p. 115).

Ao longo do processo de retomada, constato que não estou sozinha no mundo, sou uma mulher com passado e presente. Afinal, me constituí e me constituo a partir de uma rede de pessoas que existiram antes de mim, as quais mantive e mantenho relações até aqui.

Me reconheço pertencente ao povo Payayá, um grupo étnico da família linguística Kariri, do tronco Macro-Jê que habita a região da Chapada Diamantina, na Bahia.

Jamile da Silva Lima (Jamile Payayá), defendeu no ano de 2019 sua tese de doutorado e destaca que os Payayá são um povo que foi violentamente massacrado e vilipendiado pelo esforço de colonização do interior do Brasil. O sentido exterminador e irremissível do imperialismo colonial, manifesto desde o século XVI, os obrigou ao silenciamento e à negação de sua condição indígena, como única via de escapar de um fim alcantil. Os Payayá conviveram em absconso, durante muitos anos, com o decreto de seu aniquilamento, fundamentado por uma ampla literatura.

Ainda nesse seu estudo, faz uma breve historicização do processo de retomada iniciado na década de 1990, a partir de um movimento germinado no Povoado da Cabeceira do Rio, no município de Utinga – Bahia e que passaram a lutar pelo direito de afirmação e respeito a sua identidade. Esse movimento conseguiu, no ano de 2012, a certificação de sua identidade indígena, emitida pela Fundação Nacional do Índio, a Funai e, desde 2019, receberam do Estado da Bahia a primeira porção de seu território (p. 27-28). Um movimento confluyente de processo de retomada acontece nesse período. Após meu reconhecimento, passei a me declarar indígena no Censo Demográfico do ano 2000.

É nessa rede que reafirmo ser mulher sertaneja, resistência que carrega cicatriz da vida, das andanças, das lutas de todo os dias. Sou mais uma de tantas mulheres guerreiras que não abandonou seus ancestrais que nos fizeram e nos fazem resistir até aqui. Sou filha de todos e todas que habitam “Yapira”, Cabeceira do Rio, Itacira, Ponte Nova, Wagner, Bahia na Chapada Diamantina, Bahia.

E no movimento de inconclusão, reafirmo que me (des)cubro, me encontro, me (re)encontro ancestre Payayá, ouvindo e seguindo as vozes dos que se foram e dos que comigo aqui estão, desde criança. Ouvir e rememorar tal afirmativa passou a ter significado a partir do momento em que passei a me perceber como parte dessa história, a “história dos vencidos” que até a atualidade insistem em nos negar, em nos exterminar. Seguindo o mesmo raciocínio de Nêgo Bispo (2023), compreendi que “a grande causa das maiores mazelas que nós temos no mundo hoje é o colonialismo. Se você tem um veneno, você precisa ter o antídoto – o contracolonialismo!”.

A opção pela narrativa de si por meio de cartas, constitui um exercício de escrevivência de uma história, agora, contada por uma de tantas mulheres em retomada, conforme vem sendo reproduzido amplamente e fruto de debates nos mais variados espaços, o Brasil é indígena!

Ao que tudo indica, os processos de escolarização, bem como as diversas relações sociais, forjados nos moldes eurocêntricos e implementadas mediante a execução de um projeto de genocídio e etnocídio; imposto a nós até agora; dificulta sermos nós mesmas, nós mesmos.

Aqui compreendendo que “o avanço das funções da civilização” nos conduz a alimentar o sentimento de que para manter nossa posição nas redes humanas é preciso silenciar e até mesmo negar a nossa “verdadeira natureza”. Afinal, somos “impelidos pela estrutura social a violentar a nossa “verdade interior”, a nos transformar naquilo que realmente queriam vir a ser” (Elias, 1994, p. 33).

Ante o exposto e refletindo elisianamente sobre as condições as quais vivenciei e vivencio ao longo desses anos, entendido como um processo que acaba por separar corpo, mente e olhar; sobre a capacidade de confinamento em algumas áreas da vida, “pensamos e observamos sem sair do lugar” em sua obra Sociedade dos Indivíduos (1994) ele faz uma comparação com a metáfora das parábolas das estátuas pensantes e diz:

As estátuas veem o mundo e formam concepções dele, mas lhes é negado o movimento do membro. São feitas de mármore. Seus olhos veem e elas são capazes de pensar no que veem, mas não podem ir até lá. Suas pernas não podem andar nem suas mãos segurar. Elas olham de fora para o interior de um mundo, ou de dentro para um mundo lá fora – como quer que se prefira formulá-lo -, um mundo sempre separado delas (1994, p.100).

Se pensamos nessa metáfora podemos observar sob vários aspectos os modos como nós povos originários sempre fomos tratados nesse país, as lutas para existir e resistir ao extermínio. Mas, diferente das questões coletivas, exercito um olhar mais próximo, mais “de dentro” a tentativa é ver de perto a partir da história de um indivíduo. Por isso, venho fazendo exercício sobre a possibilidade da autobiografia nos proporcionar um exercício contrário, ao evidenciar figurações vivenciadas entre os mundos “internos” e “externo”, entre eu e eu, e entre eu e nós.

Como venho apontando, diversos grupos têm expressado cada dia o desejo de recuperar o patrimônio civilizatório ancestral, nossa diversidade e para isso, temos nos aventurado, no espaço acadêmico que cada vez mais tem sido forçado a nos receber. Um outro exemplo desse movimento de narrativa de retomada ancestral é o movimento do grupo do Rio Grande do Norte, culturas cabocas. Um espaço virtual, incluída recentemente. Além das narrativas de Rigoberta Menchú, Mirna K. Anaquiri e tantas outras.

Nas cartas, escritas em construção sobre as figurações de meu percurso de escolarização e atuação social, mesmo que de maneira intempestiva, apontam que tensões vivenciadas e proibições sociais, por mim internalizadas, me conduziram para um possível autocontrole cotidianamente com fortes indícios de repressão de impulsos espontâneos, nos diversos espaços sociais, especialmente no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- Baniwa, B., Kaingang, J., & Tremembé, L. (2020). *Vivências Diversas: uma coletânea de indígenas mulheres*. 1ª edição. São Paulo: Hucitec.
- Brasil, Ministério dos Povos Indígenas, MPI (2023). Dados do Censo 2022 revelam que o Brasil tem 1,7 milhão de indígenas.
<https://cltlivre.com.br/blog/respostas/como-fazer-referencia-desite.html#:~:text=Ao%20fazer%20uma%20refer%C3%Aancia%20de,Por%20exemplo%3A%2004%20abr%202023>
- Bispo, A. (2015). *Colonização, Quilombos, Modos e Significados*. CNPq Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação - MCTI: Brasília.
- Bispo, A. (2023). *O Que é Contracolonial e Qual a Diferença em Relação ao Pensamento Decolonial?* Instituto Claro Educação.
<https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/podcasts/o-que-e-contra-colonial-e-qual-a-diferenca-em-relacao-ao-pensamento-decolonial/>
- Burgos-Debray, E., & Menchú, R. (1993). *Meu Nome é Rigoberta Menchú: e assim nasceu a minha consciência*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Elias, N. (1998). *Sobre o Tempo*. Editado por Michael Schröter. Tradução Vera Ribeiro. Revisão técnica Andrea Daher. Rio de Janeiro: Zahar.


- Elias, N. (1993). O processo civilizador: formação do Estado e civilização. Tradução, Ruy Jungmann; Revisão e apresentação, Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. v. 2.
- Elias, N. (1994). O processo civilizador: uma história dos costumes. Tradução, Ruy Jungmann; Revisão e apresentação, Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. v. 1.
- Elias, N. (1994). A Sociedade dos Indivíduos. Tradução de Vera Ribeiro; revisão técnica e nota de Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Elias, N. (2006). Escritos & Ensaio: Estado, processo, opinião pública. Org. Frederico Neiburg e Leopoldo Waizbort. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Krenak, A. (2020). A vida não é útil. (1ª ed.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Krenak, A. (2022). Futuro Ancestral. (1ª ed.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Landini, T. S. (2005). A sociologia Processual de Norbert Elias. In IX Simpósio Internacional Processo Civilizador - Tecnologia e Civilização. Ponta Grossa, Paraná.
http://www.pg.cefetpr.br/ppgep/Ebook/cd_Simpósio/artigos/ mesa_debates/art27.pdf
- Lima, J. da S. (2019). O sentido geográfico da identidade: metafenomenologia da alteridade. [Tese de doutorado - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências. Campinas, SP].
- Moraes, M. G. O. (2008). Educação e missão civilizatória: o caso do Instituto Ponte Nova na Chapada Diamantina. [Dissertação de Mestrado - Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação - Campus I, Salvador, Bahia].
- Souza, E. F. de (2020). À Luz do Candeeiro e o Constructo do “Eu”. Fonte: Educação pela Arte, Ciência e Política. [Tese de Doutorado apresentada ao Centro de Ciências da Saúde para promoção ao cargo de Professor Titular da UFPE, aprovada em 15/07/2020, Recife -PE].
- Souza, E. C. (2007). (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In Nascimento, A. D., & Hetkowski, T. M. (Orgs.) Memória e formação de professores [online]. Salvador: EDUFBA, 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Available from SciELO Books.://books.scielo.org. Streck, D, R., Rendín, E., Zitkoski, J. J. (Orgs.). (2010) - 2ª edição, revisada e ampliada. Autêntica Editora, Belo Horizonte.

SOCIOLOGIA DAS PROFISSÕES EM ELIAS: A NARRATIVA DE UM CONFLITO

SOCIOLOGY OF PROFESSIONS IN ELIAS: THE NARRATIVE OF A CONFLICT

SOCIOLOGÍA DE LAS PROFESIONES EN ELÍAS: LA NARRATIVA DE UN CONFLICTO

Ruth Barbosa Araújo Ribeiro¹

 <https://orcid.org/0000-0001-6529-7982>

Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Brasil

e-mail: ruthribeiro@servidor.uepb.edu.br

Resumo

O presente artigo vem refletir sobre os conflitos e as interdependências que contribuem para o surgimento das profissões. Para tanto, tomamos por base a obra *Escritos e Ensaios* (2006), especificamente o cap. 3 referente “*A gênese da profissão naval*”, no qual Norbert Elias analisa os conflitos e as interdependências geradas em alto-mar pelas personagens Drake e Doughty. De modo que as relações entre essas duas personagens e a necessidade social da função da profissão naval naquela embarcação, foram alguns dos motivos que contribuíram para o desencadeamento desta profissão supracitada. Dessa maneira, a reflexão aqui apresentada, nos fez compreender não apenas o desenvolvimento dessa função, mas também entender o processo de constituição de outras profissões que surgiram ou desapareceram no decorrer do processo civilizador. De acordo com Norbert Elias (2006), para que uma profissão se estabeleça, é preciso ser demandada por uma comunidade e depois, que passa a existir, pode permanecer em sociedade, independentemente, de quem primeiro a exerceu. Isso significa que nem todas as profissões são permanentes, algumas delas podem desaparecer, pois apenas existirá enquanto houver necessidade social de que ela exista.

Palavras chaves: Profissão; Interdependências; Conflitos.

Abstract

This article reflects on the conflicts and interdependencies that contribute to the emergence of professions. To this end, we have taken as our basis the work *Writings and Essays* (2006), specifically chapter 3 on "The genesis of the naval profession", in which Norbert Elias analyzes the conflicts and interdependencies generated on the high seas by the characters Drake and Doughty. The relationship between these two characters and the social need for the naval profession on that ship were some of the reasons that contributed to the creation of this profession. In this way, the reflection presented here has enabled us to understand not only the development of this function, but also the process of constitution of other professions that emerged or disappeared during the civilizing process. According to Norbert Elias (2006), for a profession to become established, it needs to be demanded by a community and once it comes into existence, it can remain in society, regardless of who first practiced it. This means that not all professions are permanent, some of them may disappear, as they will only exist as long as there is a social need for them to exist.

Keywords: Profession; Interdependencies; Conflicts.

Resumen

O presente artigo vem refletir sobre os conflitos e as interdependências que contribuem para o surgimento das profissões. Para tanto, tomamos por base a obra *Escritos e Ensaios* (2006), especificamente o cap. 3 referente “*A gênese da profissão naval*”, no qual Norbert Elias analisa os conflitos e as interdependências geradas em alto-mar pelas personagens Drake e Doughty. Así que las relaciones entre estos dos personajes y la necesidad social del papel de la profesión naval en aquel buque fueron algunos de los motivos que contribuyeron al lanzamiento de esta mencionada profesión. De esta manera, la reflexión aquí presentada nos hizo comprender no sólo el desarrollo de esta función, sino también comprender el proceso de constitución de otras profesiones que

¹ Doutora, Mestre e Especialista em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Educação Infantil, Neurociência e Aprendizagem pela Universidade Cândido Mendes-RJ. Atua como professora da Graduação e Pós-Graduação na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

surgieron o desaparecieron durante el proceso civilizador. Según Norbert Elias (2006), para que una profesión se establezca debe ser demandada por una comunidad y luego, una vez creada, puede permanecer en la sociedad, independientemente de quién la haya ejercido por primera vez. Esto significa que no todas las profesiones son permanentes, algunas de ellas pueden desaparecer, ya que sólo existirán mientras exista una necesidad social de que existan.

Palabras clave: Profesión; Interdependencias; Conflictos.

1. INTRODUÇÃO

As sociedades passadas ou a sociedade das quais agora somos participantes sempre estiveram/estão imersas entre as mais variadas profissões. No processo de constituição e reconstituição da Sociologia das Profissões, algumas delas ainda seguem conosco, outras foram modificadas em função das necessidades sociais. Outras, pela não necessidade, acabam por desaparecer.

Norbert Elias (2006) na obra *Escritos e ensaios*, em seu capítulo 3 *Estudos da gênese da profissão naval*, apresenta a constituição dessa profissão em um processo histórico de longa duração, usando para tanto, a relação de interdependência de Francis Drake e Thomas Doughty, dois amigos elizabetanos, que embarcaram no mesmo navio, aparentemente com os mesmos objetivos: “encontrar regiões ricas no Pacífico Sul, tomar posse das terras desconhecidas (*terra australis*) e conquistar o opulento butim dos espanhóis” (Elias, p. 2006, p. 71).

A amizade de Drake e Doughty teve início na Irlanda, em uma expedição que Drake fez naquela região. Por meio do afeto construído entre eles, os dois passaram a planejar outras viagens maiores, a exemplo do desbravamento do Pacífico Sul. É importante destacar que, como muitos outros indivíduos, eles nasceram e foram criados em condições sociais diferentes. Doughty havia tido uma educação primorosa, para viver na Corte; por conta do título de nobre e das boas relações que fizera, assumia, nesse espaço, funções privilegiadas. Prova disso está na narrativa de Elias (2006) – após seu retorno a Londres, Doughty foi nomeado secretário de Hatton, um dos homens preferidos da Rainha, e, posteriormente, Hatton o nomeia capitão da Guarda do Palácio

Já Francis Drake foi criado navegando em alto-mar. E mesmo com os bens que possuía, adquirido por meios das Grandes Navegações, não tinha educação formal nem a etiqueta que a Corte Inglesa exigia.

Em um determinado período, os dois embarcaram no mesmo navio, em direção ao Pacífico Sul. Naqueles tempos, grandes navegações proporcionavam também grandes investimentos entre as nações, por se caracterizarem como projetos de expansão marítima, de modo que tanto a rainha como toda a aristocracia – a exemplo dos *gentlemen* e dos próprios Drake e Doughty – investiram nessas conquistas em alto-mar. Investimento que, em função da “etiqueta” social, não era declarado abertamente pela Coroa Inglesa.

Elias (2006) afirma que, nessa viagem, Drake e Doughty partiram como amigos, mas em um breve espaço de tempo, se tornaram inimigos, a amizade que os unia rapidamente foi devastada por suas posições sociais e conflitos de comandos junto à tripulação. Em alto-mar, os dois amigos passaram a vivenciar grandes conflitos. Reiteramos: em alto-mar, porque os conflitos entre os cidadãos em terra firmem não eram algo comum, já que a Corte Inglesa de certa maneira, em defesa dos princípios civilizatórios, estabelecia o controle sobre as relações sociais. O fato é que os conflitos entre os dois, até então amigos, aumentaram quando se encontraram distantes das rédeas da civilização, ou seja, dos padrões impostos pela nobre sociedade inglesa. É nesse conflito que se vai constituído a profissão naval a qual objetivamos compreender a partir do que propõe Norbert Elias no livro: *Escritos e Ensaios* (2006).

Para tal reflexão o referido artigo está organizado da seguinte maneira: na Seção 2 é descrito o método da pesquisa; na Seção 3 são apresentados os resultados e discussões; e na Seção 4 são apresentadas algumas conclusões.

2. MÉTODO DA PESQUISA

Trazemos como método de pesquisa a investigação sob a ótica dos Processos Sociais, realizada por Elias e Scotson (2000) em uma comunidade industrial no interior da Inglaterra a qual se encontra na obra "Os Estabelecidos e os Outsiders".² Nessa investigação, os autores usaram como método de análise a teoria figuracional que, segundo Elias (2000):

A análise e a sinopse das figurações – são parte integrante de muitas pesquisas sociológicas. Desempenham um papel, por exemplo, na construção de modelos de grande e pequena escala-modelos de burocracias e de vilarejos de sistemas de relações de força e de famílias; encontram-se por toda parte, na criação, desenvolvimento e revisão de hipótese e teoria sociológica (Elias, 2000, p. 56-57).

O método figuracional usado por Norbert Elias e Scotson norteou o entendimento de que os motivos os quais levavam à divisão entre os dois grupos – Estabelecidos e os Outsiders – foram muito além dos fatores econômicos, como poderia perceber qualquer outra investigação sociológica que não estivesse direcionada a análise figuracional, ou seja, que não apresentasse a análise sob a ótica das interdependências entre os indivíduos, compreendendo que cada época em sua historicidade e que cada sociedade específica promoverão um tipo de figuração diferenciada. Assim, ao propor o modelo de análise figuracional, Elias (2005) esclarece que, por esses modelos, é possível:

[...] deixarmos de encarar os seres humanos, incluindo nós próprios, como unidades totalmente autônomas, passando então a percebê-los como unidades semiautônomas, precisando uma(sic) das outras, dependentes uma(sic) das outras e ligadas umas às outras de modos muitos diversos (Elias 2005, p.193).

Para Norbert Elias (2005) um dos maiores modelos de figurações, entre os humanos, se encontra constituída entre a própria sociedade (global) a qual forma uma grande figuração e, posteriormente, suas partes (pequenos grupos) que constroem figurações menores. Essas figurações estão pautadas no decorrer do tempo, nos fazendo compreender que as sociedades atuais estão interligadas às sociedades passadas, já que, quanto mais complexas as sociedades se tornam, mais interdependências elas constituem. Dessa maneira, a pesquisa sobre o aspecto dos processos sociais não pode perder de vista essas interdependências e as organizações sociais que também foram constituídas inseparáveis ao processo civilizador.

Desse modo, a análise na perspectiva dos Processos é um tipo de investigação sociológica, ela se baseia em explicitar as mudanças sociais de longo prazo e principalmente de desenvolvimento.

Nessa esteira, o texto que segue trata sobre esses aspectos, nos conduzindo a uma reflexão sobre a justaposição na perspectiva eliasiana ao compreender o desenvolvimento das profissões não sobre o aspecto de causa e consequência, mas em um processo de interdependência entre os indivíduos e suas necessidades sociais.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O debate que Norbert Elias faz sobre a gênese da profissão naval mostra seu amplo interesse sobre o estudo dessa temática. Assim, compreendemos que estaria aqui o filósofo numa inquietude para entender as figurações que são articuladas ao desenvolvimento das profissões.

² “Os estabelecidos e outsiders” é denominado o título de uma obra de Norbert Elias. Essa obra traz uma reflexão sobre a relação de poder ocorrida entre dois grupos: “*Os Estabelecidos e outsiders*”, em uma comunidade inglesa no final dos anos de 1950.

Ainda, no estudo sobre a gênese da profissão, Elias não busca apenas analisar um grupo de indivíduos, em determinada época, que tenham vivenciado determinadas funções e relações, mas também busca compreender como se deram essas relações e essas funções em um processo de longa duração. É nessa conjuntura que o autor vai delineando as interdependências entre as personagens, intermediada por “fios condutores” que contribuíram no desenvolvimento da profissão de Oficial Naval.

Assim, segundo Norbert Elias (2006), Francis Drake criado em meio às navegações, tinha bastante conhecimento prático, mas não tinha trato social. Não tinha o conhecimento da nobreza, da Corte, o conhecimento intelectual, o livresco. O mesmo não se dava na vida cotidiana do seu amigo Doughty, que: “incorporava um tipo de oficial que naqueles dias era relativamente novo, não só capaz de fazer a guerra, (sic) como também dono de uma erudição relativamente vasta [...]” (Elias, 2006, p.71), características assaz importantes para boas realizações comerciais.

Essas diferenças já eram suficientes para gerar conflitos entre eles, mesmos elementos que caracterizavam Doughty um *gentlemen* de nascença, cordial, experiente nas relações diplomáticas, sabendo resolver com muita eloquência os conflitos entre os tripulantes, moderando atitudes de forma civilizada não lhe serviam na prática da navegação. Naquele local, a diplomacia não era suficiente para conter crises como falta de alimentos, tempestades, doenças, elaboração de procedimento de segurança, entre outras. Para sua tristeza, o que prevalecia em alto-mar era basicamente o saber técnico, a habilidade para sobreviver às intempéries que assolavam a todos, plebeus e nobres, sem distinção.

Nas épocas passadas, em uma sociedade de Corte, era comum se deixar clara a posição social que cada indivíduo ocupava. E nas embarcações isso não era diferente. Drake e Doughty sabiam a distância que os separava, motivada pela posição social de um e pela competência técnica do outro. E essa percepção sobre as diferenças, pela função que cada um tinha nas figurações que ocupavam em meio à navegação, acentuou ainda mais os conflitos entre eles.

O fato é que os dois se tornaram concorrentes entre si, porque, além de se reconhecerem, um como “estabelecido” e outro como “outsider,” também se distanciaram pela função que cada um ocupou no navio. Desse modo, sendo um marujo e outro militar, cada um apresentava suas competências, movidos pela competitividade, inclusive na maneira de agir com a tripulação. Envolvidos com seus próprios sentimentos e tentando superar um ao outro, a eles estava faltando clareza, direcionamentos e liderança sobre as práticas junto à equipe a bordo. Essa falta de percepção sobre as atribuições de cada um segundo sua função foi percebida pela própria tripulação que, por muitas vezes, não sabia a que comando deveria prestar obediência. E ainda, o investimento financeiro feito pelos dois, agora inimigos, os direcionou a interesses diferentes, os quais também se manifestavam em relações de poder. Poder de comando permeado por conflitos, situação que desestruturou toda a tripulação.

Elias (2006) nos diz que, no decurso daquela época, não havia na língua popular uma definição clara sobre a função que Drake assumia na embarcação, pois era a primeira vez que ele comandava um navio junto a outro líder e com uma população tão híbrida – além dos marinheiros, encontravam-se, a bordo, soldados e alguns *gentlemen* financiadores da viagem. Em situação rotineira, a maioria das caravanas que Drake gerenciava era formada apenas de grupos de marinheiros, o que explica a cena a seguir:

Alguns o chamavam, ou à sua nau capitânia do "almirante" sic, outros de capitão-general ou simplesmente general, utilizando, portanto, ora um termo que se referia especificamente a beligerâncias navais, ora um termo normalmente utilizado para oficiais que comandavam um exército terrestre (Elias, 2006, p. 74).

Norbert Elias (2006) afirma que essa “confusão” de termos é muito característica de um estágio inicial quando as profissões ainda se encontram em desenvolvimento. Assim, certos desajustes

ou conflitos fazem parte do processo de constituição de uma profissão, fato muito nítido na narrativa apresentada por ele no surgimento da profissão naval. Os conflitos existentes ou as soluções encontradas para estes não estão, no entanto, centrados apenas nas soluções por parte de quem está desempenhando a função em um determinado momento da história, mas também na demanda de outros interesses individuais e coletivos na constituição social. Elias afirma que "às vezes as mudanças nas constituições sociais favorecem o ajustamento; outras vezes, retardam-no ou impedem" (Elias, 2006, p. 90). Isso significa que nem todas as profissões são permanentes, algumas delas, podem desaparecer, pois apenas existirá enquanto houver necessidade social de que ela exista.

Além dessa problemática sobre função, Drake enfrentava, na embarcação, outra dificuldade que também o incomodava: a não centralização do comando. *Gentlemen* financiadores da expedição muito divergiam de suas ideias, o que deixava Drake "pisando em ovos" sobre qualquer solicitação que fizesse. Nessa "balança de poder" atravessada por uma vasta divisão social, Elias (2006) descreve que, por ter sido Drake nomeado pela própria Rainha para estar também líder da expedição, isso lhe conferia um certo convencimento de que seria realmente ele a tomar as decisões mais importantes naquela embarcação. Tal nomeação o fazia considerar-se superior a Doughty. Embora este último tivesse nascido e fosse criado em meio às navegações, o que lhe promovia melhor conhecimento técnico do manejo do navio e ainda apresentasse uma melhor liderança com os marinheiros, de modo algum poderia influenciar o grupo a contestar o espaço cuja liderança foi determinada a Drake pela própria monarca inglesa.

Percebemos que as interrelações estabelecidas naquela embarcação, em especial, entre os dois líderes, não eram das melhores, pois nem Doughty se dobrava aos comandos de Drake nem muito menos Drake aos comandos de Doughty. Além do mais, para o grupo *gentlemen*, mesmo que Drake, por alguns momentos imaginasse pertencer aos dois grupos, dada sua condição financeira, ele não tinha a destreza discursiva, ou seja, a eloquência necessária para convencer a tripulação a obedecer a suas ordens. Desse modo:

Os conflitos de Drake com Doughty foi apenas um de uma longa série. Drake percebia suficientemente que as tensões a bordo ocorriam entre dois grupos de seres humanos. Mas tanto quanto se pode saber, deve ter tido a sensação de que pertencia a ambos os grupos, e considerava sua briga com seu amigo Doughty como um assunto pessoal, como um conflito com outro indivíduo qualquer (Elias 2006, p.79-80).

Reiteramos que, de acordo com a teoria eliasiana, nenhuma situação social é planejada ou determinada por nenhum indivíduo em particular. Sendo assim, as interrelações tecidas no interior da embarcação rumo ao Pacífico Sul se davam como a metáfora do jogo de cartas, representado por Norbert Elias na obra *Introdução à Sociologia* (2005). As figurações ali construídas foram frutos de estratégias de "jogadores" respectivamente em suas posições sociais com manifestações de poder, em um determinado lugar, em um determinado tempo, em uma determinada época. "O decurso do jogo é relativamente autônomo de cada um dos jogadores individuais, dado que todos têm aproximadamente a mesma força (Elias, 2005, p.73).

Observamos que, mesmo Drake por alguns momentos assumindo identidade de outsider, em relação aos *gentlemen*, ele também buscava um lugar de destaque, construindo estratégias de saídas, impondo-se e apresentando, através de soluções técnicas, a importância da sua função para aquela tripulação. Seus atos retrataram que a prática desenvolvida era necessária, era importante e talvez muito mais importante do que um discurso eloquente para realizar boas negociações estrangeiras. Da mesma maneira, Doughty encarregado do comando militar, com vasto conhecimento científico somado a uma educação nobre, usava estratégias argumentativas para realizar grandes negociações e acordos marítimos, apresentando que sua função na embarcação era muito mais que necessária.

Assim, cada um deles construía figurações que lhes direcionavam a soluções individuais ou coletivas, junto aos seus "companheiros de jogo". E a cada figuração formada, novas cartas eram

lançadas. E a cada carta lançada, um novo entrelaçamento flexível em tensões e conflitos era construído. Sobre isto, Elias (2005, p.73) afirma que: “A interdependência dos jogadores, que é uma condição prévia para que formem uma configuração, pode ser uma independência de aliados ou de adversários”.

Desse modo, mesmo que não haja um planejamento nítido, concreto, nas relações interpessoais, acreditamos que há hipóteses entre os indivíduos de como se darão os desfechos de certos conflitos. Como, entretanto, as soluções não dependem de um único indivíduo ou de instituições em particular, as relações, ao se estabelecerem, podem promover resultados diferentes daqueles que foram hipoteticamente pensados pelos grupos. Sendo assim:

[...] as experiências e as relações reais existentes entre Drake e Doughty, assim como outros episódios semelhantes na longa luta entre oficiais-marinheiros e oficiais-*gentleman*, podem ser considerados como um modelo em pequena escala da situação em que se encontravam os seres humanos e dos problemas com os quais se confrontam quando o quadro institucional de suas funções profissionais ainda mal havia se desenvolvido (Elias, 2006, p. 76).

Neste sentido, ao se analisar o desenvolvimento de qualquer profissão, se faz necessário um olhar peculiar sobre as relações e as necessidades sociais em um aspecto processual, com o fito de se compreender o contexto social, político e econômico que promoveu determinadas funções junto à humanidade. Elias (2006) afirma que:

Profissões despojadas de suas roupagens, (sic) são funções sociais especializadas que as pessoas desempenham em resposta às necessidades especializadas de outras; são(sic) ao menos em sua forma mais desenvolvida(sic) conjuntos especializados de relações humanas (Elias, 2006, p. 89).

O que vemos hoje não é exatamente o que se dera ontem. Os próprios símbolos linguísticos mudam e se ressignificam de acordo com as interdependências de sociedades específicas. O próprio símbolo linguístico de oficial naval modificou-se ao longo dos séculos. Como o próprio Elias (2006) afirma: naquela época, não havia uma linguagem uniforme para caracterizar a função que os dois líderes desenvolviam e essa não linguagem comum junto a “falhas e soluções”, caracteriza o desenvolvimento de uma profissão. Desenvolvimento que depende da “[...] situação de mudança de uma comunidade inteira que cria condições para o surgimento de uma nova ocupação” (Elias, 2006, p. 89).

Sobre isso, Elias nos diz que:

[...] Quaisquer que sejam suas causas imediatas, elas criam dificuldades específicas, produzem atritos e conflitos, confrontam cada membro de uma profissão com problemas que não são por ele criados. No entanto, (sic) quando ele exerce uma profissão, esses problemas institucionais tornam-se seus próprios problemas, essas dificuldades suas próprias dificuldades, esses conflitos seus próprios conflitos. E as soluções não estão inteiramente em suas mãos (Elias, 2006, p. 90).

Assim, as funções são constituídas em um aspecto processual. Os conflitos gerados no desenvolvimento dessas funções, mesmo que não tenham sido provocados por um indivíduo em particular, a exemplo de quem exerce a função, suscitam “teias de interdependências” vinculadas por estratégias de resoluções que podem colaborar no reconhecimento de uma determinada profissão. “As teias de interdependência” não se originam apenas de um indivíduo ou instituição em particular, mas de uma série de interesses individuais ou coletivos que podem ressaltar a necessidade de determinada função na sociedade.

Sobre isso, Elias afirma que:

Descobertas científicas, invenções e o surgimento de novas necessidades humanas e de meios especializados para satisfazê-las são indubitavelmente fatores que contribuem para o desenvolvimento de uma profissão. Mas, (sic) nem as novas descobertas são por si só, sua fonte, elas dependem uma das outras para seu desenvolvimento (Elias, 2006, p. 89).

Dessa maneira, Elias reitera que as interdependências entre os grupos são um fator primordial para o desenvolvimento das profissões. São muito mais do que atos individuais. Trata-se da multiplicidade de interesses coletivos. Nessa perspectiva, compreender o desenvolvimento das profissões sobre a ótica eliasiana é compreendê-la em processo de longa duração, intermediado de relações e interesses individuais ou coletivos, como resultados de embates, de conflitos de diferentes interesses que podem ser a favor ou contra sua recepção e manutenção, conflitos que incentivam sua evolução ou a retraem, que fazem surgir ou desaparecer as mais variadas profissões.

4. CONCLUSÃO

Ao tratar sobre o desenvolvimento das profissões, Elias descreve esse ato em um movimento relacional inserido numa construção social, porém não apenas com expressões de vontades individuais, mas ainda na interdependência que constitui todo um contexto e seus interesses, sejam eles individuais ou coletivos. Sob tal viés, não podemos compreender as mudanças sociais de maneira estática, como se dessem a partir do hoje. Muito pelo contrário, é preciso pensar as organizações presentes sob a perspectiva de uma vasta teia de relações entre indivíduo e sociedade. Relações que, por sua vez, não se deram de maneira linear e contínua, mas atropetadas por conflitos, inquietações e formas de poder aneladas ao processo civilizador, em meio as “soluções” construídas paulatinamente, o que constitui a plena mutabilidade de novas figurações profissionais.

REFERÊNCIAS

Elias, N. (2006). Escrito e ensaios. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Elias, N., & Scotson, J. (2000). Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.


Elias, N. (2005). Introdução à Sociologia. Lisboa Edições – 70. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

JESUÍTAS E CRIANÇAS NO BRASIL (1549-1560): UMA ABORDAGEM NA PERSPECTIVA DO PROCESSO CIVILIZADOR¹

JESUITS AND CHILDREN IN BRAZIL (1549-1560): AN APPROACH FROM THE PERSPECTIVE OF THE CIVILIZING PROCESS

JESUITAS Y NIÑOS EN BRASIL (1549-1560): UNA APROXIMACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROCESO CIVILIZADOR


Felipe Augusto Fernandes Borges²

 <https://orcid.org/0000-0002-4812-9992>

Instituto Federal do Paraná - Campus Pitanga, Brasil

e-mail: felipe.borges@ifpr.edu.br


Elenice Alves Dias Borges³

 <https://orcid.org/0000-0001-8823-4183>

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

e-mail: eleniceadborges@gmail.com

Célio Juvenal Costa⁴

 <https://orcid.org/0000-0003-1226-7805>

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

e-mail: celiojuvenalcosta@gmail.com

Resumo

O presente trabalho pretende estudar as cartas e registros dos padres da Companhia de Jesus e analisar atividades e ações destes junto às crianças no Brasil quinhentista, à luz da Teoria do Processo Civilizador, de Norbert Elias (2011, 1993). O recorte temporal abarca de 1549 a 1560 e utiliza como fontes cartas jesuíticas contidas nos três primeiros volumes da “Monumenta Brasiliae”, organizada por Serafim Leite. O objetivo central do texto é abordar como estes padres tentavam, de diferentes maneiras, inscrever o que consideravam civilidade aos nativos brasílicos, sobretudo às crianças. Entre as estratégias utilizadas, estava a de separar os pequenos curumins de suas famílias e grupos, por meio de casas, escolas, colégios e aldeamentos, percebendo-se, desde cedo, que tal prática poderia ser eficaz, potencializando o processo civilizador destes pequenos. Para que houvesse mudança de costumes, era necessário, também, instalar novos costumes e práticas religiosas, civilizadas, em lugar das antigas práticas de culturas de nascimento. Dessa forma, os padres da Companhia de Jesus empreenderam várias atividades para ensinar e transformar comportamentos destas crianças no Brasil Colônia, sobretudo com a instalação de comportamentos religiosos, ligados a rituais e sacramentos da Igreja. Abordamos, ainda, relatos de dificuldades e problemas enfrentados no decorrer das ações de catequese e ensino dos pequenos. Concluímos que a ação da Companhia de Jesus no Brasil, sobretudo junto às crianças nativas, obedecia à lógica de desenvolver nas populações locais as sensibilidades próprias da religiosidade cristã, para reduzi-las ao ideal de civilidade valorizada à época.

Palavras-chave: Educação; Companhia de Jesus; Brasil Colônia; Criança; Processo Civilizador.

¹ Este trabalho está ligado a um projeto de pesquisa intitulado “Jesuítas, ‘curumins’ e portugueses no Brasil Colonial: um estudo das concepções de criança e infância nas cartas jesuíticas (1549-1560)” desenvolvido no âmbito do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus Pitanga.

² Doutor em História, mestre em Educação e graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá. Professor do Instituto Federal do Paraná.

³ Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Pós-graduada em Interdisciplinaridade e Docência na Educação Básica pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR).

⁴ Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2004). Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (1996). Atualmente é docente da Universidade Estadual de Maringá.

Abstract

The present work intends to study the letters and records of the priests of the Society of Jesus and analyze their activities and actions with children in sixteenth-century Brazil, in the light of the Theory of the Civilizing Process, by Norbert Elias (2011, 1993). The temporal cut spans from 1549 to 1560 and uses as sources Jesuit letters contained in the first three volumes of the “Monumenta Brasiliae”, organized by Serafim Leite. The central objective of the text is to address how these priests tried, in different ways, to inscribe what they considered civility to Brazilian natives, especially children. Among the strategies used was that of separating the little curumins from their families and groups, through houses, schools, colleges and villages, realizing, from an early age, that such a practice could be effective, enhancing the civilizing process of these little ones. For there to be a change in customs, it was also necessary to install new customs and religious, civilized practices, in place of the old practices of birth cultures. In this way, the priests of the Society of Jesus undertook various activities to teach and transform the behavior of these children in Colonial Brazil, especially with the installation of religious behaviors, linked to rituals and sacraments of the Church. We also address reports of difficulties and problems faced in the course of catechetical actions and teaching of the little ones. We concluded that the action of the Society of Jesus in Brazil, especially with native children, obeyed the logic of developing in local populations the sensibilities of Christian religiosity, to reduce them to the ideal of civility valued at the time.

Keywords: Education; Society of Jesus; Brazil Colony; Child; Civilizing Process.

Resumen

El presente trabajo se propone estudiar las cartas y actas de los sacerdotes de la Compañía de Jesús y analizar sus actividades y acciones con los niños en el Brasil del siglo XVI, a la luz de la Teoría del Proceso Civilizador, de Norbert Elias (2011, 1993). El corte temporal abarca de 1549 a 1560 y utiliza como fuentes cartas jesuíticas contenidas en los tres primeros volúmenes de la “Monumenta Brasiliae”, organizada por Serafim Leite. El objetivo central del texto es abordar cómo estos sacerdotes intentaron, de diferentes maneras, inscribir lo que consideraban civismo a los indígenas brasileños, especialmente a los niños. Entre las estrategias utilizadas estuvo la de separar a los pequeños curumines de sus familias y grupos, a través de casas, escuelas, colegios y aldeas, comprendiendo, desde temprana edad, que tal práctica podía ser efectiva, potenciando el proceso civilizador de estos pequeños. Para que haya un cambio de costumbres, también fue necesario instalar nuevas costumbres y prácticas religiosas, civilizadas, en lugar de las viejas prácticas de las culturas de nacimiento. De esta forma, los sacerdotes de la Compañía de Jesús emprendieron diversas actividades para enseñar y transformar el comportamiento de estos niños en el Brasil colonial, especialmente con la instalación de comportamientos religiosos, vinculados a los rituales y sacramentos de la Iglesia. También abordamos relatos de dificultades y problemas enfrentados en el transcurso de las acciones de catequesis y enseñanza de los más pequeños. Concluimos que la acción de la Compañía de Jesús en Brasil, especialmente con los niños indígenas, obedecía a la lógica de desarrollar en las poblaciones locales la sensibilidad de la religiosidad cristiana, para reducir las al ideal de civismo valorado en la época.

Palabras clave: Educación; Compañía de Jesús; Brasil colonial; Niño; Proceso Civilizador.

1. INTRODUÇÃO

A ação dos jesuítas junto às crianças, portuguesas ou indígenas, no Brasil Colônia, vem sendo analisada por vários autores ao longo do tempo⁵, sob diferentes abordagens e matizes de interpretação. Neste trabalho, pretendemos nos debruçar mais uma vez sobre as cartas e registros dos padres da Companhia de Jesus e analisar atividades e ações destes junto às crianças no Brasil quinhentista, à luz da Teoria do Processo Civilizador, de Norbert Elias (2011, 1993).

O recorte temporal em que nos propusemos trabalhar abarca de 1549 a 1560, e o justificamos por ser 1549 o ano da chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil e, 1560, o ano em que o cargo de Provincial dos jesuítas é passado de Manoel da Nóbrega para Luís da Grã. Abordamos aqui, então, cartas escritas nos primeiros 11 anos da ação jesuíta no Brasil, tempo em que a liderança e supervisão destes esteve a cargo de seu primeiro superior nestas terras. As fontes para pesquisa estão contidas

⁵ Uma abrangente revisão bibliográfica a este respeito foi recentemente publicada por Borges; Borges (2022).

nos três primeiros volumes da “Monumenta Brasiliae”, organizada por Serafim Leite, disponíveis online.

Pesquisadores/as variados/as já se dedicaram a questões relativas à história infância, tanto de maneira geral quanto em abordagens mais voltadas ao Brasil. Entre os autores que desenvolveram pesquisas a respeito da história da infância, Ariès é certamente pioneiro. No Brasil, entre outros, temos como referência Moisés Kuhlmann Júnior (Ariès, 1981; Kuhlmann Jr., 1998; 2001).

Ariès (1981), ao problematizar o sentimento de infância e buscar suas raízes, nos embasa para afirmarmos que, no século XVI, não estavam totalmente claros tanto o papel quanto a natureza do ser infantil. A própria concepção de infância era ainda latente. Desta forma, podemos dizer que para os próprios jesuítas missionários no Brasil, não era claro, naquele momento, a natureza da infância, cuja formação histórica estava ainda em gênese, mesmo na Europa.

Assim, é nosso objetivo abordar como estes padres tentavam, de diferentes maneiras, inscrever o que consideravam civilidade aos nativos brasílicos, sobretudo às crianças. Para tanto, dividimos o texto em três tópicos, abordando diferentes aspectos do que consideramos ações ligadas ao processo civilizador pretendido. O tópico “Separar para civilizar” aborda a ação direta dos jesuítas em separar os meninos de seus meios sociais, de seus grupos e famílias, a fim de facilitar o processo de inscrição de novos costumes. Em “Ensinar costumes, transformar comportamentos” abordamos mais diretamente ações e atividades empreendidas para a formação e a conformação de novos comportamentos, crenças e aspectos culturais nos pequenos. Por fim, no último tópico, “Resistências e dificuldades” apontamos para narrativas de problemas encontrados pelos jesuítas ao longo do caminho, situações ou oposições que desafiavam a concretização do processo pretendido.

São variados os registros das ações de educação e catequese empreendidas pelos jesuítas no Brasil Colônia que podem ser inscritas sob o signo de “Processo Civilizador”. Elencamos e problematizamos algumas ao longo do texto que segue.

2. Separar para civilizar⁶

Sabemos, por meio de extensa bibliografia já produzida sobre o tema que muito cedo os padres missionários da Companhia de Jesus perceberam a conveniência de se dedicarem ao processo civilizador das crianças indígenas, os pequenos “curumins⁷”, em detrimento dos adultos. Pouco a pouco, os padres perceberam que seria mais eficaz e duradouro o trabalho de catequese das crianças que garantiria, ainda, melhores resultados civilizatórios⁸.

Há muito, os costumes e a cultura indígena eram taxados de bárbaros pelos padres que aqui missionavam, conforme vemos na historiografia e nas fontes documentais. A nudez, os rituais antropofágicos, a poligamia, o nomadismo e outros costumes eram rechaçados pelos jesuítas, vistos como falhas de caráter, maus costumes, pecados, e mesmo obras de demônios⁹. Por exemplo, o padre Nóbrega, em 1549, exalta um principal de uma aldeia que, ao se converter, aplicava-se a deixar tais pecados: “Diz que quer ser cristão e não comer carne humana, nem ter mais de uma mulher e outras

⁶ Usaremos, ao longo do texto, os termos “civilizar”, “civilização” e “civilidade” para denotar os ideais civilizatórios pretendidos pelos padres da Companhia de Jesus no contexto estudado, ou seja, no século XVI. Ao usar tais termos não estamos, em absoluto, concordando com os ideais pretendidos pelos clérigos ou mesmo com o sentido em que tais termos poderiam tomar à época. Estamos, tão somente, nos referindo a um processo que era pretendido por tais religiosos, na concepção que os mesmos faziam dos povos em geral e da realidade que os circundava.

⁷ Os termos “curumim” e “curumins” eram utilizados pelos padres da Companhia para designar os meninos indígenas, alvos de sua catequese. Os termos, constantes nas cartas, são usados ao longo do texto no sentido histórico em que foram cunhados, sem nenhuma conotação depreciativa, preconceituosa ou anacrônica.

⁸ Sobre isso discorrem Del Priore (1996), Chambouleyron (1999), Costa (2004), Bittar e Ferreira Júnior (2000; 2017), entre outros.

⁹ Há farta menção nas cartas jesuítas a estes “pecados”. Pode-se também consultar: Bittar e Ferreira Júnior (2000; 2017), Brust (2007), Chambouleyron (1999), Costa (2004), Del Priore (1996).

cousas; [...] porque estes desta terra sempre têm guerra com outros e assim andam todos em discórdia. Comem-se uns a outros, digo os contrários¹⁰” (Nóbrega, 1549, In: Leite, 1956, p. 111).

Em outra carta, também no ano de 1549, é a nudez que Nóbrega destaca, pedindo doações, “ao menos uma camisa a cada mulher” para os nativos convertidos, pois, para o padre, “não parece honesto estarem nuas entre os cristãos na igreja, e quando as ensinamos” (Nóbrega, 1549, In: Leite, 1956, p. 127-128). Entretanto, não são apenas os nativos que são encontrados “em pecado mortal”, segundo os relatos de Nóbrega. Na continuidade da carta anteriormente citada, o padre anota: “[...] o Pe. Navarro [prega] à gente da terra. Espero em N. Senhor fazer-se fruto, posto que **a gente da terra vive toda em pecado mortal, e não há nenhum que deixe de ter muitas negras das quais estão cheios de filhos**, e é grande mal” (Nóbrega, 1549, In: Leite, 1956, p. 110, sem grifos no original).

A “gente da terra”, aqui apontados, são os portugueses que viviam já na Colônia, enquanto “negras” se referem, nesta carta, a índias. Ou seja, Nóbrega está apontando que mesmo portugueses, já cristãos, estavam, naquele contexto, entregues a práticas e costumes tidos como bárbaros, pecaminosos, portanto, passíveis de correção.

Tendo em vista tal “barbárie”, a aculturação, a educação, a catequese, se tornavam prementes para aqueles religiosos, que pretendiam cristianizar e civilizar costumes. Dentro dessa lógica, uma série de ações foi desenvolvida, principalmente em termos de educação e instrução dos nativos, sobretudo as crianças, voltadas, sempre, para a civilização de costumes e doutrinação na fé cristã. Algumas das principais atividades neste sentido foram desenvolvidas separando os nativos de seus iguais e mesmo dos portugueses, por meio de casas, escolas, colégios e aldeamentos. Os jesuítas, desde o princípio, perceberam que separar os pequenos curumins de seus pais poderia ser eficaz na formação de uma nova civilidade, conforme discutiremos na sequência.

Desde a primeira carta que escreveu no Brasil, Manoel da Nóbrega já destacou o ensino da leitura e da escrita aos meninos indígenas:

O Irmão Vicente Rijo ensina a doutrina aos meninos cada dia, e também tem escola de ler e escrever; parece-me bom modo este para trazer os índios desta terra, os quais tem grandes desejos de aprender e, perguntados se querem, mostram grandes desejos.

Desta maneira ir-lhe-ei ensinando as orações e doutrinando-os na fé até serem hábeis para o batismo (Nóbrega, 1549, In: Leite, 1956, p. 110-111).

A ideia de que os indígenas eram pessoas que não tinham conhecimentos religiosos, ou “não tinham Deus” e de que seriam facilmente moldados ao que se ensinasse aparece já na primeira carta de Nóbrega: “É gente que nenhum conhecimento tem de Deus, nem ídolos, fazem tudo quanto lhe dizem”. Por esta ótica, podemos entender que o processo de civilizar estes indígenas seria, na visão inicial do padre, algo fácil de ser realizado. A ideia de simplicidade, e talvez mesmo de brutalidade dos costumes e culturas indígenas aparece em sentença posterior da mesma carta, quando o padre menciona a necessidade de tradução de orações para línguas nativas: “são eles tão brutos que nem vocábulos tem [...]” (Nóbrega, 1549, In: Leite, 1956, p. 111-112).

Neste sentido, várias ações de educação, catequese e separação foram empreendidas. Separar as crianças indígenas de seus grupos representaria, sob a ótica que aqui apresentamos, uma forma de potencializar o processo civilizador destes pequenos. Vários exemplos podem ser dados, na documentação estudada, a mostrar esta atividade. Padre António Pires, escrevendo aos irmãos de Coimbra, em 1551, anota:

¹⁰ Para as citações diretas das fontes documentais, foi feita uma atualização ortográfica de Língua Portuguesa sem, contudo, alterar o estilo e as informações contidas nos documentos.

Na Baía está dado princípio a uma casa, em que se recolham e ensinem os filhos dos gentios novamente convertidos. [...] Já começam os filhos dos gentios a fugir de seus pais, e vir a nós, e por mais que fazem não os podem apartar da conversação com os outros meninos. E é tanto, que a nossa partida da Baía chegou um, descalabrado e sem comer todo um dia, fugindo de seu pai a nós. Cantam todos uma missa cada dia, e ocupam-se em outras coisas semelhantes (Pires, 1551, In: Leite, 1956, p. 258).

O excerto da carta do padre Pires aponta para uma casa onde se “recolhiam” os filhos dos indígenas, dando especial ênfase aos meninos que, inclusive, segundo o padre, “fugiam de seus pais” a ter com os padres. Chama atenção o fato de que a separação destas crianças e seus progenitores é louvada pelo padre, que vê com bons olhos a questão, narrando a mesma em tom exitoso. A separação é premente ao processo civilizador, à mudança e transformação de costumes, crenças e cultura. Ainda, cabe destacar que para mudança de costumes era necessário instalar práticas religiosas e civilizadas em lugar das práticas antigas, muitas delas objeto de repulsa dos padres. Nesse sentido é que se coloca a “conversação com os outros meninos”, da qual os meninos indígenas, segundo o padre Pires, não se “podem apartar”.

A presença dos “outros meninos” corresponde aos órfãos trazidos de Portugal em 1550, com a finalidade de conviver com os meninos da terra e, por meio desta convivência, ensinar-lhes os costumes e língua portugueses. A estratégia consistia, então, em separar as crianças nativas dos seus pais e comunidade, e inseri-los na convivência portuguesa, forçando a adaptação destes pequenos à nova realidade. Sobre a vinda dos meninos órfãos e os modos de seu emprego, podemos ler a descrição do padre Pedro Domenéch, escrita a Inácio de Loiola em 1551:

Destes meninos enviou o Rei ano passado sete ao Brasil para ensinar aos meninos daqueles gentios. Tenho carta deles do grandíssimo fruto que lá fazem; de maneira que, quando um destes nossos meninos sai para fora, se ajuntam mais de duzentos meninos dos gentios, e o abraçam e riem com ele fazendo-lhe muita festa, e vem ali à casa dos meninos a aprender a doutrina, e depois vão-se a suas casas a mostrar e ensinar a seus pais e irmãos; [...] e como são crianças, logo aprendem de maneira que já os nossos meninos entendem muitas coisas de sua língua (Domenéch, 1551, In: Leite, 1956, p. 214-215).

A convivência com os padres e meninos órfãos, conforme as fontes, foram inserindo no cotidiano destas crianças nativas os elementos culturais e religiosos necessários ao que pretendiam os clérigos. Por outro lado, os mesmos meninos órfãos, portugueses, recebiam influências das culturas locais, nomeadamente da língua, que, para o processo de civilizar costumes e catequizar era também de relevante importância.

Neste último excerto, mencionam-se os meninos nativos que vinham aprender a doutrina com os padres e meninos órfãos de Portugal, posteriormente retornando para suas casas, pais e irmãos. Entretanto, ao olhar as cartas de forma global, percebemos que, com o passar do tempo, a preferência foi a de casas, escolas e colégios em que os meninos nativos pudessem ficar em regime de internato.

Com o decorrer do tempo, houve reclamações dos padres, registradas em correspondência, de crianças ensinadas e depois “perdidas”, tanto no que se refere à volta aos antigos costumes quanto, também, ao nomadismo ou seminomadismo, presente nos costumes de alguns dos grupos nativos da época. Assim, a preferência dos jesuítas era por recolher os meninos em povoações ou moradias controladas, em que os “frutos” advindos da transformação dos costumes pudessem ser mais bem conservados. Para tanto, há escritos, inclusive, de nativos e nativas entregando seus filhos aos padres, pelos relatos, espontaneamente. É o que se lê na carta do padre João de Azpilcueta Navarro, escrita em 1551 e endereçada aos irmãos da Companhia de Jesus em Coimbra. O padre nota que:

Ali [Porto Seguro] me ocupava em ensinar aos meninos a doutrina, porque nisto principalmente me ocupo acá. Eles já agora aprendem também, que é para folgar de ver, e dar graças a N. Senhor: dado que ao princípio achamos trabalho em os trazer para a doutrina, assim por eles como por contradição de seus pais, como também por muitos enganados de muitos feiticeiros que há nestas partes, que os queriam impedir. Começam já a nos dar seus filhos, e ao presente estão três ou quatro aprendendo em uma casa, que ordenamos para eles (Navarro, 1551, In: Leite, 1956, p. 277, sem grifos no original).

Na mesma linha de narrativa, o padre Manoel da Nóbrega descreve, em carta escrita no ano de 1551 aos padres e irmãos da Companhia em Coimbra, a respeito de mulheres nativas convertidas que, além de pregarem umas às outras, ainda trariam “meninos do gentio” para serem ensinados pelos jesuítas: “Ganhamos também que estas nos trarão meninos do gentio para ensinarmos e os criarmos em uma casa que para isso se ordena”. Além disso, o provincial destaca que “Em todas as Capitánias se ordenam casas para os filhos do gentio se ensinarem, de que se crê resultar grande fruto e para mais em breve o Senhor ajuntar seus escolhidos que nesta gentilidade tem” (Nóbrega, 1551, In: Leite, 1956, p. 286; 288). Em carta a D. João III, também em 1551, Nóbrega mais uma vez coloca destaque: “Os moradores destas Capitánias ajudam com o que podem a fazerem-se estas casas para os meninos do gentio se criarem nelas, e será grande meio, e breve, para a conversão do gentio” (Nóbrega, 1551, In: Leite, 1956, p. 293). Na mesma carta, Nóbrega escreve ao Rei a respeito do Colégio da Baía, pedindo mercês para o mesmo.

O que queremos destacar, e que se encontra abundantemente na documentação, é o esforço empreendido pelos jesuítas para fundar casas, locais específicos para cuidado e doutrina das crianças nativas. Essa característica, já apontada em outros estudos (Lodoño, 1995; Del Priore, 1991; Chambouleyron, 1999, por exemplo) é um destaque na atuação da Companhia de Jesus, e aponta para algumas considerações que julgamos relevantes.

Costa (2004) aponta, em uma nuance de seu trabalho, para a capacidade de adaptação jesuíta. Com base neste trabalho e também em Borges (2021) percebemos que a capacidade de se adaptar do jesuíta era colocada em prática sobretudo nos locais em que a presença e força do Estado Português eram mais fracos. Em exemplos estudados por Costa (2004) e por Borges (2021), no Oriente Português, a adaptação aos costumes locais era proporcional à presença portuguesa e à capacidade de imposição dos costumes pela força. Ao analisarmos o exemplo da catequese jesuíta no Brasil, vemos que a Coroa Portuguesa dava os meios e o apoio necessários aos jesuítas para imposição de sua vontade, sua doutrina e seus costumes. O fato de separar crianças de suas famílias, criá-las em regime de internato, colocá-las em contato de aculturação com os órfãos de Portugal e, assim, impor a estas uma nova forma de viver aponta, além de tudo, para a clareza do projeto civilizador pretendido: apagar costumes e instalar outros no lugar. A separação do meio é essencial neste contexto, pois, ao cortar as relações dos pequenos com suas famílias, os padres estavam cortando sua relação com a própria cultura do grupo, seus ritos, seus mitos, suas crenças. Em se tratando de crianças, muito mais eficaz e duradouro seria, na visão dos padres, esse processo e seus resultados.

3. Ensinar costumes, transformar comportamentos

Conforme discussão que iniciamos acima, para que houvesse mudança de costumes das crianças indígenas catequizadas pelos jesuítas, era necessário instalar novos costumes e práticas religiosas, consideradas civilizadas, em lugar das antigas práticas a que muitos destes meninos estavam ligados em suas culturas de nascimento. Dessa forma, os padres da Companhia de Jesus empreenderam várias atividades para ensinar e transformar comportamentos destas crianças no Brasil Colônia. É sobre tais atividades que desejamos nos debruçar neste tópico.

A respeito da maneira de ensinar, das formas de catequese que se davam pelas mãos dos padres da Companhia de Jesus, um conhecido excerto da carta trimestral que o Irmão José de Anchieta¹¹ escreveu em agosto de 1556 trazem à luz como era o procedimento com os meninos nativos em São Paulo de Piratininga:

[...] quase todos vêm duas vezes por dia à escola, sobretudo de manhã; pois de tarde todos se dão à caça ou à pesca para procurarem o sustento; se não trabalham, não comem. **Mas o principal cuidado que temos deles está em lhes declararmos os rudimentos da fé, sem descuidar o ensino das letras;** estimam-no tanto que, se não fosse esta atração, talvez nem os pudéssemos levar a mais nada. Dão conta das coisas da fé por um formulário de perguntas, e alguns mesmo sem ele (Anchieta, 1556, In: Leite, 1957, p. 308, sem grifos no original).

Vemos que o ensino das letras estava umbilicalmente ligado às doutrinas da fé. Podemos compreender, ainda, que apesar do projeto de inscrição de novos costumes sobre estes meninos, alguns costumes locais não poderiam ser fáceis ou rapidamente abandonados. Questões culturais de subsistência e alimentação, como as apresentadas no excerto acima, necessitariam de mais tempo e recursos para modificação. O aldeamento, por exemplo, permitiu aos jesuítas mais controle e modificação nestes aspectos da vida dos nativos. Entretanto, o esforço cultural por inserir os conceitos e doutrinas do cristianismo se mostra em desenvolvimento na ação dos padres, havendo inclusive materiais já preparados para esta finalidade, como o formulário de perguntas mencionado por Anchieta. Não era um ensino informal, desinteressado, mas construído sob medida e organizado com uma finalidade clara: inserir novos conhecimentos e, por meio deles, modificar as formas de ser e se comportar daqueles pequenos.

Retornando à já citada carta de 1551 do padre Navarro, vemos mais um exemplo de ação muito comum nos relatos dos padres da Companhia: o costume de andar pelas aldeias doutrinando crianças nas línguas nativas. O padre escreve: “[...] fui a outra aldeia de cento e cinquenta fogos, e fiz ajuntar os meninos, e fiz-lhes a doutrina em sua própria língua. Achei alguns aqui mui hábeis e de tal capacidade, que bem ensinados e doutrinados podiam fazer muito fruto na gentilidade [...]” (Navarro, 1551, In: Leite, 1956, p. 281). Ensinar a doutrina e os costumes era algo comum aos catequizadores, mesmo antes da vinda dos padres da Companhia de Jesus para terras brasileiras. Entretanto, outro trecho da mesma carta chama atenção pela maneira com que o padre em questão afirma ter adiado o batismo de alguns nativos: “Estando escrevendo esta, me veio a buscar um índio com sua mulher e filhos que os batizasse que queriam ser cristãos, mas dilatei-lhes o sacramento até ser ensinados em nossa fé. Isto uso com todos salvo em perigo de morte assim por necessário ser primeiro instruídos nela [...]” (Navarro, 1551, In: Leite, 1956, p. 283).

Aparentemente, os padres da Companhia de Jesus demonstram, em suas narrativas, estarem mais interessados em conversões “reais” que em números de batizados. Quando narram ensinar nativos, normalmente ligam o ato do ensino a alguma mudança comportamental, a algum traço de civilidade e religiosidade que gostariam de inserir nestes nativos, sobretudo nas crianças. Um relato do irmão Vicente Rodrigues, escrito em 1552 e endereçado ao provincial português Simão Rodrigues reforça o argumento que ora propomos:

Em uma Aldeia de um grande e mais grave dos Principais da terra se pôs uma cruz, a qual puseram os Padres em uma procissão cantando com os meninos as litanias, e **toda a Aldeia um e um ia a beijá-la e adorá-la.** E depois, estando assim todos juntos, lhes predicou um menino destro nas coisas de nosso Senhor, declarando-lhes o mistério da cruz, **na qual prédica deu o Senhor fervor e lágrimas ao Principal,**

¹¹ José de Anchieta chegou ao Brasil em 1553, e foi ordenado padre em 1566. Na data em que escreveu as cartas citadas neste trabalho era, portanto, ainda um irmão da Companhia de Jesus.

de maneira que se pôs a chorar e **deu um seu filho aos Padres** (Rodrigues, 1552, In: Leite, 1956, p. 320-321, sem grifos no original).

Observe-se que o ato de erigir uma cruz em meio a uma procissão desencadeia, segundo o relato do irmão jesuíta, uma série de eventos, comportamentos e ações, não usuais ao contexto cultural dos nativos. A aldeia vai, um a um, “beijar a cruz”; o principal cai em lágrimas frente à pregação e, ao fim, entrega um de seus filhos aos padres. Percebemos, neste relato, o esforço e o resultado em modificar os comportamentos que seriam esperados, gerando uma reação que poderia ser assistida, facilmente, numa procissão ou festa religiosa europeia. Reafirmamos, assim, que o desejado pelos catequizadores, a busca e a atividade destes padres eram voltadas à transformação da natureza interna do nativo, à instalação de pulsões de regulação interna e externa que pudessem desenvolver aquilo que Elias (2011, 1993) chamou de processo civilizador. A religião e a educação são, assim, meios utilizados para desencadear modificações, inclusive, da natureza intrapsíquica destes sujeitos.

Outros exemplos podem ser evocados, sobretudo na instalação de costumes religiosos nas crianças nativas, com a consequente utilização destas para o alcance de mais pessoas, parentes, pais, outras crianças. Tal prática se encaixa no que Paiva (2006) chamou de “instrumentalização dos meninos pregadores”. São inúmeros os relatos de procissões de meninos nativos, às vezes sozinhos, às vezes junto aos órfãos de Portugal, por vezes em comemorações de dias santos, funerais, como antecipação de grandes batismos ou mesmo apenas para devoção local. O fato é que tais ocasiões eram utilizadas amplamente para conversão do gentio, para atrair mais crianças para a catequese ou para sensibilizar moradores da Colônia para doações e auxílios à missão. A título de exemplo, o padre Manoel da Nóbrega, escrevendo em 1552 ao provincial Simão Rodrigues, aponta que o Colégio da Baía “vai em muito crescimento e fazem muito fruto, porque andam pelas Aldeias com pregações e cantigas de Nosso Senhor pela língua que muito alvoroça a todos” (Nóbrega, 1552, In: Leite, 1956, p. 350).

As pressões de mudança comportamental e cultural se faziam tão presentes que, em alguns casos, os padres correspondentes exaltavam mesmo ações internas de seus pupilos. No excerto que trazemos abaixo, o padre Francisco Pires, escrevendo aos irmãos de Coimbra, em 1552, relaciona as aprendizagens (exercícios) a que os meninos da terra estavam sujeitos e, ainda, destaca o fato de que os mesmos apresentavam grandes “fervores e mortificações”, tinham sua “oração mental” (aspecto interno de comportamento), além de tentar, tanto quanto possível, mimetizar o comportamento, o modo de ser, dos próprios padres que os instruíam e aparentemente inspiravam:

Os meninos da terra fazem muito fruto e ajudam muito bem aos Padres e espantam-se os gentios verem-nos falar com fervor e sem medo nem vergonha de N. Senhor. Em casa se tem muito exercício de tudo, assim das pregações, como de cantigas, pela língua e em português, e aprendem muito bem o necessário. **Tem sua oração mental e verbal**, tudo repartido a seu tempo conveniente [...]. Tem grandes fervores e mortificações, que em alguma coisa **vos querem arremedar a vós**, Caríssimos Irmãos; são grandes **os desejos de padecerem** e de irem pela terra adentro ao sertão; em suas peregrinações se aproveitam muito [...] (Pires, 1552, In: Leite, 1956, p. 396, sem grifos no original).

Nas procissões, era também comum, à época, que os cristãos, em determinadas situações, praticassem rituais de autoflagelo, a que se chamam, nas cartas, de “disciplinas” ou “mortificações”. No excerto acima o padre chega a afirmar que os meninos tinham “desejos de padecerem”, em uma clara chamada ao martírio, mesmo a estas pequenas crianças que eram agora instruídas no cristianismo. Nos chama atenção, sobretudo, o fato dos pequenos nativos praticarem, segundo os relatos estudados, sessões de autoflagelo. O castigo físico, segundo Chaves (2000), não era algo comum na cultura de grande parte dos povos indígenas que aqui viviam quando da chegada dos

jesuítas. O próprio fato de castigar fisicamente os filhos não era algo comum à maioria destes povos, segundo o autor. Assim, o fato de se introduzir a cultura do castigo autoinfligido nestes pequenos não é de se ignorar. De forma ainda mais clara e descritiva, temos a corroboração do relato escrito em 1554 pelo Irmão José de Anchieta, endereçado ao Geral Inácio de Loiola:

Estes, entre os quais vivemos, entregam-nos de boa vontade os filhos para serem ensinados, os quais depois, sucedendo a seus pais, poderão constituir um povo agradável a Cristo. Na Escola, muito bem ensinados pelo Mestre António Rodrigues, encontram-se 15 já batizados e outros, em maior número, ainda catecúmenos. Os quais, depois de rezarem de manhã as ladainhas em coro na Igreja, a seguir à lição, e de cantarem à tarde a Salve Rainha, são mandados para suas casas; e todas as sextas-feiras fazem procissões com grande devoção, **disciplinando-se até ao sangue** (Anchieta, 1554, In: Leite, 1957, p. 106, sem grifos no original).

Ainda na continuidade, Anchieta reforça o ideal do suplício destes pequenos meninos, o que faz sentido perante a idealização cristã do sofrimento como meio de remissão dos pecados. O irmão Anchieta assim escreve: “Quanto aos Meninos, que andam na Escola quem não se comoverá **vendo-os expostos ao vento e ao frio**, aquecendo-se ao calor dum tição aceso, e aplicar-se à lição numa pobríssima e velhíssima, e, no entanto, feliz cabana?” (Anchieta, 1554, In: Leite, 1957, p. 111, sem grifos no original).

Duas ideias centrais se manifestam nos excertos de Anchieta acima elencados. A primeira apresentada é a ideia recorrente nas cartas de substituição de gerações, já abordada em geral pela historiografia do assunto¹². O irmão é claro ao afirmar que os meninos deveriam ser ensinados e “depois, sucedendo a seus pais, poderão constituir um povo agradável a Cristo”. Ou seja, pretendia-se uma paulatina cristianização das populações nativas por meio da lenta mas gradual substituição das gerações: enquanto os mais velhos, não totalmente alcançados pelos processos civilizadores empreendidos, envelheciam mais e morriam, os mais novo, já alcançados de pequenos e cristianizados cresceriam e tomariam a frente, gerando um “ciclo virtuoso”, pois os filhos destes seriam, na visão dos padres, certamente ainda mais cristãos. Tal ideal de substituição de gerações não aparece apenas nesta fonte, mas em diversos outros escritos dos jesuítas, sugerindo ser uma ideia comum e difundida entre os padres da Ordem.

A segunda ideia, que aqui retomamos, é a que já viemos desenvolvendo: a mudança de comportamentos empreendida por meio do ensino e catequese nos pequenos meninos nativos se fazia de forma profunda. Mais que apenas batizar e ensinar orações ou fazer os pequenos decorarem credos e trechos do catecismo, os jesuítas estavam interessados em mudanças internas, comportamentais, que se manifestariam, então, em ações e aparências externas. A mudança interna advinda do convencimento do pecado levava os meninos às manifestações externas, a disciplina, o autoflagelo, as procissões, etc. As mudanças internas advindas da formação empreendida pelos jesuítas faziam, por vezes, que os pequenos renegassem as próprias famílias. Novamente, não se trata de um único relato em uma única fonte, mas de algo comum nas leituras de documentos da época. O próprio Anchieta, ainda nesta carta de 1554 a Loiola, aponta sobre os meninos:

Estes apartam-se tanto dos costumes dos pais, que, passando aqui perto de nós o pai dum, e visitando o filho, este muito longe esteve de lhe mostrar qualquer amor filial e terno, de maneira que só por pouco tempo, contra vontade e obrigado por nós, é que falou com o pai; e outro, estando já há muito separado dos pais, indo de caminho uma vez com os nossos Irmãos pela Aldeia que a mãe habitava, e dando-lhe estes licença de a ir visitar se quisesse, passou sem saudar a mãe; deste modo põem muito

¹² Sobre o assunto, pode-se consultar, por exemplo: Chambouleyron (1999); Bittar, Ferreira Júnior (2000) Borges, Borges (2022).

acima do amor dos pais o amor que nos têm. Louvor e glória a Deus, de quem deriva todo o bem (Anchieta, 1554, In: Leite, 1957, p. 110, sem grifos no original).

Evidentemente o irmão sinaliza como positivo de desejável o fato de os meninos não terem vontade de se comunicar com seus pais e famílias, e exalta-se mesmo uma aparente repulsa que os pequenos sentiam pelos seus. Novamente, considerando a mentalidade religiosa dos padres em questão, e mesmo a mentalidade religiosa mais ampla, no século XVI, é compreensível tal comportamento frente às situações descritas.

Outra prática muito valorizada pelos padres, envolvendo os pequenos nativos do Brasil era o ato de confessarem-se. Sabemos que a confissão é um importante sacramento da Igreja Católica, e sua prática pelos pequenos curumins convertidos era um forte viés de confirmação da qualidade das conversões, ao analisarmos as cartas escritas no período estudado. Voltando à carta trimestral de agosto de 1556 escrita pelo Irmão Anchieta, lemos a descrição que o jesuíta fez a respeito das confissões dos meninos nativos:

Muitos confessaram-se este ano, e fizeram-no em muitas outras ocasiões do que não tivemos pouca alegria; pois alguns confessam-se com tal pureza e distinção, e sem deixarem sequer as mais mínimas coisas, **que facilmente deixam atrás os filhos dos cristãos**: recomendando-lhes eu que se preparassem para este sacramento, disse um: é tão grande a força da confissão que, a seguir a ela, nos parece que iremos voar para o céu com grande velocidade. Se acaso algum deles pouco que seja, se dá, ou pelo jeito do corpo ou pelas palavras ou de qualquer outro modo, a alguma coisa que tenha ressaibo de costumes gentios, **imediatamente os outros o acusam e se riem dele**. Um, repreendendo-o eu por **estar a fazer um cesto ao domingo, trouxe-o no dia seguinte à escola e queimou-o diante de todos por o ter começado ao domingo** [...] (Anchieta, 1556, In: Leite, 1957, p. 308, sem grifos no original).

Destacamos no excerto citado os trechos grifados. Chamam a atenção do leitor por revelar nuances da concepção de mundo do jesuíta, além de revelarem indícios preciosos da organização do trabalho e das intenções de ação dos padres em questão. Podemos considerar que apenas o fato de crianças indígenas convertidas se darem ao costume de confessarem-se já aponta para uma profunda mudança comportamental, intrapsíquica inclusive, levada a cabo pela ação dos jesuítas. Além disso, há a observação do escritor de que os meninos nativos confessavam-se, grosso modo, melhor que os filhos dos cristãos. Há que se considerar, evidentemente, a finalidade da carta e as intenções do escritor, e assim questionar seu relato. Entretanto, o fato de assim apontar a confissão dos pequenos nativos já demonstra uma face da concepção que guardava dos mesmos.

Outro fator a ser analisado é o controle que os jesuítas inseriram entre os próprios meninos. Ao verem um ao outro cometendo algum “pecado”, alguma “irregularidade”, os pequenos “acusam-se”. Para retomar Elias (2011, 1993), os pequenos estão inseridos em uma rede de interdependência: regulam-se uns aos outros, observam-se, acusam-se, denunciam-se. As pressões intersíquicas decorrentes desse arranjo de coisas é de se considerar. Em outras fontes e outros momentos, encontramos mais descrições e narrativas que corroboram o acima exposto, podendo ser citado como exemplo trecho de uma carta quadrimestral escrita em janeiro de 1557 pelo irmão António Blázquez, em que se anota: “[...] vi eu a muitos deles exortar-se uns a outros quando andavam trabalhando a par de nossa igreja” (Blázquez, 1557, In: Leite, 1957, p. 352). O desenvolvimento da mudança comportamental individual e do autocontrole era reforçado, também, pelos mecanismos de vigilância e cuidado que os pequenos tinham mesmo entre si.

Por fim, trazemos alguns relatos que apontam para o aprofundamento do processo de “civilizar” a que os jesuítas submetiam os pequenos. Ainda que um pouco à frente do recorte que propusemos analisar, trazemos um trecho de uma carta escrita no Espírito Santo, em 1562, por

comissão do Padre Brás Lourenço¹³: “Aqui nesta casa se criaram uns moços dos da Baía, os quais os Padres casaram com destas moças dos índios e deles aprenderam a ser tecelões e as mulheres a fiar e alfaiatas **e ganham sua vida ao modo dos Brancos**, que é coisa muito para estimar em estes que tão pouca habilidade tem” (Lourenço [por comissão do padre], 1562, In: Leite, 1958, p. 468, sem grifos no original).

Vemos que o correspondente enaltece os resultados do “criar os moços” obtidos no Espírito Santo. Ensinados em doutrinas e costumes cristãos, esses indígenas, agora, estavam casados sob o sacramento da Igreja, tinham seus ofícios, e “ganhavam a vida ao modo dos brancos”. A crer o relato do escritor, vemos uma completa transformação nos costumes destes meninos, recolhidos dentre grupos nativos, muitos deles nômades ou seminômades, alguns acostumados à caça, pesca e coleta para subsistência, agora inseridos na lógica religiosa e econômica dos moradores portugueses.

Relato semelhante foi feito alguns anos antes, em 1557 novamente em carta escrita pelo irmão António Blázquez. Nesta oportunidade, o irmão destacou que:

Porque o número dos gentios crescia e a casa estava ocupada com outros índios cristãos, deu-se modo para que estes que eram já instruídos em a fé se pusessem a ofícios e os outros que novamente se queriam converter entrassem em seu lugar, e assim se fez. E, entre mamelucos, meninos órfãos e índios da terra, se puseram com amos um bom golpe deles (Blázquez, 1557, In: Leite, 1957, p. 389).

Ainda que misture, em sua narrativa, indígenas e órfãos portugueses, o relato do irmão aponta para o fato de que alguns destes meninos, parte deles nativos, foram “despedidos” da casa e enviados a trabalhar em seus novos ofícios. Retomando o raciocínio anterior, é mais uma afirmação da intenção e da ação dos padres da Companhia na total transformação cultural, religiosa e, ainda, de subsistência destes pequenos a quem instruíam.

Acreditamos que os excertos aqui trazidos nos ajudam a compreender, com mais clareza, algumas das atividades dos padres da Companhia de Jesus, suas intenções de mudança nos costumes e suas ações em busca de tal finalidade. Entretanto, o processo para alcançar os objetivos dos padres não foi pacífico ou tranquilo em todos os momentos. Os relatos de resistências e dificuldades encontradas por estes religiosos é o que vamos problematizar no próximo tópico deste trabalho.

4. Resistências e dificuldades

Nas cartas dos padres e irmãos da Companhia de Jesus podemos encontrar, em alguns momentos, relatos de dificuldades e problemas enfrentados no decorrer das ações de catequese e ensino dos nativos¹⁴. Nomeadamente, queremos aqui destacar algumas dificuldades possíveis de serem compreendidas por meio das questões apontadas pelos padres nos documentos estudados, e que tenham ligação com a abordagem central aqui empreendida. Entre elas, a resistência de nativos em entregar seus filhos a serem ensinados pelos padres, a resistência em alguns momentos a entregarem as crianças ao batismo, as dificuldades envolvendo falta de apoio e mesmo a oposição de religiosos lusitanos e, por fim, o afastamento da doutrina pelos rapazes após atingirem a puberdade e a idade adulta.

Em algumas cartas, os jesuítas queixam-se de pais e mães indígenas que resistiam em entregar seus filhos para serem levados e ensinados pelos padres. Ao mesmo tempo, como já abordamos, há

¹³ Não há informações o suficiente nas fontes para afirmar com clareza quem é o autor da referida carta. Por isso ela é trazida, na coleção que Leite (1958) organizou, apenas como escrita “por comissão” do padre Brás Lourenço.

¹⁴ É necessário ressaltar que muitas dificuldades e problemas podem não ter sido completamente descritas pelos correspondentes nas cartas, devido à função de edificação que várias delas possuíam. Havia uma forma e orientações para a escrita das cartas na Companhia de Jesus o que, por vezes, pode ter causado comedimento dos irmãos e padres ao descrever problemas enfrentados. Sobre este assunto, consultar Lodoño (2002); Pécora (2008).

relatos, estes louvados, de pais e mães que entregavam seus filhos de bom grado aos religiosos, fatos abordados por Lodoño (1995), Chambouleyron (1999), Chaves (2000), Bittar; Ferreira Júnior, (2000), entre outros.

O que queremos destacar é que um fato que em outro contexto seria visto como positivo, ou seja, o carinho e cuidado de pais e mães em quererem seus filhos por perto, neste caso é, inclusive, demonizado pelos jesuítas, que atribuíam a forças malignas as resistências de nativos em entregarem as suas crianças. Ou seja, em nome da catequese e aculturação dos pequenos, estes deveriam, inclusive, ser separados de seus pais, o que, como já problematizamos acima, era muito bem-visto pelos jesuítas.

Alguns dos problemas enfrentados neste sentido podem ser entendidos como formas de resistência dos nativos e de seus líderes religiosos, os pajés, que eram pejorativamente chamados de “feiticeiros” nas cartas da Companhia de Jesus. O que ocorria, é que para empreender alguma dificuldade na tomada de crianças pelos jesuítas, eram lançadas dúvidas a respeito do tratamento dados pelos padres aos pequenos, desde a ideia de que os batismos levariam à morte até a acusação de que os jesuítas tinham os meninos recolhidos por escravos. Um exemplo disso nos é dado por um trecho da já citada carta escrita pelo irmão António Blázquez, em 1557, em que ele relata:

[...] se ordenou uma procissão na qual foram os filhos dos gentios, mamelucos e meninos órfãos, e em sua companhia levavam ao Irmão João Gonçalves e a mim. Isto quis o Padre [Reitor António Pires] que fosse por duas intenções: porque o Senhor tivesse por bem de dar saúde a Sua Alteza que então se achava mal; a outra por lhe tirar [dos principais dos nativos] a opinião que o demônio lhe metera na cabeça, porque diziam que nós outros tínhamos seus filhos como por escravos, e que havendo embarcação para alguma Capitania onde estivessem nossos Padres lhes havíamos de mandar pera que lá os vendessem. Assim que partiríamos de casa trinta, vestidos os filhos dos gentios de branco com todos os mais, que parecia mui bem e edificava-se a cidade disto, máxime porque os indiozinhos iam modestos com as mãos alevantadas, coisa que eles não esperavam de pais tão ruins (Blázquez, 1557, In: Leite, 1957, p. 384).

Havia, no contexto indicado, a ideia difusa de que os jesuítas, inclusive, preparavam-se para vender os meninos da casa. A procissão, as roupas especiais, a convivência entre meninos nativos e portugueses e os demais sinais enviados pela celebração serviriam, neste caso, para aplacar as desconfianças que se levantavam entre os nativos naquele momento.

Outra desconfiança que se mostrava em alguns relatos dos padres era a respeito da natureza do batismo e dos efeitos que o mesmo causaria. Houve, em alguns momentos, o medo de que o batismo causasse a morte daqueles que o recebiam, ao mesmo tempo em que os jesuítas disseminavam a ideia contrária, de que o batismo ofereceria vida aos que o aceitassem. A ideia de “oferecer vida” no contexto de crença cristã, nem sempre se refere ao conceito de vida terrena e palpável, mas se refere, principalmente, à vida eterna, em um contexto místico, espiritual. Além disso, os jesuítas também se referiam a esta ideia como vida terrena, saúde ou cura, que, segundo os padres, poderiam também ser trazidos pelo batismo. O que ocorre é que muitos batizados viviam, e muitos batizados morriam, dando vazão para as duas narrativas. Isso é bem visível em trecho de carta escrita, novamente, pelo irmão António Blázquez, desta vez em 1558. Nela, o irmão aborda que:

Quando tem enfermos os traz a igreja para que lhes demos saúde com orações [...]. Nisto experimentamos muito a bondade de Deus nosso Senhor, porque nos trazem muitos meninos que parece impossível viver e logo que são batizados saram; outros muitos leva N. Senhor para si, e cremos que assim desta maneira a uns e a outros quer salvar. E disto tomam uns grande crédito em nós, em ver seus filhos sãos, e os outros a quem morrem, dizem que nós os matamos com o batismo ensinados por

seus feiticeiros, e assim cada um diz desta feira da maneira que lhe vai nela (Blázquez, 1558, In: Leite, 1957, p. 430-431).

O irmão Blázquez, inclusive, resigna-se ao narrar que “cada um diz da feira da maneira que vai nela”, indicando que compreende a natureza da desconfiança dos pais cujos filhos morrem. Ao jesuíta, entretanto, mesmo as mortes significam vida, e a não compreensão disto pelos nativos se dá, na concepção dos religiosos, por falta de conhecimento, de civilidade religiosa, ou, ainda, pela ação enganadora dos pajés “feiticeiros” e do demônio. No mesmo sentido, o padre Manoel da Nóbrega escreveu em carta de 1559 que em uma localidade onde fora em missão: “Algumas crianças doentes se escondiam, porque os feiticeiros dizem que com o batismo as mataremos, mas, pela muita diligência [...] batizamos todas, mandando-as buscar onde as escondiam e depois de batizados muitos destes enfermos viveram, outros entraram no céu” (Nóbrega, 1559, In: Leite, 1958, p. 64).

Vemos que a resistência, onde fosse possível, era vencida pela força, uma vez que o padre mandou buscar as crianças e as batizou, ainda que contra sua vontade, ou as vontades de seus pais. Em nome da catequização e da salvação e, podemos dizer, da civilização, todo tipo de ação era justificável, no ideário do *orbis christianus*¹⁵. Forçar as crianças ao batismo era, assim, visto como um bem dispensado às mesmas, uma passagem ao paraíso. De maneira eufêmica, Nóbrega admite também que alguns batizados viviam, outros morriam, ou “entravam no céu”.

As resistências desse nível não passavam impunes perante a autoridade dos padres. Na continuidade da mesma carta, Nóbrega afirma que morreu, sem batismo, um filho de um principal dos nativos, sendo que estava ordenado a estes que chamassem os padres a fazer o batismo das crianças, a evitar que morressem pagãs. Como castigo, o homem foi preso e seria levado ao governador¹⁶ mas, juntando-se os moradores da vila, ajoelharam-se perante o irmão e pediram que o homem não fosse enviado ao governador e que, “[...] ali lhe desse penitência, e prometeram que nunca nenhum morreria sem o chamarem; e desta maneira se vai tirando seu costume e vão tomando obediência e aborrecendo os feiticeiros e tomando crédito ao batismo” (Nóbrega, 1559, In: Leite, 1958, p. 65, sem grifos no original). Entendemos que o processo de aculturar e civilizar era dado, também, por meio da força, da ameaça, do poderio português a serviço dos padres da Companhia. São estes também importantes meios de pulsões externas a agir para a transformação de costumes e comportamentos, o que fica evidente no excerto apresentado.

Além da resistência apresentada por alguns nativos, há, ainda, as resistências representadas pelos portugueses residentes na Colônia e, por vezes, mesmo de clérigos que não concordavam com o estilo de ação dos padres da Companhia. Queremos, neste artigo, destacar apenas a ação do primeiro bispo do Brasil, Dom Pedro Fernandes Sardinha¹⁷, como exemplo de voz contrária aos jesuítas, mesmo no contexto da Igreja.

As ações de aculturação dos jesuítas, por vezes, como vimos, envolveram a mistura de alguns elementos do dia a dia dos colonizados aos costumes civilizatórios que os padres desejavam impor. Sobre tudo na educação das crianças, os jesuítas se utilizaram da música, do teatro e de outros meios

¹⁵ O *orbis christianus* é uma visão cristã medieval do mundo. Fundou-se na crença de que o mundo é de Deus, cujo representante na terra é a Igreja Católica. Este Deus, por ser verdadeiro, exigia que todos o reconhecessem e lhe prestassem culto. A verdade absoluta, eis o princípio e o fim do *orbis christianus*. Papas e reis tinham por missão precípua tirar-lhes os óbices, estender e sustentar a fé, fazer reinar a graça de Deus. [...] Era determinação divina que aqueles, a quem deputara com chefes, cumprissem com a unidade da fé, com sua universalidade. A fé era a verdade, a adesão à verdade: importava, pois, trazer todos a ela. Ela era a ordem instituída por Deus. Fora dela tudo o mais era aberração, anomia, injúria. [...] Cumpria anunciar a verdade, em todo lugar e sempre. Mais importante, porém, era impô-la, fazê-la viger (Paiva, 2006, p. 22).

¹⁶ À época, o Governador Geral Mem de Sá.

¹⁷ Dom Pedro Fernandes Sardinha (por vezes grafado Pero) foi o primeiro bispo do Brasil, tendo chegado a Salvador em 1551. Morreu canibalizado pelos Caetés, após naufrágio da nau em que se encontrava, no ano de 1556.

a que, hoje, chamaríamos “lúdicos¹⁸”. Para tanto, instrumentos, ritmos, cantares dos nativos foram adaptados, e neles foram introduzidas as questões catequéticas, a fim de potencializar o processo de imposição cultural que se desenhou nos planos dos padres da Companhia. De certa forma, podemos dizer que os jesuítas “sequestravam” costumes dos nativos, enxertavam neles a doutrina e a catequese que lhes aprazia ensinar, e então devolviam aos pequenos, como forma de fazer mais aceito o ensino que ministravam. Do ponto de vista civilizatório, é evidente o uso consciente, por parte dos jesuítas, de tais subterfúgios. Entretanto, tais práticas não foram bem-vistas pelo primeiro bispo do Brasil. Dom Pedro Fernandes Sardinha escreveu, em carta ao Provincial Português da Companhia, Padre Simão Rodrigues, em 1552:

Os meninos órfãos antes que eu viesse tinham costuma de cantar todo os domingos e festas cantares de Nossa Senhora ao tom gentílico, e tangerem certos instrumentos que estes bárbaros tangem e cantam quando querem beber sus vinhos e matar seus inimigos. Pratiquei sobre isto com o Padre Nóbrega e com algumas pessoas que sabem a condição e maneira destes gentios, [...] e achei que estes gentios se achavam que eles são os bons, pois os Padres e meninos tangiam seus instrumentos e cantavam a seu modo. [...]

E também estranhei muito trazerem os meninos o cabelo feito ao modo gentílico, que pareciam de monges. [...] Eu lhe disse [ao padre Nóbrega] que não vinha aqui fazer os cristãos gentios, senão acostumar os gentios a serem cristãos [...] (Sardinha, 1552, In: Leite, 1956, p. 359-360).

Vemos no excerto que há um ponto de concordância entre os jesuítas, sobretudo Nóbrega, e o bispo Sardinha. Ambos consideravam os nativos como bárbaros. A diferença, irreconciliável aqui, é a forma de agir com eles. Ambos pretendem um processo civilizador sobre os nativos, mas os projetos divergem, e o primeiro bispo brasileiro considera, inclusive, que os jesuítas estão contribuindo para “fazer os cristãos gentios”, ao invés de “fazer os gentios cristãos”. Costumes como o uso de certos instrumentos de música, ritmos, tons e cantos, assim como a forma de cortar o cabelo dos meninos são questionados por Sardinha. Na visão do bispo, não havia espaço para hibridismo no processo de civilizar: este deveria ser certo, completo, violento se necessário. O que os jesuítas faziam, para ele, era o desserviço, era uma espécie de contra processo civilizador. Ao usar e, por consequência, validar aspectos da cultura nativa, os jesuítas estariam dando a estes a impressão errada, de que partes de suas tradições eram válidas: “achei que estes gentios se achavam que eles são os bons”, pois os padres com eles cantavam, tangiam e dançavam. Junte-se ao fato o detalhe da reclamação ser feita ao Provincial Português, que detinha certa ascendência sobre Nóbrega, e compreender-se-á que o bispo buscava, aqui, uma forma de enquadrar o padre Nóbrega ao seu projeto.

As críticas são retomadas e reforçadas em outra carta de Sardinha, desta vez ao reitor do Colégio de Santo Antão, escrita em 1553:

Na carta que escrevi ao Padre Mestre Simão [provincial português] dizia e digo agora a V.R. que estranhei muito, e estranham todos, os Padres confessarem as mestiças mulheres casadas com portugueses por intérprete, menino de doze ou treze anos nascido e criado na terra; e também andarem tangendo e cantando os dias de festa os instrumentos e sons que os gentios tangem e cantam quando andam embriagados e fazem seus matares. E agora me disseram que enterraram alguns que se fizeram cristãos ao modo gentílico (Sardinha, 1553, In: Leite, 1957, p. 11-12).

¹⁸ O assunto é tratado por Del Priore (1991), Chambouleyron (1999), Bittar e Ferreira Júnior (2017; 2000).

A carta anterior foi escrita em julho de 1552 e a do excerto acima, outubro de 1553, o que indica, pela retomada de assunto, que as práticas criticadas não foram modificadas da maneira que havia pedido o bispo. Além disso, há a adição de uma nova queixa: indígenas convertidos teriam sido enterrados ao modo nativo. Na continuidade da carta, há mesmo uma crítica direta a Nóbrega: “Quanto a Nóbrega é virtuoso e letrado, mas pouco experimentado e **muito casado com seu parecer**, pelo que me parece que tem melhor talento para ser súdito, que para mandar” (Sardinha, 1553, In: Leite, 1957, p. 12, sem grifos no original). Em suma, o bispo Sardinha diz que Nóbrega não o ouviu e não o obedeceu, mantendo e, talvez, aprofundando as práticas que o clérigo condenava. O que vemos aqui é o embate entre duas visões do processo civilizador imposto aos nativos: uma, pelo lado dos jesuítas e de Nóbrega, enxergava com bons olhos o uso de partes da cultura local para melhor inserção dos costumes cristianizados. Nos casos em que os costumes nativos não fossem diametralmente contrários à doutrina (como eram a poligamia, a nudez e a antropofagia, por exemplo), estes poderiam ser incorporados e usados como ferramentas do processo civilizador. Foi o que os jesuítas fizeram no Brasil e em outros locais, como Índia, Japão e China, por exemplo. Contrário a isso, a visão do bispo Sardinha é a de que qualquer resquício dos costumes locais seria uma mácula ao processo de civilizar e cristianizar. Usar partes da cultura local, sob esta visão, era inconcebível, pois a presença destes conteúdos apenas demonstraria o fracasso do processo como um todo. Assim, a visão e a ação de alguns religiosos, a exemplo do bispo Sardinha, também se configuraram como um entrave, uma resistência ao processo de cristianizar e civilizar dos jesuítas. O bispo Sardinha morreu sem que suas queixas contra os jesuítas surtiram os efeitos desejados.

Por fim, destacamos o temor, justificado por experiências, que os jesuítas nutriam de que os meninos catequizados, chegando à maturidade, abandonassem os costumes e os ideais de civilização neles inculcados ao longo do tempo. Anchieta, na carta trimestral de maio de 1556, aponta para esta questão: “Mas tememos que chegando eles à idade adulta voltem aos antigos costumes, ou por vontade dos pais ou com o tumulto da guerra [...]” (Anchieta, 1556, In: Leite, 1957, p. 309).

O temor se justifica pela impossibilidade, inclusive material, de que os padres acompanhassem aqueles pequenos curumins para a vida toda. Não era possível manter tais nativos sob os cuidados e a vigilância da Companhia de Jesus indefinidamente, o que ensejava que muitos, depois de adultos, voltassem para seus locais de origem, para seus povos e famílias e, por consequência, para seus costumes. Havia, ainda, a questão do nomadismo (ou seminomadismo) de alguns grupos nativos, o que se configurava também como um entrave ao processo de formação de comportamentos empreendido pelos padres. O que os jesuítas assistiam, nos casos mencionados, era uma regressão de qualidade dos comportamentos que consideravam válidos e desejáveis. É novamente Anchieta quem nos elucida a questão, em trecho de carta escrita ao provincial português, também em 1556:

[...] porque não somente os grandes, homens e mulheres, não dão fruto, não se querendo aplicar à fé e doutrina cristã, mas ainda os mesmos meninos, que quase criamos a nossos peitos com o leite da doutrina cristã, depois de serem já bem instruídos, seguem a seus pais primeiro na habitação e depois nos costumes. Porque os dias passados, apartando-se daqui alguns destes a outras moradas, levaram consigo boa parte dos moços, e agora a maior parte dos que ficaram se mudou a outro lugar, onde possa viver livremente [...] (Anchieta, 1556, In: Leite, 1957, p. 313).

Neste caso específico, Anchieta se queixa, em partes, do nomadismo indígena que, ao levar as crianças ensinadas para longe dos padres, representavam um retrocesso na construção de costumes que os padres nelas operavam. Como vimos anteriormente, a separação da família e dos costumes locais era peça chave para a educação pretendida. Ao retornar ao seu meio, aos seus costumes e religiões, os pequenos estavam regressando a tudo aquilo que os padres tentavam apagar e reescrever.

Em alguns casos, dificuldades locais também levavam ao abandono de meninos e o consequente retorno aos costumes antigos. É o que Nóbrega escreveu ao provincial Miguel Torres em

1558, a respeito dos meninos no Colégio da Baía. Por razões diversas, como falta de alimentos, chegada da idade adulta, fuga ou por não haver força para sujeição, o referido Colégio encontrava-se esvaziado, e vários rapazes haviam voltado à gentilidade:

Meninos do gentio não há agora em casa. A razão é porque os que havia eram já grandes e deram-se a ofícios, mas destes os mais fugiram para os seus; e, como não havia sujeitá-los, lá se andaram até agora que Mem de Sá os começa de fazer ajuntar; outros por não se poderem aqui sustentar por causa da fome, que há dias que anda por esta Baía [...] foram mandados para a Capitania do Espírito Santo (Nobrega, 1558, In: Leite, 1957, p. 451).

O processo civilizador empreendido pelos jesuítas se mostrou, também, instável em alguns casos. Podemos compreender esta afirmação observando mais um excerto, novamente escrito por Anchieta, mas desta vez já em 1560, portanto 11 anos depois do início das primeiras missões jesuítas no Brasil. O irmão, correspondendo-se com o segundo Geral da Companhia, padre Diogo Laiñez, assim escreveu:

Dos meninos, que logo no princípio foram ensinados na escola em costumes cristãos, cuja vida quanto era mais diferente da de seus pais, tanto maior ocasião dava de louvar a Deus e receber consolação, não queria fazer menção por não refrescar as chagas que parece algum tanto estar já curadas. Dos quais direi somente que como chegaram aos anos de puberdade e **começaram a poder consigo**, vieram a tanta corrupção que tanto sobrepujam agora a seus padres em maldade quanto antes em bondade, com tanto maior desvergonha e desenfreamento se dão as bebedeiras e luxúrias quanto com maior modéstia e obediência se entregavam dantes aos costumes cristãos e divinas ensinanças. Trabalhamos muito com eles **para os reduzir ao caminho direito**, nem nos espanta esta mudança pois vemos que os mesmos cristãos fazem da mesma maneira (Anchieta, 1560, In: Leite, 1958, p. 262, sem grifos no original).

A decepção do irmão Anchieta fica latente no excerto. O esforço, o tempo, os recursos humanos e materiais pareciam perder-se frente ao retrocesso comportamental de seus pequenos pupilos, agora homens crescidos. Novamente, os aspectos da cultura indígena são demonizados, e o jesuíta busca apontar como os pequenos, agora grandes, estavam diametralmente opostos ao caminho que antes trilhavam. Podemos compreender que, entre outras coisas, a própria natureza humana, a própria cultura local, mostravam-se também como entraves ao processo pretendido pelos jesuítas.

Entretanto, mesmo em meio às dificuldades e resistências elencados, os padres da Companhia mantiveram sua atuação no Brasil, fundando mais colégios de mais casas de meninos, promovendo seus processos civilizadores de aculturação e cristianização, até a expulsão, em 1579. Pela lógica cristã, as resistências e dificuldades apenas destacavam a validade da obra que empreendiam, e as provações enfrentadas atestavam, para estes padres, uma forma de demonstração da aprovação divina.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo ao longo deste texto foi, de maneira geral, problematizar as formas de ação usadas pelos padres da Companhia de Jesus para, de várias maneiras, conduzir a um processo civilizador os nativos da Colônia. Sobretudo voltados ao ensino e catequese das crianças, dos pequenos curumins, estes padres tentavam inscrever neles novos comportamentos, novas formas de viver e mesmo de ser, uma nova religiosidade e uma nova civilidade, visando a total transformação dos povos com os quais aqui entraram em contato.

Para esta análise, lançamos mão do conceito de Processo Civilizador, desenvolvido pelo sociólogo alemão Norbert Elias (1993; 2011), pois enxergamos, ao longo da análise documental, que várias ações de educação, catequese e aculturação dos jesuítas poderiam ser interpretadas por meio desta abordagem.

Assim, entendemos que uma das formas que os padres utilizaram para realização de sua tarefa foi a de separar os pequenos curumins de suas famílias e grupos sociais. Isto foi levado a cabo por meio do aldeamento, do internato em escolas e colégios, da inculcação mesmo de certos níveis de ojeriza nos pequenos, com relação às suas famílias. Separadas de seu meio social, de suas práticas religiosas e de suas culturas nativas, os pequenos estariam mais propensos ao processo civilizador que se desenhava.

Separados de seu meio, chegava a hora de ensinar costumes e de transformar os comportamentos destas crianças. Por meio do ensino das primeiras letras, da inserção de costumes e dogmas religiosos, das práticas de procissões, de canto e música, das confissões, penitências e mesmo das disciplinas, os jesuítas inscreviam nestes pequenos elementos completamente estranhos às suas culturas de origem. O que se pretendia era a completa transformação, a completa mudança cultural destas crianças, e todas as ações eram desenhadas visando este objetivo. Por meio dos registros dos jesuítas, vemos que os padres valorizavam as mudanças comportamentais, desde a observação dos dogmas e sacramentos da Igreja até a regulação que os meninos exerciam uns sobre os outros, acusando-se quando observados em práticas consideradas impróprias.

Além das ações consideradas exitosas, as cartas abordam também situações consideradas como dificultosas para o sucesso do processo civilizador pretendido. Desde a oposição de religiosos de fora da Companhia, entre os quais o primeiro bispo do Brasil, Dom Pedro Sardinha, até a resistência de pais a entregarem seus filhos aos padres ou mesmo em batizá-los, houve diversas situações que se mostraram entraves aos planos dos jesuítas. Tais situações, entretanto, eram muitas vezes vistas como confirmação da aprovação divina e, assim, se tornavam incentivos à continuidade da missão.

Por meio da leitura das fontes documentais e da interpretação à luz dos conceitos elencados, consideramos que a ação dos padres da Companhia de Jesus no Brasil, sobretudo junto às crianças nativas, obedecia à uma lógica, a um projeto bem definido, que era desenvolver nas populações locais as sensibilidades próprias da religiosidade cristã. Ou seja, o que se pretendia era desenvolver, aqui, um processo civilizador que desse conta de aculturar essas populações e reduzi-las ao ideal de civilidade cristã valorizada à época.

REFERÊNCIAS

- Ariès, P. (1981). *História Social da Criança e da Família* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Bittar, M., & Ferreira Júnior, A. (2017). A pedagogia brasílica nos primeiros tempos da colonização: escolas de ler e escrever, teatro, música e ensino de artes mecânicas. *Revista IRICE*, (32), 13-38.
- Bittar, M., & Ferreira Júnior, A. (2000). Infância, catequese e aculturação no Brasil do século 16. *R. bras. Est. pedag.*, 81(199), 452-463.
- Borges, F. A. F. (2021). O Seminário de Santa Fé e o Colégio de São Paulo, em Goa: a Companhia de Jesus no oriente português (1541-1558). Curitiba: Appris.
- Borges, F. A. F., & Borges, E. A. D. (2022). Jesuítas e crianças no Brasil: um panorama das produções historiográficas. *Comunicações Piracicaba*, 29(2), 163-188.

- Brust, M. (2007). Corpo submisso, corpo produtivo: Os jesuítas e a doutrinação dos indígenas nos séculos XVI e XVII. *Revista Aulas*, (4), 1-32.
- Chambouleyron, R. (1999). Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In M. Del Priore (Org.), *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 55-83.
- Chaves, A. M. (2000). Os significados das crianças indígenas brasileiras (séculos XVI e XVII). *Rev. Bras. Cresc. Desenv. Hum.*, 10(1), 11-30.
- Costa, C. J. (2004). A racionalidade jesuítica em tempos de arredondamento do mundo: o Império Português (1540-1599). [Tese de doutorado, Educação. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba].
- Del Priore, M. (1991). O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. In M. Del Priore (Org.), *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 10-27.
- Elias, N. (1993). O Processo Civilizador. *Formação do Estado e Civilização* (Vol. 2). Rio de Janeiro: Zahar.
- Elias, N. (2011). O Processo Civilizador. *Uma história dos costumes* (Vol. 1). Rio de Janeiro: Zahar.
- Kuhlmann Jr., M. (1998). Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação.
- Kuhlmann Jr., M. (2001). O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In C. Monarcha (Org.), *Educação da infância brasileira: 1875-1983* (pp. 3-30). Campinas, SP: Autores Associados.
- Leite, S. (Org.). (1956). *Monumenta Brasiliae. Volume I (1538-1553)*. Roma: A Patribus Eiusdem Societatis Edita. (Monumenta Historica Societatis Iesu, v. 79).
- Leite, S. (Org.). (1957). *Monumenta Brasiliae. Volume II (1553-1558)*. Roma: A Patribus Eiusdem Societatis Edita. (Monumenta Historica Societatis Iesu, v. 80).
- Leite, S. (Org.). (1958). *Monumenta Brasiliae. Volume III (1558-1563)*. Roma: A Patribus Eiusdem Societatis Edita. (Monumenta Historica Societatis Iesu, v. 81).
- Lodoño, F. T. (1995). Crianças e Jesuítas nos primeiros anos da evangelização do Brasil. *Revista de Cultura Teológica*, (11), 97-116.
- Lodoño, F. T. (2002). Escrevendo Cartas: Jesuítas, Escrita e Missão no Século XVI. *Revista Brasileira de História*, 22(43), 11-32.
- Paiva, J. M. (2006). *Colonização e Catequese*. São Paulo: Arké.
- Pécora, A. (2008). Epistolografia Jesuítica no Brasil, Grão-Pará e Maranhão. *Revista Estudos Amazônicos*, 3(1), 39-46.

AS VALÊNCIAS ABERTAS E AS RELAÇÕES (AUTO)BIOGRÁFICAS DE DONA CREUZA: UMA *OUTSIDER* NA POLÍTICA DO SERTÃO DE PERNAMBUCO

THE OPEN VALENCES AND THE (AUTO)BIOGRAPHICAL RELATIONSHIPS OF DONA CREUZA: AN *OUTSIDER* IN THE POLITICS OF THE BACKLANDS OF PERNAMBUCO

VALENCIAS ABIERTAS Y LAS RELACIONES (AUTO)BIOGRÁFICAS DE DOÑA CREUZA: UNA *OUTSIDER* EN LA POLÍTICA DEL INTERIOR DE PERNAMBUCO


Maria de Fátima Moura Alencar¹

 <https://orcid.org/0009-0008-9236-1490>

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Brasil

e-mail: mf.mouraalencar@gmail.com


Paulo Fernando de Vasconcelos Dutra²

 <https://orcid.org/0009-0006-5846-3499>

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Brasil

e-mail: paulofvdutra@gmail.com

Edilson Fernandes de Souza³

 <https://orcid.org/0000-0002-8842-4304>

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Brasil

e-mail: edilson.souza@ufpe.br

Resumo

O artigo tem por objetivo apresentar a trajetória educacional e política de Dona Creuza: uma sertaneja do estado de Pernambuco, professora da educação básica, prefeita por três vezes no município de Salgueiro e ex-deputada federal, atualmente com 87 anos de idade. Foram realizadas entrevistas com a biografada, familiares e amigos em comparação ao diagrama do constructo do “eu” fonte (Souza, 2021). Na análise, aparecem conceitos, como: estabelecidos-*outsiders*, valências abertas, configuração, relações biográficas, nó górdio; termos defendidos pelos autores, como: Elias (2001; 2005) Elias e Scotson (2000) e Josso (2009; 2012). Depreende-se que a biografada possui significativa autopercepção da sua trajetória, de autoestima elevada, e papel social definido em seu local de moradia, expressando, inclusive, futuros projetos políticos.

Palavras-chave: Trajetória de vida; Biografia; Memórias.

Abstract

The article aims to present the educational and political trajectory of Dona Creuza: a sertaneja from the state of Pernambuco, a basic education teacher, three-time mayor of the municipality of Salgueiro and a former federal deputy, currently 87 years old. Interviews were conducted with the biographed woman, family, members and friends, considering the source “I” construct diagram (Souza, 2021). In the analysis, concepts appear, such as: established-*outsiders*, open valences, configuration, biographical relationships, Gordian knot; terms defended by the authors, such as: Elias (2001; 2005) Elias and Scotson (2000) and Josso (2009; 2012). It appears that the biographed woman has a significant self-perception of her trajectory, high self-esteem, and a defined social role in her place of residence, even expressing future political projects.

Keywords: Keywords: Life trajectory; Biography; Memories.

¹ Especialista em Programação de Ensino em Língua Portuguesa pela Faculdade de Formação de Professores de Petrolina. Especialista em mídias na educação pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE.

³ Doutor em Educação Física/Estudos do Lazer, com ênfase em História e Sociologia do Esporte e Lazer pela Universidade Estadual de Campinas (1998). Professor Titular da Universidade Federal de Pernambuco.

Resumen

El artículo tiene como objetivo presentar la trayectoria educativa y política de doña Creuza: una campesina del estado de Pernambuco, docente de educación básica, alcalde tres veces del municipio de Salgueiro y exdiputada federal, actualmente tiene 87 años. Se realizaron entrevistas con el biógrafo, familiares y amigos. en comparación con el diagrama del constructo fuente “yo” (Souza, 2021). En el análisis aparecen conceptos como: outsiders establecidos, valencias abiertas, configuración, relaciones biográficas, nudo gordiano; términos defendidos por autores, tales como: Elias (2001; 2005) Elias y Scotson (2000) y Josso (2009; 2012). Se infiere que el biografía tiene autopercepción significativa de su trayectoria, alta autoestima y rol social definido en su lugar de residencia, incluyendo la expresión de proyectos políticos futuros.

Palabras clave: Trayectoria de vida; Biografía; Memorias.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo surge do trabalho desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, na linha de pesquisa Identidades e Memórias, que tem levado em consideração estudos (auto)biográficos, especialmente trajetórias de vida de intelectuais, docentes do ensino superior e da educação básica. O artigo procura fazer algumas aproximações entre Norbert Elias e Marie-Christine Josso trazendo à reflexão, conceitos como: configurações, interdependência, *outsider*, individualização, e do ponto de vista empírico, tenta perscrutar as relações (auto)biográficas de uma das mais importantes personagens femininas da educação e da política do sertão pernambucano.

Para a realização do estudo original⁴ tomamos como base o Diagrama do Constructo do “eu” Fonte apresentado por Souza (2021), que traz a ideia de seis arquivos por onde deve emergir as informações essenciais para a análise de uma trajetória de vida. Desse modo, a partir desses arquivos estão sendo analisados alguns documentos, cuja tipologia varia de uma série de entrevistas com a biografada, familiares, amigos, ex-alunos e profissionais da relação de trabalho; recorte de jornais, revistas e publicações em Diário Oficial, bem como registros do caderno de campo.

Destarte, as ideias centrais desta temática foram apresentadas e discutidas, oportunamente, na III Jornada de Estudo Eliasianos; evento que foi abrigado pela Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, Campina Grande, 2023. Todavia, este texto está dividido da seguinte forma: na primeira seção, apresentamos a revisão de literatura pertinente à (auto)biografia, como foco, ainda que breve, em um diálogo teórico e metodológico entre Norbert Elias e Marie-Christine Josso, na tentativa de explicitar a complementariedade desses autores no que se refere aos estudos da historicidade do indivíduo. E, na segunda seção, nos voltaremos para algumas reflexões sobre as evidências empíricas, no sentido de explicitar a sociodinâmica estabelecida pela nossa personagem central da investigação, Dona Creuza nas suas relações (auto)biográficas.

1.1 (Auto)Biografados Enquanto Valências Abertas

Considerando uma breve conceituação, biografia pode ser compreendida como algo que se desenha, escreve e ou descreve a respeito da vida de um indivíduo; ao mesmo tempo em que autobiografia pode ser compreendida como a descrição de si mesmo, um autorretrato, como mediação da própria trajetória de vida. Contudo, Borges (2015) “[...] não tinha ideia de que esse termo tivesse surgido tão tarde, oriundo do grego bios = vida e graphein = escrever, inscrever acrescido de ia, um formador de substantivo abstrato” (Borges, 2015, p. 204).

⁴ Trata-se da dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco/PPGEdu/Linha de Pesquisa Identidades e Memórias. No entanto, por questões éticas, ainda não é possível a publicação das falas dos colaboradores, especialmente da biografada.

É muito comum termos notícias de biografia como gênero literário, escrita, normalmente, a respeito da vida de um artista famoso etc. Há recorrência de falarmos de nós mesmos e também de pessoas do nosso convívio social, exprimirmos os sentimentos, afetos e desafetos, bem como dos projetos e de experiências. No entanto, essa forma de narrar sobre o outro ou sobre si mesmo tem despertado considerável interesse acadêmico, com pesquisas em várias áreas do conhecimento, da história, da comunicação, da política e, especialmente de estudos educacionais.

Todavia, o discurso sobre si ou sobre o outro, enquanto objeto de investigação científica, inevitavelmente, deve seguir determinadas regras, como afirma Eakin (2019). As regras lembradas pelo autor não podem escapar dos pesquisadores interessados no método (auto)biográfico, pois, se infringidas, podem causar danos irreparáveis, sendo: a) distorção da verdade histórica ou biográfica; b) infringência do direito à privacidade; c) incapacidade de exibir padrões de personalidade (Eakin, 2019, p. 46).

A primeira regra diz respeito *a veracidade e a capacidade* de o (auto)biógrafo falar de si ou do outro em sua complexidade ou por inteiro. O pesquisador deve falar dos fatos vividos ou testemunhados por aqueles que compõem o objeto de investigação. Ou seja, é preciso contar a experiência direta, vivida ou presenciada, caso contrário se infringe a regra dos acontecimentos empiricamente possíveis de comprovação. Por outro lado, embora possa parecer óbvia, *o direito à privacidade*, enquanto segunda regra, estabelece que o pesquisador deve se ater à narrativa de si ou apenas às tensões e experiências sobre as quais escreve de maneira autorizada. Infringir essa regra equivale a passar por problemas judiciais ou ser rechaçado pela opinião pública, já que o direito à privacidade está na Constituição Federal, e é observada como um direito inviolável por todos no convívio social.

Por último, mas não menos importante, a terceira regra, a da *personalidade*, o pesquisador tem de mostrar que é capaz de fazer os registros pertinentes à cultura e a sociedade de seu tempo; que goza de suas faculdades mentais, e que não está com devaneios. Essa regra permite compreender a área limítrofe da ficção e da razão, enquanto elementos fundamentais de um projeto da literatura e ou da ciência, mas, nunca de visões distorcidas de uma realidade inexistente; visões produzidas pela esquizofrenia, da loucura, por exemplo.

Sob outra perspectiva, Elias (2001) e Josso (2009) têm preocupações epistemológicas e sociológicas que consideramos de grande importância para os estudos (auto)biográficos, pois focam seus exames no processo de formação humana e profissionais, tendo por pressuposto a longa duração, seja tendo em vista as transformações sociais, seja na trajetória de vida.

As reflexões que se seguem estão fundamentadas em um modelo específico de análise sociológica, conseqüentemente, configuracional, que pode contribuir para os estudos que tomam a historicidade dos indivíduos e a produção social de seus saberes (Elias, 1994; 2005), bem como seu processo de formação humana em uma trajetória de vida (Josso, 2012). A autora tem a ocupação em pesquisas que examinam o nós e a construção do eu, na perspectiva da singularidade, portanto, (auto)biográfica.

Essas são as nossas primeiras aproximações que tentamos elaborar entre esses autores e os elementos empíricos, ainda em fase inicial da coleta de entrevistas e manuseio de alguns documentos relativos à biografada, na pessoa de Dona Creuza. Todavia, há de se considerar que os pesquisadores em questão possuem vasta literatura produzida pelos seus respectivos interesses: seja pensando em um paradigma não dicotômico e modelo de sociedade diferente da sociologia clássica, ou na perspectiva de compreender o indivíduo enquanto ‘figura-projeto’, que se inscreve em diferentes grupos sociais, a partir dos seus vestígios ao longo de sua trajetória.

Elias (1994), por exemplo, advoga a possibilidade de a sociedade ser dos indivíduos e os indivíduos serem da sociedade de maneira imbricada, indissociável. E no contexto dessa discussão, também se concentra a ideia da identidade nós e o processo de individualização alcançado por cada

um dos indivíduos, ou seja, as valências abertas representadas por cada uma das pessoas de determinadas sociedades.

Josso (2012), por seu turno, trata da individualização e o equilíbrio na feitura de um laço; das diferentes maneiras de os indivíduos estarem ligados uns aos outros, e, ao tratar da formação humana, em suas pesquisas, os laços podem ser de diferentes maneiras, inclusive, desde as ideias, seus códigos e valores, o que culmina com a articulação entre a alteridade, identidade e reciprocidade.

Desse modo, podemos compreender as valências abertas eliasianas, a partir de seus planos e ações, e por se conectarem direta e indiretamente à várias outras valências, mantém relações concretas, portanto, (auto)biográficas, e, assumem, por isso mesmo, diferentes formas culturais, que variam das relações de parentesco, de aprendizagens, intrageracionais, entre outras, profissionais e simbólicas (Josso, 2012), importantes elementos a serem considerados nas pesquisas em educação.

As valências abertas eliasianas muito se parecerem com os pressupostos de Josso (2020) quando a autora considera “[...] que vidas humanas estão constantemente se movendo em direção a/ou em novos territórios” (Josso, 2020, p. 42). Tudo isto ocorre num processo contínuo de movimentação, de ligações e desligamentos; e, é óbvio que tais movimentações se reconfiguram historicamente, a partir dos planos e ações de cada indivíduo.

Esse aspecto, reconfiguracional, é particularmente interessante, na medida em que para a autora “[...] as mudanças sociais geram novos problemas pessoais e coletivos que tornam necessário perceber que nossas representações e nosso ponto de vista de observação se tornam insatisfatórios, até obsoletos ou marcados historicamente (Josso, 2020, p. 42). Ou no dizer de Elias, ao se perder de vista as múltiplas configurações a que um ser humano pode suportar, corre-se o risco de se fazer análise a partir de conceitos reificantes, cristalizados em um modelo de sociedade em que submete o indivíduo a um comportamento semelhante à de uma marionete.

Nesse contexto, enquanto valências abertas, os indivíduos se ligam e desligam de tantos outros indivíduos em diferentes espaços e tempos históricos, e, ao fazê-lo, deixam vestígios de suas ligações profissionais, acadêmicas, religiosas, furiosas, danadas, entre outras, ligações emocionais, afetivas, amorosas.

Elias não deixa claro; de forma evidente, as diferentes ligações a que um indivíduo está submetido numa dada configuração social, até porque reconhece as teias infinitas e de longo prazo a que isso pode levar. No entanto, para simplificar, e até onde a nossa interpretação alcança, ele reconhece que num modelo de jogo, por exemplo, há grandes possibilidades de confrontos; combinações, entre aqueles que podem tomar gosto numa partida de futebol, ou até mesmo num jogo de cartas, bem como entre pares ou casais em um determinado baile dançante. De forma alargada, as configurações dos indivíduos podem tomar vários feitiços numa temporalidade mais ou menos duradoura, o que pode ensejar em vestígios deixados pela fricção nas relações de poder.

Esses dados são particularmente importantes para os estudos (auto)biográficos e histórias de vida, pois, tudo isso está relacionado às funcionalidades singulares e transformações intermináveis dos indivíduos “[...] que afetam as fronteiras geopolíticas, nossas fronteiras mentais e as características dos territórios herdados, construídas ao longo da vida para nos preparar para recompor novas funcionalidades [...]” (Josso, 2020, p. 43).

Entre as valências abertas e os vestígios (auto)biográficos, o que está em jogo é a ideia de que o indivíduo se torna humano em uma trajetória humana: entre os humanos; bem como nas múltiplas relações que mantém com objetos e seres não humanos, a exemplo do desenvolvimento e apropriação de técnicas e tecnologias no enfrentamento da natureza não humana. E, é nesse percurso onde o indivíduo vai encontrando e deixando vestígios; evidências de suas passagens pelo espaço-temporal.

Os vestígios podem receber aquilo que Josso (2012) chama de “*relações culturais biográficas*” (Josso, 2012, p. 116-119): *relações de parentesco*, seja consanguíneo ou por aliança parental; *relações de aprendizagem e de formação*, no âmbito das quais estão os níveis de escolarização, a construção identitária e alteridade; *as relações terapêuticas* a partir de cuidados

prolongados por profissionais da saúde, por exemplo. Além dessas, outras relações podem representar diferentes configurações, como as *relações transgeracionais*, no contexto das quais estão as histórias de um povo em processo migratório, histórias das famílias e as trajetórias individuais dos seus membros.

No conjunto das evidências, ainda pode ser encontradas *relações intrageracionais*, submersas nos laços de parentesco, nas atividades musicais e esportivas, entre irmãos mais novos e mais velhos etc. E nesse bojo, também estão as *relações simbólicas* sob as quais estão submersas as personalidades de referência, os apegos às ideias, as paisagens, literatura, códigos e valores.

Em várias obras, Elias trata da interdependência funcional, a reciprocidade direta e indireta dos indivíduos em sociedade, onde todos são devedores e tributários das relações mantidas numa configuração em longo prazo. O autor também advoga um exame teórico-empírico dessas configurações, onde as evidências possam ser perscrutadas a partir de conceitos não reificados, cristalizados na forma tradicional do pensamento sociológico. É nesse ponto do exame empírico que nós gostaríamos de chamar a atenção para as reflexões de Josso (2012), ao considerar quatro tipos possíveis de compreender os laços culturais: representados pelo entrelaçamento de dois ou mais indivíduos e que ela chama de nó.

Tomamos a liberdade de inverter a ordem com que os tipos de nó aparecem nas reflexões da autora, mas sua ordem, certamente, não interfere para efeito de exemplificação e análise empírica, que apresentaremos em outra seção deste artigo. Logo, temos o *nó entrelaçado*, que pode representar as relações mais ou menos equilibradas, relações não muito apertadas e nem muito frouxas. “Com efeito, esse nó reúne dois fios numa urdidura perfeitamente simétrica [...]”, o que Elias (2005) chamaria equilíbrio de poder.

O *nó do enforcado* que indica perigo evidente, não apenas aos nossos próprios olhos, mas a todos que estão no nosso convívio. São chamadas atualmente de relações tóxicas, de longo e médio prazo, e não se limitam apenas a pessoas, mas também a certos hábitos nocivos a nossa saúde, consumo de drogas, por exemplo. O *nó da vaca* ou achatado, que representa as relações mais frouxas, são feitas e desfeitas com certa brevidade. Esse tipo de nó pode ter sido produto de relações sociais intensas, mas em longo prazo algo ficou insustentável.

Por fim, o *nó górdio*, o nó mais denso e intenso: “Diz respeito a todos os laços inextricáveis que não podem propriamente ser desfeitos, quer queiramos ou não” (Josso, 2012, p. 120). Na feitura desse nó, estão as ligações de afeto, relação de parentesco, intercruzamentos de pessoas admiráveis, que nos causaram certo encantamento e profundo respeito. Ou, ao contrário, um tipo de nó que pode representar ódio intenso e mortal. De qualquer modo, é esse nó que nos move de maneira cega, e “Muitos procedimentos psicanalíticos mencionados nas narrativas permitiram a seu iniciador tomar consciência desses nós górdios com os quais se deve viver por não saber ou não poder desatá-los” (Josso, 2012, p. 120).

Para o tipo de nó górdio, lembramos da pesquisa de Elias sobre Mozart; a sociologia de um gênio. Relação intensa que o gênio da música viveu com o seu pai, sr. Leopold Mozart. Chegamos, inclusive, a identificar um ensaio escrito para o XI Simpósio de Processo Civilizador, na Argentina, em 2008, quando foi feita uma discussão acerca de um maníaco depressivo em Viena. Hoje, é possível levantar a hipótese de que Mozart, enquanto o maníaco depressivo, estava, na verdade, submerso em um nó intransponível; o nó górdio, junto ao seu genitor. Dessa maneira, é provável que uma valência aberta tenha vários tipos simultâneos de relações; de nós górdios e outros tantos, e por onde passa deixa vestígios de sua trajetória.

1.2 As Relações (Auto)Biográficas de Dona Creuza

Na seção anterior, vimos como as valências apertadas, a despeito de seus traçados configuracionais, por onde passam, deixam vestígios em diferentes esferas da vida social. São as

relações (auto)biográficas descritas por Josso (2012), que evidenciam os modos de ser e de estar no mundo nos múltiplos traçados construídos e deixados por um determinado indivíduo. Essa é a razão pela qual, Oliveira e Passeggi (2021) fazem uma importante reflexão sobre o que os indivíduos são capazes de construir socialmente.

“[...] o indivíduo humano faz algo com as condições que lhes foram dadas pela natureza, ele dá existência à sua vida, atua, age e narra, ou seja, **vive, trabalha e constrói história**. Com base em construções biográficas, ele se faz existir, não apenas individualmente, mas sobretudo, social e politicamente” (Oliveira e Passeggi, 2021, p. 67).

Nesse contexto, é oportuno investigar a vida educacional e política de Cleuza Pereira do Nascimento, popular Dona Creuza. Nascida em 10 de julho de 1936; é servidora pública, professora aposentada da educação básica, sertaneja e militante de movimentos de luta pelos direitos das mulheres e crianças. Entrevistamos Dona Creuza em várias ocasiões, entre 07 e 24 de fevereiro de 2023. Os nossos encontros foram sempre em sua residência, e as entrevistas renderam um total de 196 minutos e quarenta segundos. Na altura dos seus 87 anos de idade, ainda muito lúcida, tratou de vários assuntos, tais como: infância, educação, religião, inovação, política, casamento, esporte, música e o futuro.

Em uma das primeiras entrevistas, a nossa biografada diz que sempre quis ser professora; sonhava, brincava e criava histórias como uma professora. Mas, nessa época, década de 1930-1940, em Salgueiro, não havia nenhuma escola normal, de formação de professora. As escolas mais próximas estavam no município de Triunfo (Escola Stella Maris) ou em Petrolina (Colégio Nossa Senhora Auxiliadora), a 131 e 235 km, respectivamente. E, foi motivada a estudar em Petrolina, influenciada pelo Padre Mariano, juntamente com uma sobrinha do sacerdote. É dessa maneira que a Dona Creuza já esboça as suas relações religiosas, ligações importantes que avançam até os dias atuais, quando, inclusive, publica um livro em 2023, intitulado “Memórias da Paróquia de Santo Antônio 1843 – 2010” e doa as vendas para a Paróquia do Santo.

Dona Creuza é enfática em dizer que, além dessa influência do Padre Monteiro, sempre recebeu o apoio de seu pai, o Sr. Celestino José do Nascimento, que dizia repetidas vezes que ela falava dormindo, que queria ser professora. Contudo, o ingresso aos estudos no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, em Petrolina, não foi muito fácil. Naquela ocasião, os meios de transportes eram muito precários. E para haver deslocamento de Salgueiro a Petrolina, enquanto estudante, fazia o percurso em um caminhão, inclusive, no primeiro dia de seu internato, chegou a vomitar de enjoos, devido horas percorridas na estrada de terra.

Todavia, antes dos estudos no internato em Petrolina, a nossa colaboradora fala com nostalgia e muito orgulhosa de si mesma, do início de sua educação escolarizada, ao dizer que fez os primeiros estudos no Grupo Escolar Professor Manuel Leite, em 1944, aos oito anos de idade. As lembranças dessa instituição são muito vivas em seu relato, pois, considera que era uma escola, em suas palavras, “bem governada”, dirigida pela Dona Djanira Leal, e todas as atividades giravam em torno do Clube Agrícola, além de outras instâncias, como a Cooperativa Escolar e o Grêmio Literário.

Mas, de volta às lembranças do internato em Petrolina, Dona Creuza diz que desde os primeiros momentos nessa escola se sentiu confortável e incluída, especialmente porque era um ambiente com muitas atividades religiosas e artísticas: coral católico, reuniões das Filhas de Maria, bem como da Ação Católica.

A sua entrevista revela um Brasil com muitas dificuldades na formação de professora, sobretudo para o trabalho nas áreas rurais do País. Depreende-se, portanto, que o curso era denominado Normal Rural, criado para uma formação rápida, em virtude das necessidades de professoras na época. No entanto, a formação durava cinco anos. Os primeiros anos eram voltados para matérias genéricas e depois com foco nas matérias pedagógicas. Ao concluir os estudos retorna

a sua cidade natal, onde assumiu a função de professora na rede estadual, contribuindo diretamente na alfabetização dos estudantes da região.

Em 1993, a Dona Creuza, assumiu o Poder Executivo do município de Salgueiro, sendo reconhecida como a primeira prefeita mulher a assumir esta função no sertão central de Pernambuco. E, na eleição de 2000 foi novamente conduzida ao exercício, reeleita em 2004, com 12.257 votos, computando 46,69% dos votos válidos⁵. Com a inquietação política peculiar, foi Deputada Federal no período de 2016 a 2018, e por ser de um partido de centro esquerda, sempre lutou pelos direitos dos menos favorecidos. E, no atual momento desta investigação, Dona Creuza, participa ativamente da vida partidária, pois é diretora de organização do Partido Socialista Brasileiro-PSB, que, entre as atribuições, tem como tarefa motivar a participação e ingresso de novos filiados.

A biografada envolve-se ativamente nas ações relacionadas à política, especialmente a política local, por meio de reuniões, inaugurações de obras e demais eventos, continua a contribuir, segundo ela, efetivamente nos movimentos que buscam garantir uma política pública voltada para a garantia dos direitos coletivos, mitigando as desigualdades sociais. Nesse modo, podemos citar a sua participação no evento político ocorrido em 2022:

Figura 1: Dona Creuza em um evento político, 2022.



Fonte: Acervo pessoal do professor Paulo Dutra. Foto: Amanda Gundes

O texto que circulou na própria fotografia e o outro personagem com a biografada, é do ex-deputado estadual Professor Paulo Dutra, em visita ao município de Salgueiro, por ocasião de um evento em apoio ao candidato ao governo do estado de Pernambuco, nas eleições de 2022. Como se observa, a biografada é reverenciada por sua liderança, exemplo de luta em defesa das causas coletivas; e o registro fotográfico da jornalista Amanda Gundes, é um flagrante da paciência com que Dona Creuza esperava o candidato de seu partido para compor a mesa. E, ela, na condição de uma das lideranças locais, foi a primeira a fazer a sua intervenção política; a sua saudação militante.

Diante desses aspectos, a nossa biografada tem marcado uma geração com a sua trajetória de vida, razão pela qual é preciso uma análise densa dos seus feitos que foram relevantes na vida pública e que são inspirações para professores e militantes por uma sociedade mais justa. Além desses elementos, destacamos, ainda, a importância pessoal em pesquisar e divulgar a vida de Dona Creuza, pois a mesma influenciou e marcou algumas outras trajetórias de vida, como a dos autores deste

⁵ Fonte: UOL Eleições 2004. Disponível em: <http://eventos.noticias.uol.com.br/eleicoes/PE/index-25437.html>. Acesso em 14/08/2023.

artigo, bem como de pessoas do nosso convívio familiar, com seu exemplo profissional e social, como um modelo a ser seguido.

Na obra escrita por Elias e Scotson (2000), *Os Estabelecidos e os outsiders*: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade fictícia, Winston Parva, os autores tratam da teia interdependente de grupos considerados rivais. Assim, é possível uma classificação da socio-dinâmica da estigmatização de um grupo em relação a outro, a compreensão dos grupos rotulados, a sua organização, os rótulos utilizados para segregar, evidenciar o “nós, os daqui e os de lá” de uma dada sociedade.

Tentativas de estigmatização são perceptíveis na análise da trajetória de vida de Dona Creuza, como descrita em uma das entrevistas. Ao se candidatar como prefeita, o grupo dos estabelecidos de Salgueiro, os políticos locais da época, utilizaram de fofocas para combater e envergonhar os membros do grupo *outsiders*, o partido da oposição, representado pela biografada. Aliás, Dona Creuza considera a fofoca como um dos maiores desafios enfrentados na política, especialmente em virtude de sua experiência enquanto candidata ao poder executivo municipal.

Uma das eleições em que participou como candidata à prefeitura, os opositores de sua campanha, realizaram difamações e alguns xingamentos, no sentido de depreciar o que seria a legitimidade de seu pleito, seja por ser mulher, religiosa ou idosa. Então, os xingamentos variavam de papa-hóstia à velha, chegando a circular, inclusive, um carro de som tocando a música cantada por Geraldo Nunes “A velha debaixo da cama”⁶.

Com essas tentativas difamatórias e depreciativas, um carro alegórico trazia a encenação, que expunha um homem fantasiado de mulher idosa embaixo do referido móvel. É, portanto, nessa ocasião, em que os estabelecidos de Salgueiro, tentavam mostrar a anomia e a sua superioridade utilizando também da misoginia, quando influentes da localidade afirmavam que seria preciso sair do município caso o mesmo fosse governado por uma mulher. Esses são fatos lembrados pela entrevistada, que, em suas palavras, nunca se deixou abater pelos comportamentos preconceituosos, misóginos.

Aliás, Dona Creuza é categórica em afirmar que nunca se considerou velha, talvez pelo fato de que sempre esteve entre a juventude. Além disso, sua participação política era, na verdade, uma tentativa de contraposição do que ela chama de “mesmice” do poder local. Por esses e outros motivos, ela nunca se preocupou com os apelidos e xingamentos dos seus opositores.

Contudo, se havia de um lado a fofoca e a tentativa de depreciação à candidatura de Dona Creuza, por outro lado, existia, também, um carisma grupal e uma forte teia de interdependência, envolvendo indivíduos de diversos segmentos inconformados com a desigualdade de forças, tais como: a Igreja, as associações e classes de professores e trabalhadores em geral, dando origem a configuração de um partido político, tornando, de certa forma, ineficaz a estigmatização contra o grupo dos *outsiders*, representado pela nossa biografada. Assim, suas lembranças dão conta de que, na primeira eleição em que participou, em 1988, as catequistas faziam pano de prato para vender e ajudar na campanha, as mulheres faziam o movimento político.

De qualquer maneira, parafraseando Elias e Scotson (2000), no tocante ao estigma, aos olhos dos estabelecidos de Salgueiro, Dona Creuza seria a pior dos piores. Contudo, mesmo caracterizada como *outsider*, a nossa personagem central torna-se referência da educação e da política em Pernambuco. Porém, mesmo identificando na nossa personagem central, os méritos de uma trajetória de vida, marcada pela educação e pela política, há de se fazer, também, mesmo que a posteriori, uma análise crítica dos pontos e contrapontos de sua relação com o poder no Estado. Uma relação, que diríamos, intercambiante, entre os mundos estabelecidos-*outsiders*.

⁶ Composição de Jonas de Andrade.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo tentamos aproximar teórica e empiricamente Elias (1994) e Josso (2009, 2020) que procuram enfatizar a relação do singular e o plural, cuja perspectiva epistemológica centra a reflexão na metadisciplinaridade, ou seja, ampliam as fronteiras do conhecimento para compreender o indivíduo em suas múltiplas relações sociais em processo de digressão possível de verificação empírica. Esses autores também compartilham de concepções metodológicas, como a temporalidade, seja pensando numa história de longo prazo, seja analisando a história ao longo de toda uma vida.

Vale salientar, no entanto, a importância de escrever uma biografia, porque pesquisa dessa natureza busca entender a trajetória de um indivíduo, pois ao analisar os fatos relevantes da sua história, é possível compreender o contexto social de sua imersão. A história narrada, portanto, não se trata somente daquela pessoa de forma individualizada, mas, trata-se das relações vivenciadas com outros indivíduos durante a própria trajetória, em uma determinada localidade e instituições sociais.

A partir dos conceitos valências abertas, configuração, estabelecidos e *outsiders*, conseguimos analisar, mesmo de forma breve, a trajetória da Dona Creuza, que nos concedeu, gentilmente, uma série de entrevistas que trouxeram à memória momentos importantes de sua formação educacional, religiosa, profissional e política. Relatos que revelam aspectos fundamentais da organização societária de uma determinada época, marcada por perseguições de grupos estabelecidos sobre *outsiders* no interior de Pernambuco.

Diante do exposto, não obstante as perseguições, é exatamente no campo político, com autoestima elevada, que a nossa biografada, aos 87 anos de idade, tem atuação significativa, com papel de liderança feminina na organização partidária.

REFERÊNCIAS

- Borges, V. P. (2015). Fontes biográficas: grandezas e misérias da biografia. In C. B. Pinsky (Org.). Fontes históricas. 3. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contextos,
- Elias, N., & Scotson, J. L. (2000). Os estabelecidos e os *outsiders*: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar,
- Elias, N. (1994). A sociedade dos indivíduos. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Elias, N. (2001). Norbert Elias por ele mesmo. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Elias, N. (2005). Introdução à sociologia. Trad. Maria Luísa Ribeiro Ferreira: Lisboa, Edições 70, LDA.
- Josso, M. C. (2018). O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. *Revista @mbienteeducação, São Paulo, 2(2)*, p. 136–139. DOI: 10.26843/v2.n2.2009.560.p136-139.
<https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/560>.
- Josso, M. C. (2020). Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, [S. l.]*, 5(13), p. 40–54, DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n13.p40-54.
<https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8423>.

Josso, M. C. (2012). Fecundação mútua de metodologias e de saberes em pesquisa-formação experiencial. Observações fenomenológicas de figuras do acompanhamento e novas conceituações. In.: Passeggi, M. da C., Abrahão, M. H. M. B. (org.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Tomo II. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB.

Oliveira, C. A. M. de, & Passeggi, M. da C. (2021). Escritas de si e desenvolvimento profissional em classe hospitalar: memórias, capital autobiográfico e ethos docente. In.: Passeggi, M. da C., Sá Junior, L. A. de, Barbosa, T. M. N. (org.). *Educação e experiência: narrativas em múltiplos contextos*. Natal: EDUFRN.

Souza, E. F. de (2021). À luz do candeeiro e o constructo do 'eu' fonte: educação pela arte, ciência e política. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, [S. l.], p. e66773, p. 1–325, DOI: 10.5902/2318133866773. 10. <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/66773>.

PROGRAMA GANHE O MUNDO: OUTSIDERS QUE CRIARAM REDES DE INTERDEPENDÊNCIA

GAIN THE WORLD PROGRAM: OUTSIDERS WHO CREATED NETWORKS OF INTERDEPENDENCE

PROGRAMA GANHE O MUNDO: OUTSIDERS QUE HAN CREADO REDES DE INTERDEPENDENCIA


Charles Gomes Martins¹

 <https://orcid.org/0000-0002-7496-8538>

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

e-mail: consultoriaeducacional@gmail.com

Catarina da Silva Souza²

 <https://orcid.org/0000-0003-0095-4229>

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

e-mail: souzaug@gmail.com


José Luis Simões³

 <https://orcid.org/0000-0003-4915-2323>

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

e-mail: joseluis2711@yahoo.com.br

Izabel Adriana Gomes de Sena⁴

 <https://orcid.org/0000-0002-5272-708X>

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

e-mail: sena.belag@gmail.com

Resumo

Este resumo é um recorte da pesquisa de Doutorado em Educação da UFPE que surgiu durante a coleta de dados com estudantes egressos do Programa Ganhe o Mundo. A pesquisa trata sobre histórias de vidas de estudantes do Ensino Médio de Pernambuco, que realizaram o intercâmbio, abordando suas experiências de mobilidade acadêmica internacional (2012-2020). Temos como objetivo geral, analisar o processo de configuração dos estudantes diante da experiência de mobilidade acadêmica, e objetivo específico, identificar as redes de interdependência estabelecidas entre estes estudantes. Para este artigo a metodologia aplicada terá como pressuposto teórico Bardin (2011). Entrevistamos estudantes intercambistas do PGM que foram escolhidos através de sorteio, utilizamos gravações de áudio e imagem. Como resultados da pesquisa em andamento sugerimos: a) que os estudantes criaram redes de interdependência com diversos atores sociais; b) alguns conseguiram responder às agressões dos colegas internacionais e estabeleceram respeito no espaço social em que estavam inseridos e c) outros estudantes não conseguiram reagir às provocações e se isolaram dos colegas mesmo que prejudicasse a sua experiência. Como conclusão, acreditamos que descobriremos mais elementos que nos ajudem a compreender como foram estabelecidas as configurações sociais dos estudantes e como estas redes criadas possibilitaram o usufruto desta experiência em suas trajetórias.

Palavras-chave: Estabelecidos; Outsiders; Redes de interdependência.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2010).

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2010).

³ Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2005). Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2000).

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Abstract

This summary is a clipping of the research of the Doctorate in Education of UFPE that emerged during the data collection with students who graduated from the Programa Ganhe o Mundo. The research deals with the life stories of high school students from Pernambuco, who conducted the exchange, addressing their experiences of international academic mobility (2012-2020). We have as a general objective, to analyze the process of configuration of the students before the experience of academic mobility, and a specific objective, to identify the interdependence networks established among these students. The applied methodology has as a technique the oral history of life with the elaboration of sociological portraits according to the assumptions of Bernard Lahire (2004). We interviewed exchange students from PGM who were chosen by lot, we used audio and image recordings. As a result of the ongoing, research we, suggest: a) that students have created networks of interdependence with various social actors; b) some managed to respond to the aggressions of international colleagues and established respect in the social space in which they were inserted and c) other students could not react to the provocations and isolated themselves from colleagues even if they harmed their experience. In conclusion, we believe that we will discover more elements that help us to understand how the social configurations of the students were established and how these created networks enabled the enjoyment of this experience in their trajectories.

Keywords: Established; Outsiders; Interdependence networks.

Resumen

Este resumen es un recorte de la investigación de Doctorado en Educación de la UFPE que surgió durante la recolección de datos con estudiantes egresados del Programa Ganhe o Mundo. La investigación trata sobre historias de vidas de estudiantes de la Enseñanza Media de Pernambuco, que realizaron el intercambio, abordando sus experiencias de movilidad académica internacional (2012-2020). Tenemos como objetivo general, analizar el proceso de configuración de los estudiantes ante la experiencia de movilidad académica, y objetivo específico, identificar las redes de interdependencia establecidas entre estos estudiantes. La metodología aplicada tiene como técnica la historia oral de vida con la elaboración de retratos sociológicos de acuerdo con los presupuestos de Bernard Lahire (2004). Entrevistamos a estudiantes de intercambio del PGM que fueron elegidos por sorteo, utilizamos grabaciones de audio e imagen. Como resultados de la investigación en curso sugerimos: a) que los estudiantes crearon redes de interdependencia con diversos actores sociales; b) algunos lograron responder a las agresiones de los colegas internacionales y establecieron respeto en el espacio social en que estaban insertados y c) otros estudiantes no consiguieron reaccionar a las provocaciones y se aislaron de los colegas incluso si perjudicaban su experiencia. Como conclusión creemos que descubriremos más elementos que nos ayuden a comprender cómo se establecieron las configuraciones sociales de los estudiantes y cómo estas redes creadas posibilitaron el disfrute de esta experiencia en sus trayectorias.

Palabras clave: Establecidos; Outsiders; Redes de interdependencia.

1. INTRODUÇÃO

O Programa Ganhe o Mundo teve como nascedouro o contexto de mudanças sociais, econômicas e culturais no Brasil devido a Copa de 2014. Numa antecipação de investimento governamental da época em Pernambuco, foi em 2012, que o PGM se tornou o primeiro intercâmbio cultural para estudantes do Ensino Médio promovido com financiamento público através da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

A proposta inicial do PGM foi de oferecer experiência internacional na modalidade High School para os estudantes de sua rede estadual com representatividade em todos os municípios de Pernambuco. Uma das premissas divulgadas do referido programa foi de que os estudantes após a experiência de intercâmbio pudessem integrar-se às atividades realizadas na Copa que teve como lugar de jogos Recife, atendessem aos turistas e fossem inseridos no mercado de trabalho, apresentando competitividade através da apreensão de uma língua estrangeira.

A problemática que nos propomos em pesquisar trata de questões referentes às relações interpessoais entre os intercambistas (outsiders) e estudantes canadenses (estabelecidos) que interagiram durante a realização do intercâmbio do Programa Ganhe o Mundo. Foi durante a coleta e

análise de dados que observamos que havia uma relação entre estabelecidos e outsiders na perspectiva de Norbert Elias (2000). Este autor é base teórica para o nosso estudo e desvenda aspectos referentes a forma como numa relação desigual de poder, diante de condições distintas, pode haver a fomentação de elementos como o preconceito e discriminação nas relações humanas entre pares.

Entre os estudantes intercambistas do PGM e os canadenses existiram diversos elementos que os distanciam, desde as condições de vida até a sua perspectiva de futuro. Mas, existem características entre eles que os unem, como; idade, estrutura biológica, ansiedades, condições emocionais e mesmo conteúdo pedagógico. O distanciamento através da comunicação em inglês foi superado por alguns estudantes que conseguiram apropriar-se do idioma. Os que não conseguiram este desenvolvimento não puderam usufruir de maior autonomia.

A pesquisa está em curso e se materializou de fato neste recorte pois reforça a tese de que o intercâmbio potencializou o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas.

Ao contar as histórias de vidas dos estudantes do PGM no período de (2012-2020) desvendamos diversas informações destas experiências individuais que podem representar os relatos de oito mil estudantes enviados para onze países de língua inglesa e espanhola.

Ao analisarmos o processo de configuração dos estudantes diante da experiência de mobilidade acadêmica identificamos que existiram redes de interdependência entre eles e que a presença destas redes pode ter garantido para alguns o apoio mútuo diante das dificuldades da experiência.

Buscamos estabelecer a possível relação de três elementos que foram destacados pelos estudantes (adaptação, sociabilidade e expectativas) com o surgimento de redes de interdependência. Os dados analisados apontaram que os estudantes precisaram fomentar uma rede de interdependência que os auxiliasse no processo de intercâmbio e em sua sobrevivência.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A relação estabelecidos/outsideers- redes de interdependência que conectam pessoas

A nossa base teórica se alicerça nas obras de Norbert Elias (1897-1990), em especial, o livro “Estabelecidos e outsiders” (2000), onde o autor discute sobre as razões que levam alguns grupos a terem mais poder que outros. Neste caso específico, busca descobrir na cidade de Wiston Parva, que se trata de uma pequena comunidade formada por um bairro de moradores antigos, rodeado por duas povoações formadas mais recentemente.

O grupo de moradores mais antigos formava uma clara divisão com o grupo mais recente, estes chamados de outsiders, sendo estigmatizados pelo grupo estabelecido que considerava ter uma espécie de valor humano superior aos demais. Para Elias (2000, p.19), “essa é a autoimagem normal dos grupos que, em termos de seu diferencial de poder, são seguramente superiores a outros grupos interdependentes”. Assim, esses grupos mais poderosos se veem como dotados de virtudes e carismas que os tornam superiores aos demais.

Neste sentido, o autor considera como característica constante neste tipo de figuração social estabelecidos-outsideers, o fato do grupo outsider ser excluído dos contatos sociais não profissionais e isso se tornava possível principalmente através das fofocas depreciativas, ao mesmo tempo em que atribui características humanas superiores ao grupo estabelecido, utilizando-se das fofocas elogiosas como meio de controle social.

Deste modo, o autor defende que a forma de investigar estas relações em uma pequena unidade social pode contribuir para explicar estas relações em figurações maiores, uma vez que, acredita ser universal, mas sem descartar as necessidades de revisão.

Nesta configuração são observados moradores que não se distinguem quanto à nacionalidade, nível de escolaridade, entre outras características, além disso, também não diferiam quanto à classe social, ambos eram compostos por trabalhadores. Apenas o tempo de residência na cidade, um grupo mais antigo e um recém-chegado caracterizava a diferença entre eles.

Elias chama atenção para o fato de se observar este tipo de superioridade entre grupos principalmente no contexto de grupos étnicos e nacionais por exemplo, porém, no caso de Wiston Parva era apenas pelo tempo de vivência no local.

Este tipo de superioridade se tornava possível principalmente pelo seu maior potencial de coesão e consequente controle social, conseguindo assim excluir os outsiders dos cargos importantes das organizações locais. Assim, conseguiam manter a exclusão e estigmatização dos moradores recentes e mantinham sua identidade e superioridade. Assim, para Elias (2000, p. 22) “a própria figuração estabelecidos-outsiders mostra, em muitos contextos diferentes, características comuns e constantes”.

Neste caso de Wiston Parva, uma das constantes era atribuir ao grupo outsider características “ruins” de sua minoria anômica e, enaltecer o grupo estabelecido pela minoria de seus “melhores” membros.

Neste contexto, as considerações de inferioridade e superioridade só eram possíveis devido à relação entre os dois grupos. Neste sentido, este tipo de problema não é possível de ser realizado analisando apenas o indivíduo, é necessário realizar através da análise do grupo, ou seja, deve ser trabalhada na figuração dos grupos, na sua relação de interdependência e não apenas na estrutura da personalidade individual.

Desta forma, a partir do momento que o grupo dominador está bem firmado na sua posição de poder, é possível estigmatizar o grupo de outsiders com mais eficiência e excluí-los, através também da utilização do rótulo de “valor humano inferior”, assim, segundo Elias (2000, p. 24) “o estigma social imposto pelo grupo mais poderoso ao menos poderoso costuma penetrar na autoimagem deste último e, com isso, enfraquecê-lo e desarmá-lo”.

Outro aspecto presente na relação estabelecidos-outsiders é a coesão, carisma grupal, do grupo poderoso e a sua falta no lado dos outsiders, isto porque o grupo era recém-chegado e não se conheciam, dificultando a organização para o enfrentamento desta situação, e assim, mesmo sendo compatriotas, a chegada dos novos moradores era vista como ameaça à estabilidade e ao estilo de vida do grupo, uma vez que, são vistos como anômicos.

Neste caso, os estabelecidos também se utilizam de conceitos como meio de estigmatização e isto ocorre conforme características do grupo, com o objetivo de trazer implicações de inferioridade e desonra, assim, “seu poder de ferir depende da consciência que tenham o usuário e o destinatário de que a humilhação almejada por seu emprego tem o aval de um poderoso grupo estabelecido, em relação ao qual o do destinatário é um grupo outsiders, com menores fontes de poder” (Elias, 2000, p.27).

A própria condição de outsiders e sua humilhação e opressão, como por exemplo o baixo padrão de vida, geram no grupo de menor força a sensação de inferioridade humana ao mesmo tempo que justificam o status elevado e o valor humano superior do grupo mais forte e consequentemente, através das suas normas, os grupos outsiders se veem com menos valor, assim,

“aos grupos estabelecidos veem seu poder superior como um sinal de valor humano mais elevado, os grupos outsiders, quando o diferencial de poder é grande e a submissão inelutável, vivenciam afetivamente sua inferioridade de poder como um sinal de inferioridade humana” (Elias, 2000, p.28).

Ao atribuir uma reputação negativa a um grupo, é provável que ele corresponda a expectativa. Neste sentido, dependerá da situação global, assim, a resposta a esta estigmatização poderá transformar-se em uma apatia paralisante como também em normas agressivas ou em anarquia.

Outro aspecto importante discutido é sobre o desenvolvimento das crianças dos diferentes grupos, uma vez que, utilizando como exemplo a questão escolar, membros pertencentes a um grupo estigmatizado pode apresentar déficits intelectuais e afetivos específicos, ou seja, essas diferenças não se devem a diferenças étnicas ou raciais, se deve pelo fato do grupo estabelecido ser dotado de recursos superiores de poder e terminar por criar barreiras ao grupo outsiders que se apresenta inferior em termos de poder. Desta forma,

“mesmo quando existem esses casos as diferenças de aparência física e outros aspectos biológicos o que nos referimos como ‘raciais’, a sociodinâmica da relação entre grupos interligados na condição de estabelecidos e outsiders é determinada por sua forma de vinculação e não por qualquer característica que os grupos tenham, independentemente dela” (Elias, 2000, p. 32).

Quando os diferenciais de poder são grandes nestas relações, as tensões e conflitos entre os grupos podem manter-se latentes, porém caso a relação de poder se altere em favor dos outsiders, esses conflitos tendem a aparecer de forma contínua. Assim, segundo Elias (2000, p.33) “a superioridade de poder confere vantagens aos grupos que a possuem”. Essa superioridade pode ocorrer em relação a bens materiais ou econômicos. Neste caso, quando essa diferença diminui entre os grupos, outros aspectos não econômicos entram em cena nas tensões e conflitos.

A partir do momento que o grupo outsider consegue garantir sua subsistência através dos seus recursos econômicos, é possível que eles possam atender a outras aspirações humanas e neste caso passam a sentir, ainda mais, a inferioridade social, ou seja, a inferioridade de poder e de status que sofrem. É neste momento que a luta estabelecidos-outsideers se transforma em luta para satisfazer outras aspirações humanas.

Nesta relação, o objetivo de sobrevivência humana física, assume prioridade sempre que sua obtenção é incerta. Diante da realidade humana de crescimento acelerado em relação aos seus meios de abastecimento, esses conflitos tendem a aumentar diante também das suas interdependências, e assim, “quando a busca da satisfação desse tipo de anseio humano predomina à exclusão de todos os demais, os seres humanos tendem a perder parte das características específicas que os distinguem dos outros animais” (Elias, 2000, p. 34).

Quando o grupo outsider não apresenta mais tanta diferença em relação aos meios econômicos, o estigma ainda não desaparece. Desta forma, a privação sofrida pelo grupo não é uma privação de alimento. Nesta relação estabelecidos-outsideers, a estigmatização ocorre associada a um tipo específico de fantasia coletiva criada pelo grupo estabelecido, que serve para justificar o preconceito em relação ao grupo outsider. Neste sentido,

“o estigma social que seus membros atribuem ao grupo dos outsiders transforma-se, em sua imaginação, num estigma material – é coisificado. Surge como uma coisa objetiva, implantada nos outsiders pela natureza ou pelos deuses. Dessa maneira, o grupo estigmatizador é eximido de qualquer responsabilidade: não fomos nós, implica essa fantasia, que estigmatizamos essas pessoas e sim, as forças que criaram o mundo” (Elias, 2000, p.35).

Essas fantasias no estágio primitivo da vida podem influenciar a moldagem dos afetos e condutas. As fantasias enaltecidas e depreciativas desempenham um papel muito importante nas relações humanas de poder. Na verdade, todas as lutas que podem ser silenciosas ou não, tem como objetivo modificar o equilíbrio do poder, assim, os grupos outsiders agem no sentido de reduzir o poder responsável pela sua situação inferior, da mesma forma, o grupo estabelecido procura preservá-lo.

Em Wiston Parva, uma diferença importante estava no fato de que os estabelecidos tinham um passado em comum que fortalecia a constituição interna do grupo e suas relações, como por exemplo, lembranças, apegos e diversões comuns, diferentemente do grupo recém-chegado.

Uma característica importante desta relação antiga entre os membros estabelecidos é que a opinião interna dos seus membros exerce uma profunda força reguladora de seus sentimentos e sua conduta, ou seja, em Wiston Parva para obter a aprovação da opinião do grupo, é necessário obedecer às normas gerais. Neste sentido, “a autoimagem e a autoestima de um indivíduo estão ligadas ao que os outros membros do grupo pensam sobre ele” (Elias, 2000, p.40).

Isto acontece, pois, os indivíduos estão mais suscetíveis a pressão do “nós”, uma vez que, este pertencimento cria em seus membros um sentimento de maior valor humano em relação aos outsiders.

A submissão às normas específicas do grupo tem como recompensa o caráter auto-engrandecedor possibilitando um diferencial maior de poder que aumenta o amor-próprio coletivo e assim os padrões de continência afetiva que são característicos desse grupo, são tidos como ausentes nos grupos inferiores.

A não obediência dos outsiders a essas regras constituem um fator de irritação ao grupo estabelecido e, desta forma, a estigmatização e a rejeição aparecem como um contra-ataque, assim,

“o grupo estabelecido sente-se compelido a repelir aquilo que vivencia como uma ameaça a sua superioridade de poder (em termos de sua coesão e seu monopólio dos cargos oficiais e das atividades de lazer) e a sua superioridade humana, a seu carisma coletivo, através de um contra-ataque, de uma rejeição e humilhação contínuos do outro grupo” (Elias, 2000, p.45).

Portanto, neste tipo de figuração, depreciar a autoimagem do grupo inferior através principalmente das fofocas, aparece como um traço constante. A análise feita em Winston Parva pode esclarecer estas situações também em sociedades maiores.

Nesta localidade, podemos observar três características importantes que fizeram com que o grupo estabelecido se sentisse ameaçado pelo grupo outsider: contra seu monopólio das fontes de poder, contra seu carisma coletivo e contra suas normas grupais. Assim, a superioridade dos estabelecidos interfere nas relações sociais, tipificando o preconceito estrutural e a discriminação.

Elias (2000) explica que o ser humano estabelece novas teias de relações quando precisa interagir, havendo um vínculo de dependência nas relações humanas. Os estudantes intercambistas precisaram criar redes que possibilitassem a permanência no país, e isto se deu através das relações com colegas, professores, coordenadores e famílias. Sem a manutenção desta rede eles não teriam obtido êxito na experiência de mobilidade.

3. METODOLOGIA

De forma a viabilizar o processo de pesquisa, para construção deste texto, disponibilizamos um formulário, via Google Forms, para todos(as) os(as) participantes, a fim de ter acesso às informações sobre suas experiências no intercâmbio. Assim, para a análise dos dados obtidos, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2011), realizando: tabulação, codificação e categorização dos dados obtidos através dos formulários e triangulação dos dados com os(as) autores(as) utilizados(as). Vale ressaltar que os(as) participantes concordaram com a participação através do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), assim, utilizamos as letras de (A a H) como anonimato dos estudantes que estiveram no Canadá no intercâmbio do PGM, resguardando suas identidades.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Estratégias de sobrevivência x redes de interdependência

Os resultados identificados até este momento evidenciam de que a experiência de intercâmbio em si, com sua complexidade, com a estimulação de diversas dimensões do indivíduo e trajetória, reflete nas narrativas dos estudantes, indícios que a experiência de mobilidade acadêmica contribuiu para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, cognitivas e idiomáticas. O desenvolvimento de tais competências foram impulsionadas, em alguns estudantes, como uma alternativa de sobrevivência diante de situações de violência através do bullying.

Estabelecemos a relação de três critérios de análise com a criação de redes de interdependência. Utilizamos a adaptação, a sociabilidade e as expectativas dos estudantes antes da viagem para verificarmos se de fato eles conseguiram estabelecer a criação de redes de apoio mútuo e sua aplicabilidade em sua experiência de mobilidade acadêmica.

Nas entrevistas, identificamos que, durante a mobilidade, foram construídas redes interdependentes utilizadas como estratégia de sobrevivência ajudando no processo de adaptação, permanência e aprendizagens. O fato de estarem em outro país, com uma cultura distinta, os conduziu para que mantivessem ligações sociais entre si e com nativos. As relações sociais estabelecidas se assemelham à experiência descrita por Elias (2000) quanto às questões de estigmatização, identificado através do bullying sofrido por alguns estudantes e a suposta “superioridade” imposta por estudantes nativos aos brasileiros, demonstrando indícios de elementos de racismo estrutural.

Os estudantes “G” e “H” descreveram em suas entrevistas que se sentiram angustiados por sofrerem bullying de colegas de sua turma. As agressões inicialmente foram expressas com risos e olhares. Posteriormente foram materializadas nas aulas de Educação Física.

Ao chegar na quadra senti que os meninos estavam me olhando de forma esquisita. Inicialmente pensei que seria coisa da minha cabeça. Depois fui entendendo que os mesmos que ficavam rindo na sala de aula estavam repetindo o mesmo comportamento comigo. Pode ser porque estou gorda e sou negra. Quando isto acontecia as minhas amigas do Brasil e daqui do PGM me ajudavam a atravessar este sofrimento (Estudante G).

Não sei porque eles ficam no celular digitando e rindo. Desde que cheguei na escola vi que estavam rindo de mim. Eles se sentem melhores do que os brasileiros. Isto me irrita muito (Estudante H).

Em relação ao processo de adaptação no respectivo país de intercâmbio, observamos que estudantes conseguiram construir redes de interdependência, e que para alguns, a sua experiência foi mais tranquila não havendo dificuldades com a prática de bullying.

O processo de adaptação no país estrangeiro para o intercambista é algo difícil pois eles podem vivenciar o choque cultural.

Os estudantes do PGM entrevistados destacaram que a adaptação foi tranquila apesar do comportamento na visão dos brasileiros “fechados”. Sobre a adaptação nos disseram:

Em relação às pessoas daqui eu fiquei impressionado, porque o que me diziam antes de eu vir para cá, é que os canadenses são fechados, não são amigáveis, e é totalmente ao contrário, são super prestativos, respeitadores, amigáveis demais, divertidos e muito gentis, sem contar a honestidade aqui que é enorme, não tenho palavras para descrever tamanha honestidade. No primeiro dia, ainda estava com dúvidas ou até mesmo tímido, mas depois conversei com todo mundo, quando não gostava de alguma comida eu falava e pedia desculpa, bem como quando não entendia algo, por causa da rapidez com que eles falam, mas já me acostumei até demais e nem consigo acreditar que já faz um mês que estou aqui (Estudante A).

Eu agora estou mais tranquila, e estou adorando o intercambio. Embora a saudade do Brasil seja grande, o intercambio tá sendo maravilhoso e estou aprendendo várias coisas aqui (Estudante B).

As pessoas são muito educadas, porém a maioria fechadas para amizades (Estudante C).

Eu posso dizer que não levei muito tempo para me adaptar, logo a partir do segundo dia eu já me sentia em casa. E realmente não tive vontade de voltar pro Brasil, e sei que não terei. Por mim eu ficaria aqui pra sempre (Estudante E).

Nas relações estabelecidas entre pares (aluno-aluno) vimos que os estudantes identificaram dificuldades nas relações com os nativos do país. Eles descrevem os estudantes canadenses (estabelecidos) como “fechados” inicialmente. Mas, com o passar do tempo, a visão deles sobre os colegas se transforma. O comportamento um pouco retraído dos estudantes canadenses não impediu que os brasileiros os convocassem a interação e formação de vínculo. Dentre os estudantes temos também a narrativa de estudantes que tiveram dificuldades de adaptação, mas, que superaram este processo com a ajuda de seus colegas e amigos.

A cultura canadense é distinta da brasileira e não tem a expressão afetiva e contato físico como requisito para a comunicação afetiva. Em suas falas os entrevistados descreveram os colegas canadenses como “educados” e “receptivos”. Contudo, também há colegas canadenses que apresentam preconceito social e de raça no trato com alguns estudantes.

Quando indagados sobre as amizades feitas durante o intercâmbio, os estudantes relataram dificuldades, como a língua, os hábitos e a interação, como podemos destacar nos trechos a seguir:

Fiz amizades sim, no início estava tímido, mas depois comecei a interagir mais com eles e hoje somos bem próximos, alguns até vieram pra minha festa de aniversário (que minha família fez), conheci um garoto do México que é host brother do meu colega Brasileiro, ele é gente boa (Estudante A).

As pessoas aqui são reservadas, mas são receptivas e educadas, conheci várias pessoas e todos me trataram bem, a única dificuldade no início é que o Inglês ainda não está bom, aí fica complicado para haver um diálogo, mas com um tempo tudo melhora e você começa a ir entendendo as coisas e conseguindo conversar, mas é preciso se esforçar, estudar e ter paciência (Estudante B).

Ainda não fiz amigos canadenses, eles na maioria das vezes são fechados. Sempre permanecem em seus grupos e dificilmente interagem comigo, mas alguns são bem simpáticos e receptivos. Quase todos dos amigos que fiz aqui são de outros países, eles parecem ser mais sociáveis que os próprios canadenses (Estudante C).

Fiz algumas já, os alunos da escola onde estou são muito difíceis de se fazer amizade pelo fato de serem de muitos outros diferentes lugares. Conheci 6 Filipinos, 1 Russa, 2 da Arabia Saudita, alguns da China e 1 do Egito (Estudante D).

Eu fiz um monte de amigos. E sim, os jovens daqui são muito receptivos. Fiz uma amiga da China, que está morando aqui agora. Eu não tenho dificuldades em me relacionar com as pessoas. Meus amigos canadenses dizem que eu tenho um inglês muito bom, o que facilitou ainda mais a nossa amizade, porque consigo me comunicar muito bem com eles (Estudante E).

Comecei frequentar uma igreja perto da minha casa onde vão pessoas de outros países, um lugar maravilhoso para meditar a palavra de Deus e fazer novas amizades. Na escola também fiz amizades, principalmente com os japoneses da aula de ESOL, mas também com pessoas daqui nas demais disciplinas (Estudante F).

De acordo com os relatos, podemos citar como principal característica, o fato dos estudantes procurarem amizades entre os demais colegas intercambistas de diferentes países, como forma de fortalecer suas redes, buscando uma maior coesão e organização para o enfrentamento das dificuldades diárias.

A busca por interação parecer ser um requisito importante como os estudantes do PGM demonstra a sua sociabilidade. A impressão que temos é que no caso destes estudantes eles foram para o intercâmbio disponíveis em se socializarem com os outros colegas e isto também os ajudou. Nos relatos visualizamos que as expectativas narradas estão relacionadas ao comportamento sociável dos brasileiros.

A expectativa de como seria a experiência foi visualizada no relato de alguns estudantes que tinham imaginado como seria o momento de intercâmbio. Sobre isto nos disseram:

Aproveitar, aproveitar e aproveitar. Tirar muitas fotos. Fazer mais amigos. Conhecer todos os lugares possíveis na minha província. Estudar. E viver intensamente (Estudante A).

Que meu Inglês melhore cada vez mais, que eu aprenda mais coisas aqui, que eu me divirta e que eu conheça vários lugares (Estudante B).

Eu espero ficar cada vez mais fluente na língua que estou desenvolvendo e poder deixar de alguma forma uma boa lembrança minha para a escola é para a comunidade (Estudante C).

No momento, só quero aprimorar ainda mais meu inglês. Não sinto mais dificuldade alguma em relação a outras coisas, acredito que já me adaptei ao local e as pessoas (Estudante D).

Eu quero fazer mais amigos, e aproveitar o máximo que eu puder. Quero aprender mais sobre a cultura local e quero ficar fluente no inglês antes de voltar pra casa, esse é meu maior sonho (Estudante F).

A maioria dos estudantes tem a aprendizagem do idioma como fundamental para a experiência de mobilidade. Isto é visível em seus relatos. A estudante “A” teve como expectativa fazer novos amigos e viver intensamente o intercâmbio.

A estudante “B” queria conhecer vários lugares e se divertir. A estudante “C” desejou aprimorar o inglês e contribuir de forma positiva para a escola e comunidade. A vontade de tornar-se fluente no idioma moveu os estudantes a viver a experiência de intercâmbio.

A estudante “D” desejou aprimorar o idioma e vencer dificuldades que tinha consciência na experiência que precisava vencer.

A estudante “F” tem a sociabilidade como premissa fundamental em sua experiência e desejou aproveitar cada momento. Além do idioma a estudante teve a intenção de aprender a cultura sendo para ela o seu sonho.

5. CONCLUSÃO

Diante das análises, identificamos indícios de que a relação “estabelecido- outsiders” foi vivenciada pelos estudantes intercambistas e que as redes de interdependência criadas entre eles,

contribuíram para suas permanências no projeto. Entretanto, por se tratar de uma pesquisa em andamento, até o presente momento, podemos sugerir: a) que os estudantes criaram redes de interdependência com diversos atores sociais; b) que houve a relação dos elementos: adaptação, sociabilidade e expectativas, com a fomentação da rede de interdependência no processo de mobilidade acadêmica; d) alguns estudantes conseguiram responder às agressões dos colegas internacionais e estabeleceram respeito no espaço social em que estavam inseridos e c) outros estudantes não conseguiram reagir às provocações e se isolaram dos colegas mesmo que prejudicasse a sua experiência.

Desta forma, acreditamos que descobriremos mais elementos que nos ajudem a compreender como foram estabelecidas as configurações sociais dos estudantes e como estas redes criadas possibilitaram o usufruto desta experiência em suas trajetórias, uma vez que, teremos uma melhor compreensão das forças que os atores envolvidos exercem mutuamente nesta rede de interdependência.

REFERÊNCIAS

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70.

Elias, N. (2017). *Introdução à Sociologia*. Trad.: Maria Luísa Ribeiro Ferreira. São Paulo: Edições 70.

Elias, N., & Scotson, J. L. (2000) *Os Estabelecidos e os Outsiders: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Trad.: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar.

Elias, N. (2011). *O Processo Civilizador: Uma história dos costumes*. v.1, (2ª ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Elias, N. (1993). *O Processo Civilizador: Formação do Estado e Civilização*. v. 2, Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Elias, N. (1994). *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Elias, N. (1994). *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Elias, N. (2001). *A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte*. Rio de Janeiro: Zahar.

A EDUCAÇÃO ENTRE GUERRAS: A CONDIÇÃO HUMANA ENTRE A LUTA GLOBAL PELA SOBREVIVÊNCIA E CONFLITOS LOCAIS MOVIDOS PELA “EMBRIAGUEZ HEGEMÔNICA”

EDUCATION BETWEEN WARS: THE HUMAN CONDITION BETWEEN THE GLOBAL STRUGGLE FOR SURVIVAL AND LOCAL CONFLICTS DRIVEN BY “HEGEMONIC DRUNKENNESS”

EDUCACIÓN ENTRE GUERRAS: LA CONDICIÓN HUMANA ENTRE LA LUCHA GLOBAL POR LA SUPERVIVENCIA Y LOS CONFLICTOS LOCALES IMPULSADOS POR LA “EBRIEDAD HEGEMÓNICA”

Júlio Ricardo de Barros Rodrigues¹

 <https://orcid.org/0000-0001-5983-7946>

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

e-mail: jrbrodrigues_ef@hotmail.com

Resumo

Com o surgimento da pandemia SARS-CoV-2 (COVID-19), sobretudo em virtude de seu avanço em escala mundial iniciado em 2020 e que se tem perpetuado até os dias de hoje, muito se discutiu, discursou e foi defendido a respeito da constituição de uma identidade mundial dirigida à luta pela sobrevivência da vida/espécie humana diante do enfrentamento de um inimigo invisível e avassalador. O discurso/ argumento humanitário ressoou uníssono em todo o mundo, mas, não sem concorrer com determinados outros pensamentos, atitudes, decisões e ações que, no decorrer de nossa história, fomos nos acostumando a também reconhecer como resultantes dos seres humanos; seja por sua pretensa superioridade - radicada na noção de racionalidade - frente aos demais seres vivos que povoam o nosso planeta (dentre os quais os vírus, inclusive), seja em sua consequência materializada na emergência de nossa espécie como dominante no planeta. Ao que parece, não obstante todas as reflexões advindas da crise pandêmica em que todos ainda nos encontramos imersos, o discurso humanitário tem sido subsumido pela busca incessante por poder via sobrepujança que nos tem caracterizado historicamente desde as organizações sociais mais simples, como as tribos, até as mais complexas, como as grandes nações e superpotências econômicas e militares, como Elias já nos alertava, a propósito, em inúmeros de seus trabalhos. A busca incessante por poder dirigida ao domínio de outrem, essa "febre" ou "embriaguez hegemônica" por ele definida e caracterizada parece realmente não encontrar limites, mesmo diante de outras demandas prementes e, assim, também características a tudo aquilo que define/ deveria (também) definir a condição humana; em especial, a sua sobrevivência como espécie. A instauração da pandemia da COVID-19 em 2020, a deflagração da guerra na Ucrânia em 2022 e a recente onda de ameaças e de ataques às instituições escolares em Pernambuco encadeiam uma sequência de eventos, de repercussões e de incidências recíprocas que, mesmo não estando pretensamente articuladas, não deixam de apontar certa relação entre si. Tendo em vista o encadeamento sequencial dos acontecimentos apontados, buscou-se, mediante análise contextual de conteúdos midiáticos quanto a essas relações potenciais em suas respectivas implicações sobre a Educação como relevante campo epistêmico e reflexivo no que se refere à (auto)formação humana, sistematizar uma possibilidade de percepção e de interpretação que as consequências de conflitos humanos amplamente divulgados podem oferecer sob este viés; sobretudo ao apontar como seu resultado o estabelecimento de interfaces com a compreensão da Educação, e, assim, em virtude das elaborações e sistematizações que delas resultam/ podem resultar em função da implementação de processos de ensino e aprendizagem da cultura como uma consequência da condição humana que as permeia.

Palavras-chave: Condição humana; Educação; Conflitos humanos.

Abstract

With the emergence of the SARS-CoV-2 (COVID-19) pandemic, mainly due to its advance on a global scale that started in 2020 and which has continued to this day, much has been discussed, discussed and defended regarding the constitution of a global identity aimed at the struggle for the survival of life/human species in the

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2009).

face of an invisible and overwhelming enemy. The humanitarian discourse/argument resounded in unison throughout the world, but not without competing with certain other thoughts, attitudes, decisions and actions that, over the course of our history, we have become accustomed to also recognizing as resulting from human beings; either because of its alleged superiority - rooted in the notion of rationality - compared to the other living beings that populate our planet (including viruses), or because of its materialized consequence in the emergence of our species as dominant on the planet. Apparently, despite all the reflections arising from the pandemic crisis in which we are all still immersed, the humanitarian discourse has been subsumed by the incessant quest for power via overpowering that has historically characterized us from the simplest social organizations, such as tribes, even the most complex, such as the great nations and economic and military superpowers, as Elias already warned us, by the way, in countless of his works. The incessant quest for power directed at dominating others, this "fever" or "hegemonic intoxication" defined and characterized by him, really seems to find no limits, even in the face of other pressing demands and, thus, also characteristics of everything that defines/should (also) define the human condition; in particular, their survival as a species. The onset of the COVID-19 pandemic in 2020, the outbreak of war in Ukraine in 2022 and the recent wave of threats and attacks on educational institutions in Pernambuco link a sequence of events, repercussions and reciprocal incidences that, even though they are not allegedly articulated, do not fail to point out a certain relationship between them. Bearing in mind the sequential chaining of the events mentioned, an attempt was made, through a contextual analysis of media content regarding these potential relationships and their respective implications on Education as a relevant epistemic and reflective field with regard to human (self)formation, to systematize a possibility of perception and interpretation that the consequences of widely publicized human conflicts can offer under this bias; especially when pointing out as its result the establishment of interfaces with the understanding of Education, and, thus, due to the elaborations and systematizations that result/may result from the implementation of teaching and learning processes of culture as a consequence of the human condition that permeates them.

Keywords: Human condition; Education; Human conflicts.

Resumen

Con el surgimiento de la pandemia del SARS-CoV-2 (COVID-19), principalmente por su avance a escala mundial que inició en el 2020 y que continúa hasta el día de hoy, mucho se ha discutido, discursado y defendido en torno a la constitución de una identidad global dirigida a la lucha por la supervivencia de la vida/especie humana frente a un enemigo invisible y abrumador. El discurso/argumento humanitario resonó al unísono en todo el mundo, no sin competir con otros ciertos pensamientos, actitudes, decisiones y acciones que, a lo largo de nuestra historia, nos hemos acostumbrado a reconocer también como provenientes del ser humano; ya sea por su supuesta superioridad -enraizada en la noción de racionalidad- frente a los demás seres vivos que pueblan nuestro planeta (incluidos los virus), o por su consecuencia materializada en el surgimiento de nuestra especie como dominante en el planeta. Aparentemente, a pesar de todas las reflexiones surgidas de la crisis de la pandemia en la que todos seguimos inmersos, el discurso humanitario ha sido subsumido por la incesante búsqueda de poder vía avasallamiento que históricamente nos ha caracterizado desde las más simples organizaciones sociales, como las tribus, hasta las más complejas, como son las grandes naciones y las superpotencias económicas y militares, como ya nos advertía Elías, por cierto, en innumerables de sus obras. La búsqueda incesante de poder dirigida a dominar a los demás, esta "fiebre" o "intoxicación hegemónica" por él definida y caracterizada, parece realmente no tener límites, incluso frente a otras exigencias apremiantes y, por tanto, también características de todo lo que define /debería (también) definir la condición humana; en particular, su supervivencia como especie. El inicio de la pandemia de la COVID-19 en 2020, el estallido de la guerra en Ucrania en 2022 y la reciente ola de amenazas y ataques a instituciones educativas en Pernambuco vinculan una secuencia de hechos, repercusiones e incidencias recíprocas que, si bien no son supuestamente articulados, no dejan de señalar cierta relación entre ellos. Teniendo en cuenta el encadenamiento secuencial de los hechos señalados, se intentó, a través de un análisis contextual de los contenidos mediáticos en torno a estas relaciones potenciales y sus respectivas implicaciones sobre la Educación como campo epistémico y reflexivo relevante en relación con la (auto)formación humana, sistematizar una posibilidad de percepción e interpretación que las consecuencias de conflictos humanos ampliamente publicitados pueden ofrecer bajo este sesgo; especialmente al señalar como su resultado el establecimiento de interfaces con la comprensión de la Educación, y, así, por las elaboraciones y sistematizaciones que resultan/pueden resultar de la implementación de procesos de enseñanza y aprendizaje de la cultura como consecuencia de la condición humana que los impregna.

Palabras clave: Condición humana; Educación; Conflictos humanos.

1. INTRODUÇÃO

1.1 “Antebellum” (ou das circunstâncias dos conflitos):

Com o surgimento da pandemia SARS-CoV-2 (COVID-19), sobretudo em virtude de seu avanço em escala mundial iniciado em 2020 e que se tem perpetuado até os dias de hoje, muito se discutiu, discursou e foi defendido a respeito da constituição de uma identidade mundial dirigida à luta pela sobrevivência da vida/espécie humana diante do enfrentamento de um inimigo invisível e avassalador. O discurso/argumento humanitário ressoou uníssono em todo o mundo, mas, não sem concorrer com determinados outros pensamentos, atitudes, decisões e ações que, no decorrer de nossa história, fomo-nos acostumando a também reconhecer como resultantes dos seres humanos; seja por sua pretensa superioridade - radicada na noção de racionalidade - frente aos demais seres vivos que povoam o nosso planeta (dentre os quais os vírus, inclusive), seja em sua consequência materializada na emergência de nossa espécie como dominante no planeta.

Em certa medida, o avanço desse discurso humanitário e das reflexões dele decorrentes, em especial no período anterior à produção e distribuição das vacinas, trouxe também um lampejo de esperança quanto à própria noção de humanidade e suas manifestações sobre a prática social nas mais diversas culturas; mesmo que em concomitância com acontecimentos e conflitos beligerantes tornados costumeiros, naturais ou, pelo menos, não surpreendentes por essa mesma prática social no decorrer de nossa história. Desse modo, ainda que em meio à luta pela preservação da vida humana na Terra e em virtude da verdadeira onda de reflexões, intervenções e até cobranças por um processo de crescente de humanização, os conflitos pelo poder e pela busca por uma hegemonia soberana não cessaram, quer em uma escala mais ampla (como guerras e ameaças de guerra tais a exemplo das ocorridas na Europa e na Ásia), quer em escala um pouco mais restrita (conflitos internos baseados em preconceitos sociais instituídos contextualmente como os que rotineiramente vivenciamos no Brasil, motivados, por exemplo, pela cor da pele, pelo gênero, pela região geográfica de origem e/ou pela condição social), ou ainda, na confluência dos dois aspectos anteriores (quando preconceitos contextuais resultam em consequências globais, como, por exemplo, a morte sequencial de cidadãos negros provocada pela intervenção de policiais brancos nos Estados Unidos e a emergência do movimento “*Black Lives Matter*”).

Ao que parece, não obstante todas as reflexões advindas da crise pandêmica em que todos ainda nos encontramos imersos, o discurso humanitário tem sido subsumido pela busca incessante por poder via sobrepujança que nos tem caracterizado historicamente desde as organizações sociais mais simples, como as tribos, até as mais complexas, como as grandes nações e superpotências econômicas e militares, como Elias já nos alertava, a propósito, em inúmeros de seus trabalhos. A busca incessante por poder dirigida ao domínio de outrem, essa “*febre*” ou “*embriaguez hegemônica*” por ele definida e caracterizada parece realmente não encontrar limites, mesmo diante de outras demandas prementes e, assim, também características a tudo aquilo que define/deveria (também) definir a condição humana; em especial, a sua sobrevivência como espécie.

Sobre a noção de racionalidade comumente atrelada ao conjunto de ações humanas que apontam de forma praticamente inevitável para uma direção determinada, suas consequências, implicações e os cuidados que requer quanto aos perigos que são inerentes a seu uso, Elias (1985) nos alerta:

Estamos atualmente ainda tão pouco conscientes da morosidade deste processo de desmitificação, deste desenvolvimento de um saber altamente ajustado à realidade no domínio da natureza não humana que, para muitos homens, a elevada adequação à realidade destes seus conhecimentos sobre a natureza parece-lhes ser, simplesmente, o resultado da sua razão natural ou, mais geralmente, da racionalidade humana universal. Por isso, mostram-se depois perfeitamente incapazes de explicar

porque é que os seres humanos, apesar de serem capazes de pensar, atuar “racionalmente” em relação ao processo da natureza exterior, não estão manifestamente habilitados para se comportarem com igual “racionalidade” em relação à sua própria vida social coletiva. Se se tratasse aqui, verdadeiramente, de uma questão de “racionalidade humana”, da “razão”, natural ou do “entendimento” universal, seria pura e simplesmente incompreensível porque é que os homens fazem uso da sua “razão” da sua “racionalidade”, apenas em relação à natureza, mas não, pelo menos não em igual medida, em relação à vida social coletiva (p.23).

Na madrugada do dia 24 de fevereiro de 2022 tivemos mais um exemplo de como essa dualidade relacional entre a luta pela vida (*Eros*) e a busca pela supremacia/dominação do outro (*Thanatos*), permeiam/podem permear nossa condição humana, tanto conjuntamente, quanto o fazem isoladamente cada um dos aspectos que a constituem. O avanço militar da Rússia sobre a Ucrânia, sistematicamente planejado há anos e prenunciado e negado peremptoriamente há meses, se deu a despeito e a reboque dos inúmeros indícios oferecidos pelo presidente da russo, Vladimir Putin e dos incontáveis alertas e pedidos de ajuda do presidente ucraniano, Volodymyr Zelensky; ou seja, aos olhos das Nações Unidas, das Nações Europeias e dos vinte e sete líderes nacionais aos quais Zelensky recorreu.

O argumento utilizado pelo presidente russo (é importante mencionar que relevante parcela do povo russo se opõe à invasão da Ucrânia) parte de uma pretensa declaração de guerra da Ucrânia ao se aproximar da Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), assim, fortalecendo-o e fortalecendo-se diante da Rússia como potência supranacional dos países próximos e não membros da entidade. Em tom quase profético, Elias já nos alertava de como essa cadeia de interpretações, posicionamentos e decisões norteadas pela busca ambiciosa e crescente pela hegemonia diante de ameaças potenciais constituem a essência da condição humana; bem como da atenção constante que, como condição, seus sinais relevantes nos exigiam como espécie a ser preservada ou aniquilada (seres humanos) e como povos (culturas e nações).

É difícil dizer em que medida, nesse contexto, a credulidade e/ou centralidade dessas organizações transnacionais no discurso humanitário da sobrevivência as possa ter impedido de enxergar e/ou de agir preventivamente, mas, tal como Elias (1985) já nos alertava em sua palestra comemorativa do quadragésimo aniversário do fim da Segunda Guerra Mundial (01/09/1939 a 02/09/1945), o caráter mediador e pacifista dessas organizações é desafiado em sua capacidade e alcance ao pôr em lados opostos elementos já conhecidos da política e das relações internacionais; ambos com repercussões relevantes em escala global: a realização sistemática de sanções econômicas e o uso irascível de armamento nuclear.

Por outro lado, é igualmente válido refletir, ainda que de forma breve, a respeito das consequências dos debates e de sua extensão ao longo de todo o conflito, sobre os confrontos ocorridos no *front*. À medida que os acontecimentos ocorridos na Ucrânia invadida avançam em termos de violência e de brutalidade considerada extrema até mesmo para contextos de guerra (por exemplo, o desrespeito aos corredores humanitários e o assassinio de civis), como manifestação de desrespeito inclusive pelas negociações mantidas pelos dois governos diretamente envolvidos e pelas decisões tomadas pelas instituições supranacionais, os debates parecem não acompanhá-los, e, assim, não darem contas de suas repercussões sobre o povo que segue efetivamente morrendo (desde de 2014, quando da retomada da Crimeia pela Rússia, a propósito).

Isso significa dizer que o avanço acelerado da violência e desacelerado, em relação ao primeiro, dos debates sobre este, evidenciam uma face do patamar de (des)civilização em que hoje nos encontramos aponta para a ciclicidade dos mesmos, também já apontada por Elias em “*A Condição Humana*” (1985), inclusive e a despeito da experiência pandêmica mundialmente compartilhada sob a égide da sobrevivência da humanidade (novamente posta em risco, risco duplo, portanto, com as constantes ameaças de utilização de armamento nuclear constantes do contexto do

conflito entre Rússia e Ucrânia). Em “*Os Alemães*” (1997), ao analisar o processo constitutivo do “*habitus* alemão” à luz de sua própria história, em especial, com base nos conflitos armados que integram esta história, Elias faz referência às implicações identitárias decorrentes de tais acontecimentos, mencionando particularmente os aspectos atinentes à autoimagem delas decorrentes:

O fim de Hitler significou ainda uma outra ruptura no desenvolvimento da Alemanha. Duas pesadas derrotas certamente não ficam sem consequências. Isso mostra a resiliência dos alemães que emergiram desses choques como uma nação viável e capaz. Pode-se apenas esperar que seu futuro desenvolvimento seja menos flagelado por rupturas e descontinuidades do que foi até agora. Só se pode desejar para a Alemanha um padrão mais linear e contínuo de desenvolvimento no futuro. [...] Mas enfrentar psicologicamente o que aconteceu não é fácil para muitos alemães. Gerações chegam e passam.

Têm de se debater repetidamente com o fato de que a imagem que os alemães possuem de si mesmos está manchada pela lembrança dos excessos perpetrados pelos nazistas, e que outros, e talvez até suas próprias consciências, os culpem e os condenem pelo que Hitler e seus seguidores fizeram. [...] Os destinos de uma nação cristalizam-se em instituições que têm a responsabilidade de assegurar que as pessoas mais diferentes de uma sociedade adquiram as mesmas características, possuam o mesmo *habitus* nacional. A língua comum é um exemplo imediato. Mas, há muitos outros (Elias, 1997, p.27-29).

Diante disso, uma outra questão que emerge como relevante e necessária à discussão nesse sentido refere-se ao posicionamento identitário do povo ucraniano frente a iminência da morte então materializada na inegável desvantagem ante as forças russas, fazendo com que os repetidos confrontos entre militares e civis redundem em repetidas mortes que, tanto de um lado quanto de outro, se anunciam com uma inevitabilidade tão questionável (do ponto de vista dos debates parlamentares realizados pelas instâncias e entidades supranacionais), quanto constatável (pela extensa cobertura midiática sobre o cotidiano beligerante de ucranianos e russos, civis e militares). Isso repercute, também e fortemente, nas intervenções próprias dessas instituições, em seu envolvimento e na forma mesma com que esse envolvimento se materializa como resultado de uma avaliação/julgamento promovido por instituições superiores e supranacionais quanto às atitudes, às ações e os posicionamentos delas derivados quanto às suas consequências potenciais (refiro-me, aqui, em especial, tanto aos apoios oferecidos à Ucrânia e Rússia, quanto às formas pelas quais esses apoios ocorreram – apoios de ordem político-estratégica, como no caso da Bielorrússia; apoios de ordem logístico-militar, como a oferta de armamento por parte da OTAN à resistência ucraniana, por exemplos – e em que medida implicaram em mortes de civis – como as trezentas vítimas em Bucha).

2. Dos discursos e posicionamentos acerca da guerra: Guerra na Ucrânia ou “A Guerra de Putin”?

A cobertura massiva da mídia dos confrontos ocorridos na Ucrânia, sobretudo quando do início do conflito, expôs a concretude dos alertas e dos temores feitos por Norbert Elias naquela longínqua fala em 1985. Nos revelou a todos a veracidade de suas palavras, mas, fundamentalmente, a veracidade de nossos atos como espécie humana, que atravessa a nossa história independentemente do patamar civilizatório – em especial no que se refere às discussões sobre a paz, foco da palestra referente aos 40 anos decorridos da II guerra Mundial – em que estejamos e/ou que julgamos estar.

Hoje, passados dezoito meses do início dos conflitos armados, a rotinização dos informes parece ter “naturalizado” de certa forma a situação; o que novamente nos remete aos alertas de Elias; pois aquela cobertura massiva inicial passou a ser incorporada às demais outras notícias, tragédias e

mazelas que compõem a realidade social hodierna. Não obstante os alertas de Elias (1985) – para os quais chamo a atenção em sua perspectiva propedêutica, mesma perspectiva à qual aludo aqui a respeito do potencial pedagógico-formativo que a leitura mais aprofundada de nós mesmos e de nossa condição humana e da função social (a ser) cumprida pela Educação nesse sentido – e dos informes/relatório fornecidos diariamente pela imprensa, a guerra persiste. Por este motivo e radicado na rotinização do tema e no potencial educacional-preditivo deles decorrentes, optei por centralizar no discurso midiático como fonte primária para o reconhecimento e para o estabelecimento de alguns pontos iniciais para a realização de reflexões pedagógicas a partir das contribuições de Norbert Elias acerca das situações que, repito, com certa “naturalidade” hoje convivemos.

O foco discursivo da abordagem midiática acerca da chamada “Guerra de Putin” reside na contagem de mortos. Evidentemente, o cotejamento desses dados tende a realçar a dimensão mais chocante e inevitavelmente decorrente da instauração de uma guerra. As repercussões, tanto chocantes quanto rotinizadas, atinentes à recepção dessas informações, já experimentadas em escala global quando do auge da pandemia da COVID-19, revela ao mundo o drama vivido pelo povo ucraniano à mesma medida que, em uma escala mais ampla, revela também a diluição da centralidade de sua condição para demais outros povos do mundo; em especial diante da concorrência com demais outras tragédias humanas e naturais - a mobilização de saberes e esforços humanos para a compreensão e intervenção derivados das relações estabelecidas com a natureza e com outros seres humanos, com especial atenção para a primeira em detrimento da última são também apontados por Elias (1985 e 1997) e considerados como foco de atenção e reflexão educacional-pedagógica para os fins deste texto - que, pela proximidade, tornam-se mais presentemente contundentes.

A título de exemplo, cito a matéria disponibilizada pelo *Portal G1*, da Rede Globo, no dia 18/08/2023 intitulada: “*Guerra da Ucrânia alcança quase 220 mil mortos, de acordo com o ‘New York Times’*”². Em seu conteúdo, a matéria categoria e disponibiliza os números de mortos, enfatizando a materialidade do principal alerta proposto por Elias em sua palestra: a repetição do ocorrido na II Guerra Mundial em termos de confrontos bélicos entre povos modulados por “versões revisitadas” da embriaguez hegemônica por ele sistematizada. As categorias elegidas e os dados respectivamente estimados/apresentados foram: (1) Mortos: (1.1) Rússia: 120 mil; (1.2) Ucrânia: 70 mil; (2) Feridos: (2.1) Rússia: entre 170 mil e 180 mil; (2.2) Ucrânia: entre 100 mil e 120 mil; e (3) Total de baixas (entre os dois países): aproximadamente 500 mil.

Desse modo, os dados alarmantes, o número altíssimo de vidas humanas perdidas e o potencial educacional em termos de formação humana deles derivados como consequência desta guerra reafirmam a relevância e a pertinência do discurso midiático como principal fonte para a formalização de seu enfoque como objeto de aprendizagem sob uma perspectiva propriamente educacional-pedagógica, dirigida e em contribuição à formação social humana, confirmando, mais uma vez, a atualidade e a premência dos alertas frequentemente retomados por Norbert Elias ao longo de toda a sua obra.

3. METODOLOGIA

3.1 “*Parabellum*” (ou ponderações a respeito dos conflitos e ameaças armadas: da noção de humanidade em relação à Educação em Elias)

As recentes intercorrências de caráter beligerante que, no momento pós-pandêmico que hoje vivemos, como um momento de recuperação social dado o alcance das consequências incalculáveis provocadas pela COVID-19, muito rapidamente foi subsumido pela retomada das querelas entre povos e nações, motivadas, como sempre, pelos mais diversos expedientes, mas, aparentemente, sob

² <https://g1.globo.com/mundo/ucrania-russia/noticia/2023/08/18/guerra-da-ucrania-alcanca-quase-200-mil-mortos-de-acordo-com-o-new-york-times.ghtml> (Acesso em: 21/08/2023).

os auspícios de um gradiente de polarização mais elevado que, por sua vez, resultou de uma profunda radicalidade quanto aos humores, valores, querer e/por poderes que, já em 1985, Norbert Elias (1985) nos apontava e mesmo nos apresentava como elementos constantes da humana conditio. Em seu discurso em celebração à passagem de 40 anos sem que houvesse um novo grande conflito global escalarmente comparável à Segunda Guerra Mundial, Elias (1985) nos alertava para a consideração - em caráter de reflexão - da beligerância como uma espécie de traço historicamente forjado e incorporado à natureza humana de forma a caracterizá-la como tal, então materializada no simples fato de comemorar um breve período de paz geograficamente situada, sem, entretanto, deixar de antever, com certa "naturalidade" (como ausência de estranheza) a possibilidade de deflagração de um novo conflito em escala global - com perspectiva de potencial destrutivo superior decorrente dos avanços científicos e tecnológicos alcançados no decorrer dos mesmos 40 anos ora celebrados de suposta paz - a qualquer momento.

A dinâmica da constelação que, num dado momento, lança as potências militares mais poderosas de um grupo de Estados umas contra as outras e que promete ao vencedor dessa "eliminatória" uma posição hegemônica nesse grupo de Estados não é hoje menor, e a febre hegemônica, a ideia embriagante da que o próprio povo possa vir a ser o mais forte, o mais rico e prestigiado de todos os desse grupo de Estados não é, para os dois candidatos à hegemonia na fase de desenvolvimento atual, manifestamente menos cativante do que o foi em "eliminatórias" análogas, em fases anteriores do desenvolvimento da humanidade. [...] É bonito que a exigência de respeito pelos direitos humanos elementares encontre hoje mais audiência. Tal significa um fortalecimento da consciência humana, da simpatia e da compaixão dos homens uns para com os outros, que na Alemanha sob o domínio nazi desapareceu temporariamente por completo (Elias, 1985, p.87-91).

Suas ponderações acerca da iminência da instauração de novos regimes destrutivos então associados à naturalização das guerras, dos assassinatos bem como de demais outras formas de violência infligidas entre seres humanos, como um aspecto relativamente cíclico de nossa história, vem à tona sob outros contornos, contornos pós-pandêmicos de lições não aprendidas, que são trazidos à lume quanto às relações estabelecidas com o conhecimento, com a tecnologia e com as emoções humanas em determinadas situações vividas individual e coletivamente durante o período pandêmico, mas, ainda frequentemente revividos desde então sob os mais variados matizes, como, por exemplo, os preconceitos sociais, raciais e culturais. Nesse sentido, para fins de análise a partir de uma perspectiva radicada aprioristicamente na Educação, dois acontecimentos foram aqui abordados e submetidos a ponderações e reflexões: (1) a Guerra na Ucrânia (de caráter global e com duração mais extensa e contínua); e (2) as ameaças dirigidas às instituições escolares em Pernambuco (de caráter restrito e com duração mais curta e descontínua).

Neste sentido, e, utilizando a (1) a pandemia da COVID-19 como parâmetro factual matricialmente caracterizado pela luta global pela sobrevivência³; (2) as perspectivas dela advindas

³ No documentário estadunidense "*In the Same Breath: verdades e mentiras da Pandemia*" (2021), dirigido por Nanfu Wang, ficam evidentes os efeitos provocados por um evento de escala global que capaz de nos afetar a todos diferentemente em termos de tempo, de estrutura econômico-social e/ou científica, em função, por exemplo, da noção de emergência decorrente destas circunstâncias. Ainda a título de exemplo, é mencionado no documentário o descaso com que a divulgação dos dados contidos no documentário referentes à situação da província de Wuhan quando de seu encaminhamento para a imprensa do ocidente; fato denunciado por Norbert Elias em "*A Condição Humana*" (1985), que sob os auspícios de uma perspectiva educacional quanto à noção de formação social de seu aporte aqui considerados, assume relevância particular:

Surge, assim, no centro de nosso campo de visão, uma tarefa que talvez não seja totalmente irrealizável e sobre a qual, em todo o caso, se pode trabalhar: a redução da desconfiança. Se

quanto ao pós-pandemia como uma materialização desta sobrevivência - e dos patamares de civilidade pretensamente alcançados, ou, pelo menos, refletidos em virtude dos acontecimentos dela decorrentes - sob os auspícios de um "novo normal"; e (3) o discurso midiático acerca dos acontecimentos aqui elencados (quais sejam: (3.1) a Guerra na Ucrânia e (3.2) as ameaças dirigidas às instituições escolares pernambucanas) como parâmetro factual final, busquei tecer algumas ponderações acerca das interconexões existentes, à luz dos pressupostos apontados por Norbert Elias, principalmente em "*A Condição Humana*" (1985), no sentido e com o objetivo de vislumbrar algumas possibilidades de sua apropriação sob um viés epistêmico precipuamente radicado na Educação. Ratificando a essência do argumento central deste texto quanto à relevância de um olhar (pedagógico e projetivo) fincado na Educação sobre os fenômenos que se nos avizinham, Elias (1985, p.53), afirma que

A participação do indivíduo no destino e na reputação do respectivo grupo, é (...) um facto. Faz parte do destino dos homens, é um aspecto da *humana conditio*. Nada parte mais perigoso do que o pendor de evitar uma tal realidade pelo encobrimento ou pelo recalçamento. Só olhando-a de frente, com toda a coragem e determinação, podemos colocar-nos a questão: o que fazer em tal situação? E esta é, de facto, a questão decisiva (grifo meu).

O discurso midiático tornou-se, assim, a principal manifestação objetiva a partir da qual, para as finalidades deste texto, tornou-se possível o vislumbre das aproximações e das apropriações potenciais capazes de oferecer algumas perspectivas de reconhecimento dos efeitos/sintomas da febre/embriaguez hegemônica (*furor hegemonialis*) relacionados circunstancialmente, em termos de antecedente-consequente, com a pandemia da COVID-19 (no que significou e no que poderia ter significado para a humanidade), conforme parâmetros estabelecidos para a elaboração deste texto com vistas, mais uma vez, a suscitar reflexões que apontem para sua interpretação sob um prisma propriamente educacional. O viés pedagógico resulta, portanto, das ilações possíveis e decorrentes deste breve recorte no que se refere ao estabelecimento de conexões voltadas para a Área da Educação especificamente a respeito do reconhecimento da embriaguez hegemônica como conceito/objeto de conhecimento passível de pedagogização à luz das prerrogativas de um "novo normal" que se nos apresenta, inclusive e sobretudo, para além do recorte factual ora considerado, conforme dito, unicamente para fins de reflexão, de ponderação e de problematização (em Educação então compreendida como formação social) como aspectos motivadores e norteadores da elaboração deste texto.⁴

se quiser evitar a supremacia de um só povo, ou seja, a coação vinda do exterior, será necessário colar exigências maiores a si mesmo, à própria capacidade tolerância. A diminuição da desconfiança entre os Estados não é realizável de hoje para amanhã. Ela exige o esforço conjunto e paciente de muitos homens, que lutem nos seus países para que cresça a disponibilidade para resolver os conflitos entre os Estados, seja por meio de compromissos não violentos, seja por via da arbitragem exercida por órgãos supra-estatais. A diminuição multilateral e não apenas unilateral das hostilidades absolutas entre grupos humanos é, sem dúvida, uma das tarefas que a guerra que nos ameaça coloca aos homens ainda vivos (Elias, 1985, p.101, grifos meus).

⁴O documentário estadunidense "*Vladimir Putin*" (2017), dirigido por Rudy Bednar, faz uma retrospectiva bastante interessante da trajetória do atual presidente russo no sentido de elucidar algumas questões acerca dos processos pelos quais se deu sua ascensão ao poder (origem do documentário justifica, inclusive temporalmente, o enfoque atribuído à consolidação Putin como uma ameaça específica aos Estados Unidos da América). Chama a atenção, também, pela semelhança de alguns aspectos levantados por Elias em "*A Condição Humana*" (1985) e em "*Os Alemães*" (?) quanto à trajetória traçada por Adolf Hitler e demais outros líderes nacionais, que nos sugere, de pronto, uma necessidade cada vez mais premente de, sob a perspectiva educacional aqui aludida, visitar essas questões com o intuito de manter

A consideração destes aspectos como marcos referenciais e/ou ferramentas metodológicas para a delimitação das bases teóricas a partir das quais busquei relacionar os fatos citados ao momento pós-pandêmico ainda vigente e, assim, a uma marcada apropriação/aproximação frente ao referencial eliasiano me permitiu, então, vislumbrar algumas possibilidades de reflexão radicadas na Educação que, sob o viés da formação social assumem/podem assumir contornos determinados quanto à leitura da realidade, em termos de maior ou menor congruência (Elias, 1994), por exemplo, e, assim, repito, para fins de reflexão, apontar para horizontes instigantes do ponto de vista educacional-pedagógico⁵. Tal perspectiva enseja, sob tais termos, uma tentativa de compreensão das repercussões dos fatos ora considerados, em suas idiosincrasias, interconexões, implicações e consequências, sobre as relações estabelecidas pelos seres humanos entre si a partir de aspectos observáveis, isolados ou não, e em termos até incipientes, tais como: permanências e impermanências quanto a patamares socialmente estabelecidos de tolerância, no sentido de ponderar, do ponto de vista da Educação, aspectos relevantes nos quais se possa/deva intervir (considerando, inclusive, a perspectiva de refletir também e/ou prioritariamente nos critérios que sustentam esses patamares)⁶. Desse modo, é no reconhecimento dessas pretensas articulações factuais a partir do(s) regime(s) de enunciação que lhes foi/foram conferido(s) que reside o cerne da abordagem sobretudo problematizadora dos elementos que foram aqui levantados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 das ameaças às instituições escolares pelas redes sociais em Pernambuco/Brasil

Com referências a um ataque violento ocorrido em Columbine, nos Estados Unidos, no dia 20 de abril de 1999, durante todo o mês de abril de 2023, instituições escolares em todo o Brasil foram ameaçadas de invasão e de práticas violentas não apenas similares, mas, em homenagem ao “Massacre de Columbine”, no qual doze alunos e um professor foram mortos e vinte e quatro pessoas ficaram feridas; que, por sua vez, cogitou-se estar associado à uma espécie de “celebração” do

ativado o alerta ao reconhecimento de circunstâncias imanentes à humana conditio, conforme ele próprio já chamava atenção:

Em íntima ligação com a embriaguez hegemônica, que numa situação determinada, se pode propagar a vastas camadas de um povo encontram-se, normalmente, fantasias coletivas, segundo as quais o povo a que se pertence e, assim, o próprio indivíduo estão destinados à grandeza – o que significa, habitualmente, à dominação de todos os outros povos à sua volta -, seja por ordem divina, seja pela história ou pela natureza (Elias, 1985, p.45).

⁵ “Quando investigadores humanos conseguem moderar o seu envolvimento e ajustar as suas questões às realidades do seu mundo, descobre-se um processo articulado sem começo indo, por exemplo, de grupos ancestrais com formas de comunicação pré-verbais dominantes até a emergência de antepassados com uma comunicação verbal predominante sem existir qualquer ruptura absoluta. No atual estágio de reconhecimento, há muitos detalhes que nos escapam, mas é razoavelmente seguro admitir quem, neste caso, como em tantos outros, um processo evolutivo com muitos passos intermédios atingiu, com o decurso do tempo, uma condição de funcionalidade ótima” (Elias, 1994, p.24).

⁶ A título de exemplo, como materialização fática do que busco evidenciar como ponto de reflexão educacional-pedagógica, na edição do dia 21/08/2023 do telejornal “Bom Dia Pernambuco”, exibido pela Rede Globo, foi noticiada uma agressão sofrida por uma profissional da educação, ocorrida no município de Petrolina-PE, infligida pelos pais de um de seus alunos para quem ela solicitava que conversassem com o filho a respeito do comportamento violento deste com as demais crianças e com ela mesma. Verifica-se aí, de imediato, um conflito referente às ponderações aqui suscitadas, entre a educação familiar e a Educação Formal, potencialmente entrelaçado por relações presumidas de poder (de ordem institucional-financeira e de uso da força física) mobilizadas por leituras equivocadas da realidade (ou incongruentes com a realidade do contexto educacional-pedagógico ao qual se refere); por interpretações particulares que de forma alguma são incomuns e muito menos distantes dos aspectos apontados por Elias (1985) como constituintes da *humana conditio*: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/bom-dia-pe/video/bom-dia-pe-segunda-feira-21082023-integra-11880933.ghtml> (Acesso em: 21/08/2023).

aniversário de Adolf Hitler (1889-1945)⁷ e boatos nesse sentido também passaram a circular pelas redes sociais. As ameaças ocorridas no Brasil foram materializadas por ataques (sem aviso/ameaça) a escolas. Ataques de estudantes dirigidos a outros estudantes e professores, mas, também, perpetrados por personagens externos às instituições atacadas.

Em Pernambuco, evidenciou-se, em grande volume e proporção, um conjunto de mensagens de texto e de áudio, com imagens e vídeos, correlacionando os aspectos e apontando novos ataques. Algumas dessas postagens apontavam as unidades escolares que seriam atacadas no dia 20 de abril. Considerando as consequências da pandemia da COVID-19, a perpetuação da Guerra na Ucrânia, bem como demais outros eventos de natureza violenta que têm-se multiplicado no “pós-pandemia” que se nos apresenta sob a denominação de um “novo normal”, tais acontecimentos e ameaças soaram aterradores aos estudantes e seus familiares, aos professores e demais funcionários das escolas, atingindo, assim, o cerne das comunidades e culturas escolares que conformam a escola como instituição social: a segurança (em termos de integridade física) quanto à materialização da Educação como processo de transmissão da cultura a partir da construção coletiva de saberes.

As consequências da divulgação dessas ameaças pelas redes sociais que, como representação da tecnologia que se mostrou como nossa principal aliada no período mais crítico da pandemia, literalmente, invadiu as casas das pessoas, fazendo com que, novamente, se sentissem inseguras e impotentes a respeito do autocuidado e da autopreservação como pressupostos fundantes e absolutamente necessários à retomada que até hoje todos buscamos alcançar minimamente. Ainda sobre isso, a abordagem inicial por parte dos meios de comunicação de massa, e que, depois, foi abandonada sob os auspícios da não promoção/valorização de seus perpetradores, diferentemente do que aconteceu com as circunstâncias da pandemia e do conflito armado na Ucrânia, (re)instaurou um novo momento de receio coletivo. Este novo momento caracterizou-se pelo acúmulo das impressões, medos e traumas dos dois anteriores – ainda em andamento, é importante que se diga – sem a proporcional abordagem midiática; de maneira a potencializar o gradiente de interpretação e de tomada (individual) de decisão em virtude de sua veiculação.

A análise das implicações, das repercussões e dos potenciais entrelaçamentos destes acontecimentos sob um viés propriamente radicado na Educação (como aspecto fundante do processo civilizador) encontram na vasta obra eliasiana elementos importantes para a sua compreensão e problematização sob esses termos (Elias, 1994; Brandão, 2003⁸ e Leão, 2007⁹); termos que foram aqui desenvolvidos, muito mais como possibilidade de interpretação e como perspectiva de reflexão do que como constatação(ões) definitiva(s) sobre a condição humana em sua constante busca interindividual pelo domínio de outrem através da febre/embriaguez hegemônica que a dinamiza (Elias, 1985 e 1997):

As normas sociais são frequentemente discutidas de um modo que sugere que as de uma mesma sociedade são todas uniformes e consistentes. Os fatos, como se pode ver, são diferentes. Em sociedades acima de um certo nível de diferenciação, códigos de normas inerentemente contraditórios podem coexistir em graus variáveis de amalgamação e separação. Cada um pode ser ativado em diferentes situações e em diferentes épocas. Assuntos particulares podem pôr em ação um código moral, eventos públicos, um código nacionalista; em tempos de paz, pode predominar o primeiro, em tempos de guerra, o segundo. [...] Não obstante o próprio fato de existirem contradições desse tipo é significativo não só para o entendimento dessas sociedades, mas também para o da sociedade como tal. Não se pode deixar de levar em conta em qualquer teoria da sociedade o fato de que, nos estágios passados e presentes do desenvolvimento social, a sobrevivência de um grupo de indivíduos

⁷ Nascido em 20 de abril de 1889 e falecido em 30 de abril de 1945.

⁸ Relação entre Educação e o controle das emoções.

⁹ Civilização como o resultado de um processo de construção simbólica do qual a Educação faz parte.

como tal era e é considerada de um valor superior ao da sobrevivência desses indivíduos considerados singularmente (Elias, 1997, p.149-151).

Os homens, na sua inevitável cegueira, só raramente encontraram, até hoje, outro meio para levar a paz a grandes regiões que não fosse o do conflito bélico. Esta longa tradição chegou até aos nossos dias. Instituições como o exército permanente e todo um complexo tradicional de meios de orientação que impelem constantemente para conflitos bélicos entre os Estados são disso o indício (Elias, 1985, p.99).

5. CONCLUSÃO

As discussões aqui entabuladas acerca das possibilidades educacionais-pedagógicas da leitura das contribuições de Norbert Elias acerca da condição humana e, a partir de seu reconhecimento, da embriaguez hegemônica como aspectos pedagogizáveis foram aqui tematizadas como reflexões dirigidas à abordagem sistemática de seu teor, seja do ponto de vista conteúdic, seja do ponto de vistas metodológico, quando do ensino dos saberes específicos atinentes, por exemplo a cada Componente Curricular da Educação Básica. Essas reflexões, desse modo, requerem a consideração de processos igualmente específicos e intrínsecos à mobilização de saberes e, assim, à adequada transposição didática no que se refere à compreensão da Educação Formal como parte importante da formação humana, de acordo com o que Elias nos aponta, em verdade, ao longo de toda a sua obra, ainda que não se dirija propriamente à Educação.

Para além dos referenciais aqui estabelecidos e esmiuçados a partir da problematização norteadora, comportamentos hostis de diferentes ordens, mas, com direcionamentos convergentemente belicosos puderam ser visualizados, reconhecidos e testemunhados quando do (pós-)pandemia, que parece ter funcionado muito mais como uma caixa de ressonância para a febre hegemônica do que como um momento global de reflexão sobre a (nossa) humanidade. Situações de violência gratuita (dirigida, por exemplo, para mulheres, crianças, idosos, pessoas com deficiência e animais), de tentativas de legitimação de preconceitos como o racismo estrutural, intolerância religiosa, xenofobia e homofobia grassaram de forma reiterada e cotidiana, chegando mesmo a caracterizar o último pleito presidencial (sem desconsiderar, ainda, o retorno da ameaça nuclear com a guerra na Ucrânia, destacado reiteradamente por Elias em sua palestra, em 8 de maio de 1985); situações e comportamentos não só passíveis, mas, também, carentes de reflexão quanto à sua pertinência e relevância educacionais-pedagógicas rumo à “diminuição multilateral da desconfiança” e rumo ao “crescimento da disponibilidade para resolver conflitos” de uma forma não violenta (Elias, 1985).

Com isso, o regime de reflexões ora proposto refere-se a um movimento de apropriação das elaborações/contribuições eliasianas em virtude da(s) epistemologia(s) próprias à Área da Educação, aos saberes dos quais trata, à função social que desenvolve e das especificidades teórico-metodológicas, por exemplo, de cada componente curricular; dos saberes que mobiliza e dos quais trata frente às suas respectivas relevâncias e contribuições para a formação humana materializadas em função do respeito à prerrogativa da identidade epistemológica e da autonomia docente. Em outras palavras, buscou-se neste texto enfatizar a relevância dessas reflexões como possibilidade de potencializar os aspectos educacionais das instituições formais de ensino a partir das contribuições eliasianas e em virtude de sua articulação aos saberes nelas ensinados, dos regimes teórico-metodológicos de sua produção e disseminação que lhes são particulares e do compromisso para com a abordagem da relação entre estes aspectos e fatos sociais como os aqui tematizados, como resultados do conjunto de questões e condições que assim constituem/podem/devem constituir a condição humana como objeto de ensino e aprendizagem:

Muita água correrá sobre as pontes antes que essa palavra se traduza em atos. Todavia, talvez não seja inútil continuar a ter em vista este mesmo objetivo, como algo em direção ao qual se trabalhe com muita paciência e cautela, mesmo que ele não seja realizável durante o tempo de uma vida. Muitos homens cometem, a este respeito, um erro. Fundamentalmente, eles só se sentem capazes de se responsabilizar por objetivos a curto prazo. Só se interessam por aquilo que creem que se possa realizar amanhã, depois de amanhã ou, em todo o caso, durante o tempo da sua própria vida. “Depois de nós, o dilúvio”, é o que eles dizem; “o que acontecer depois da minha morte não me diz respeito”. Porém, é precisamente disso que se trata: trabalhar pela paz entre os homens é uma tarefa a longo prazo (Elias, 1985, p.102, grifo meu).

REFERÊNCIAS

- Américo, S. (2023). Guerra na Ucrânia: relembre as fases do conflito que completa 500 dias neste sábado. <https://jovempan.com.br/noticias/mundo/guerra-na-ucrania-relembre-as-fases-do-conflito-que-completa-500-dias-neste-sabado.html>.
- Brandão, C. da F. (2003). Norbert elias: formação, educação e emoções no processo de civilização. Petrópolis: Editora Vozes.
- Diario de Pernambuco. (2023). Boatos sobre ataques a escolas em Pernambuco assustam pais e mães, e SDS emite nota oficial. <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2023/04/boatos-sobre-ataques-a-escolas-em-pernambuco-assustam-pais-e-maes-e-s.html>.
- Dielú, N. (2022). Ameaças a alunos de escola estadual no Recife deixam pais e estudantes assustados; polícia investiga o caso. <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2022/05/03/ameacas-a-alunos-de-escola-estadual-no-recife-deixam-pais-e-estudantes-assustados-policia-investiga-o-caso.ghtml>.
- Elias, N. (1994). Teoria simbólica. Trad. Paulo Valverde. Oeiras: Celta Editora.
- Elias, N. (1997). Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Elias, N. (1985). 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: DIFEL Editorial.
- Freire, B. (2023). Ameaças nas escolas: Confira as medidas de segurança reveladas pelo Governo de Pernambuco. <https://tvjornal.ne10.uol.com.br/noticias/2023/04/15439288-ameacas-nas-escolas-confira-as-medidas-de-seguranca-reveladas-pelo-governo-de-pernambuco.html>
- Leão, A. B. (2007). Norbert Elias & a educação. Belo Horizonte: Autêntica.
- Metro World News. (2023). Ameaça de ataques em escolas de Pernambuco deixa professores e alunos com medo. <https://www.metroworldnews.com.br/foco/2023/04/11/ameaca-de-ataques-em-escolas-de-pernambuco-deixa-professores-e-alunos-com-medo/>.

Moura. A. (2023). Medo toma conta de escolas em Pernambuco; unidades do Recife, Arcoverde e Palmares sofreram ameaças. <https://www.folhape.com.br/noticias/medo-toma-conta-de-varias-escolas-em-pernambuco-nesta-segunda-feira/265663/>.

Moura. A. (2023). Polícias Civil e Militar investigam ameaças de ataques a escolas em Pernambuco. <https://www.folhape.com.br/noticias/policias-civil-e-militar-investigam-ameacas-de-ataques-a-escolas-em/265644/>.