UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO.

MARCOS ANDRÉ NUNES COSTA

A EDUCAÇÃO PARA E PELO LAZER NO COLÉGIO AMERICANO BATISTA: UMA ANÁLISE DOS DISPOSITIVOS DE CONTROLE DAS EMOÇÕES À LUZ DA TEORIA ELISIANA (1960 ï 1990)

RECIFE
2014

MARCOS ANDRÉ NUNES COSTA

A EDUCAÇÃO PARA E PELO LAZER NO COLÉGIO AMERICANO BATISTA: UMA ANÁLISE DOS DISPOSITIVOS DE CONTROLE DAS EMOÇÕES À LUZ DA TEORIA ELISIANA (1960 ï 1990)

RECIFE
2014

Catalogação na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

C837e Costa, Marcos André Nunes.
A educação para e pelo lazer no Colégio Americano Batista: uma análise dos dispositvos de controle das emoções à luz da teoria elisiana (1960 - 1990) / Marcos André Nunes Costa. ï 2014.
291 f.: il. ; 30 cm.

Orientador: Edilson Fernandes de Souza.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2014.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Educação - História. 2. Colégio Americano Batista (Recife, PE) - História. 3.UFPE - Pós-graduação. I. Souza, Edilson Fernandes de Souza. II. Título.

370.9 CDD (22. ed.) UFPE (CE2016-34)

MARCOS ANDRÉ NUNES COSTA

A EDUCAÇÃO PARA E PELO LAZER NO COLÉGIO AMERICANO BATISTA: UMA ANÁLISE DOS DISPOSITIVOS DE CONTROLE DAS EMOÇÕES À LUZ DA TEORIA ELISIANA (1960 ï 1990)

Tese apresentada a Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos para obtenção do Titulo de Doutor em Educação.

Aprovado em 11/06/2014

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Pós-Doutor Edilson Fernandes de Souza (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Prof. Dr. Henrique Gérson Khol (Examinador Externo)
Universidade Federal da Paraíba

_____

Prof. Dr. Vilde Gomes de Menezes (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Prof. Dr. José Luiz Simões (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Prof.ª Drª. Maria Conceição (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico o presente trabalho aos meus pais, Marcos e Edileuza, pelos, sempre, coerentes conselhos na minha formação como sujeito e, incondicional, esforço e apoio em me proporcionarem o maior legado que os pais podem deixar aos filhos, uma educação de qualidade.

Dedico também às mulheres da minha vida, minha esposa Valéria e nossa filha Helena (refrigério diário). Obrigado pelo amor, apoio e compreensão nas ausências. Não poderia esquecer também da minha irmã Hilda (gorda), pelos exemplos de determinação e fé.

A todos vocês, meu muito obrigado.

AGRADECIMENTOS

Inocência achar que qualquer coisa nessa vida pode ser feita de maneira isolada, porém, por mais solitário que seja o processo de realização de uma pesquisa, tal processo, assim como na dinâmica do Lazer acontece com a participação direta e/ou indireta de muitas pessoas. Agradeço antecipadamente a todos e todas que contribuíram direta ou indiretamente para realização deste trabalho.

Ao Mestre dos Mestres, Maravilhoso Conselheiro, Príncipe da Paz, Deus Forte, o EU SOU, por tudo que acontece na minha vida estar de baixo de Teus olhos e de Tua vontade.

Ao reconhecido corpo docente, coordenação, discentes e servidores que fazem o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco;

Ao Prof. Pós-doutor Edilson Fernandes de Souza, obrigado pela oportunidade de ter sido seu orientando. Que com sua objetividade e praticidade sabe ser sábio em elucidar caminhos e guiar os passos, sempre respeitando minha autonomia epistêmica e acreditando nos prazos desde minha entrada no programa. Muito obrigado, nesse tempo, vejo que aprendi a ser pesquisador.

Ao Prof. Dr. Henrique Gérson Khol, amigo e de capacidade inconteste, que com a rigorosidade necessária mas sempre com elegância necessária me estimulou aprofundar mais nos meandros epistêmicos da teoria e apontando para inúmeras possibilidades do trabalho.

Ao Prof. Dr. Vilde Gomes de Menezes, referência da Educação Física no Brasil e no exterior. Companheiro com quem tenho, alegremente, celebrado significativas parcerias no âmbito da Educação Física. Contribuiu, qualitativamente, para o desenvolvimento da pesquisa na condição de membro da banca examinadora desse o momento de qualificação.

Ao Prof. Dr. José Luís Simões, que mesmo sem estar ao lado, contribuiu de maneira significativa a partir de sua produção para a construção desse trabalho.

À Drª Maria Conceição, educadora que aceitou contribuir para a avaliação desta tese. Importante ressaltar que, desde que a conheci, pude perceber uma pessoa humilde, gentil, sensível, solidária e de muitos saberes sobre as demandas sociais que precisam de uma qualitativa atenção acadêmica.

Ao Colégio Americano Batista, na figura do seu diretor Pr. Joel Bezerra, a quem nos abriu as portas da instituição para que pudesse realizar a pesquisa.

Aos atores que participaram da pesquisa, ilustrando e rememorando fatos e acontecimentos de suas infâncias e contribuindo de maneira essencial para o trabalho. Aos colegas de turma, que me ajudaram, cada um à sua maneira na aquisição de ferramentas epistêmicas e metodológicas para emprego na pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa, materializada no campo da história da educação, procurou realizar uma leitura da realidade das práticas de lazer no Colégio Americano Batista entre as décadas de 60 e 90 do século XX. Leitura balizada pelo diálogo multi-referencial entre diferentes áreas do conhecimento como o lazer e a religião, onde foram estabelecidas relações entre alguns atores da pesquisa que vivenciaram o CAB nesse período histórico e as adesões teóricas aqui firmadas, sempre norteadas pelo viés elisiano. Tecemos as análises a partir da hipótese de que, em nome da religião, havia certa predileção por práticas de lazer em detrimento a outras que destoavam das normas vigentes e, consequentemente figuravam uma tensa relação de controles e permissividades das emoções dos alunos. Como problema de pesquisa, elegemos: como a educação para e pelo o lazer, permeada pelos dispositivos de controle das emoções, foi configurada no Colégio Americano Batista entre os anos de 1960 e 1990? Por conseguinte, o objetivo do trabalho é analisar a educação para e pelo lazer, permeada pelos dispositivos de controle das emoções no Colégio Americano Batista entre anos de 1960 a 1990. E para dar suporte à concretização deste objetivo, erigimos os objetivos específicos: 1) Compreender a relação entre o lazer e a educação, analisando como se fomentou o processo civilizatório de práticas de lazer, no marco temporal escolhido; 2) Refletir sobre os processos educacionais que favorecem o controle das emoções desenvolvidos no interior do Colégio Americano Batista a partir dos referenciais evangélicos de educação e lazer. Para ser possível selecionarmos e analisarmos as fontes, utilizamos a metodologia da história oral em diálogos com as diversas fontes encontradas ao longo das incursões no campo investigativo. Ao final, tem-se uma obra de doutorado com relevância e coerência educacional que evidencia, à luz da teoria elisiana, o processo civilizatório pelo qual a educação para e pelo lazer foi forjada a partir da teia relacional sempre dinâmica e figurada por valências em constante transformação.

Palavras Chave: Educação, Lazer, Processo Civilizador, Emoções.

ABSTRACT

This research, conducted in the field of history of education, tried to perform a reading of the reality of leisure practices in American Baptist College between the 60s and 90s of the twentieth century. Reading buoyed by multi-reference between different areas of knowledge such as leisure and religion, where relationships between some of the research actors who experienced the CAB were established in this historical period and theoretical accessions signed here, always guided by elisiano bias. We made the analysis on the assumption that, in the name of religion, there was a certain preference for leisure practices to the detriment of others who clashed with the prevailing norms and consequently appeared a tense relationship of controls and permittivities of students' emotions. As research problem, we elected: how education and at leisure, permeated by the control of emotions devices was configured in American Baptist College between the years 1960 and 1990? Therefore, the objective of this study is to analyze the education and the leisure, permeated by the control of emotions devices in American Baptist College between years 1960-1990. Therefore, the objective of this study is to analyze the education and the leisure, permeated by the control devices of emotions in American Baptist College between 1960 and 1990. And to support the achievement of this goal, specific objectives were erected: 1) to understand the relationship between leisure and education, analyzing how it has fostered the civilizing process leisure practices, the timeframe chosen; 2) to reflect on educational processes that favor the control of emotions developed within the American Baptist College from evangelical benchmarks for education and leisure. To be possible we select and analyze the sources, we used the methodology of oral history dialogues with the various sources found along the raids in the investigative field. At the end, there is a work of doctoral education with relevance and coherence, that evidences based on the Elisiana theory, the civilizing process by which education and the pleasure was forged from the always dynamic and figurative relational web by constantly valences transformation.

Keywords: Education. Laisure. Civilizing Process. Emotions.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 ï Interpretações sobre as origens dos Batistas 114

Fotografia 1 ï Prédio Central ï Prof. Alfredo Freire: Acervo CAB 130

Fotografia 2 ï Exercício Sueco: Acervo CAB 132

Fotografia 3 ï Turma concluinte ï Normalistas: Acervo CAB 133

Fotografia 4 ï Orquestra oficial: Acervo CAB 134

Fotografia 5 ï Regimento Interno: Acervo CAB 144

Fotografia 6 - Regimento Interno: Acervo CAB 145

Fotografia 7 ï Grupo de Teatro: Acervo CAB 191

Fotografia 8 ï Eleição Garota CAB: Acervo CAB 192

Fotografia 9 ï Grupo de Ballet Clássico: Acervo CAB 224

Fotografia 10 ï Time de Handball feminino: Acervo CAB 226

Fotografia 11 ï Parte do acervo de medalhas: Sala de Troféus 227

Fotografia 12 ï Equipe de Basquete do CAB: Acervo CAB 229

Fotografia 13 - Olimpíadas dos colégios batistas/RJ ï Atletismo ï Acervo CAB.. 229

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAB	Colégio Americano Batista
CBB	Convenção Batista Brasileira
CBPE	Convenção Batista de Pernambuco
EBD	Escola Bíblica Dominical
ETC	Escola de Trabalhadoras Cristãs
SEC	Seminário de Educadoras Cristãs e Seminário de Educação Cristã
STBNB	Seminário Teológico Batista do Norte do Brasil
UFMBPE	União Feminina Missionária Batista de Pernambuco
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1. **INTRODUÇÃO**. 11
2. **QUESTÕES METODOLÓGICAS.** 28
   2.1 Configuração do Campo a partir da História Oral..... 44
3. **A CONFIGURAÇÃO DO CAMPO RELIGIOSO**..... 51
   3.1 Protestantes e evangélicos: nomenclaturas e identidades..... 63
   3.2 O movimento protestante no Brasil..... 69
   3.3 O ideal protestante de educação..... 81
   3.4 O Recorte Histórico..... 97
   3.5 A configuração do Campo de Pesquisa..... 111
   3.5.1 O Colégio Americano Batista - CAB. 124
   3.5.2 1960 ï 1990. Um período nem sempre favorável ao lazer..... 144
4 **LAZER E RELIGIÃO, FIGURAÇÕES DE UMA TENSA RELAÇÃO**..... 154
   4.1 A ocupação do tempo livre..... 164
   4.2 Concepção Cristã do Lazer..... 167
   4.3 Por uma Espiritualidade Contemporânea de Lazer..... 172
   4.3.1 A definição de Lazer como Estado Interior..... 174
   4.3.2 O Lazer como Integração de dois tipos de Tempo..... 175
   4.3.3 O Lazer e o Renascimento da Vida Sabática..... 177
5 **EDUCAÇÃO PARA E PELO LAZER.**..... 179
   5.1 A Tipologia do Lazer em Elias e Dunning.....183
   5.2 As emoções humanas..... 196
   5.2.1 Dispositivos de controle das emoções..... 221
   5.2.2 Brincar Permitido X Brincar Proibido..... 236
   5.2.3 Para além do dualismo Trabalho x Lazer..... 244
   5.3 Relações de poder na configuração das relações humanas..... 250
6. **CONSIDERAÇÕES FINAIS.**..... 264

REFERÊNCIAS..... 271

APÊNDICE A ï Convite para a entrevista..... 287
APÊNDICE B ï Dados sobre a pesquisa..... 288
APÊNDICE C ï Termo de consentimento livre e esclarecimento..... 290

INTRODUÇÃO

Nos embalos epistêmicos que tecem a teia do saber, iniciamos a empreitada de estabelecer nexos suficientemente claros e passíveis de uma discussão substanciada no alicerce epistemológico emergidos do diálogo entre a área da educação, da sociologia, da história e do lazer, os moldes nos quais a educação foi tratada em determinado período histórico no seu mais tradicional local de germinação, a escola.

Educação que tanto pode ser realizada nas escolas como nas casas, nas ruas, nas fábricas, nos sítios, nos movimentos sociais e políticos. Ato este, compreendido nos vários processos de transmissão cultural, englobando, desta forma, toda relação pedagógica.

A presente pesquisa nasce no desejo de percorrer os caminhos em torno das práticas de lazer permitidas e/ou estimuladas, mas, sobretudo, permeadas por dispositivos de controle das emoções em nome de uma ordem disciplinar religiosa, no Colégio Americano Batista ï CAB.

A pesquisa se propõe, através da história oral de professores, ex-professores, ex-alunos, funcionários e ex-funcionários do CAB, identificar os meandros em torno das crenças, valores e ações orientadas ao controle das emoções (tomando por base o conceito desenvolvido por Norbert Elias) na escola e as possíveis repercussões numa dada educação para e pelo lazer.

Além das entrevistas realizadas a partir do direcionamento de três perguntas aos depoentes, as análises também se basearam em diferentes fontes, como documentos oficiais, diários de classe, regimento interno do CAB, pinacoteca, sala de troféus e acervo de fotos.

Tratar dessa relação significa também analisar as relações de um poder disciplinador operado na escola de maneira a forjar conduta e caráter impecáveis pautados na ordem dos parâmetros religiosos que imprimem rigor com a palavra de Deus e serenidade dos impulsos mais primitivos do ser humano.

Tal lócus demasiadamente humano de onde se retiram os mapas e instrumentos de navegação que orientam ações, fortalecem crenças, forjam valores, constroem gestos, modulam corpos, e no mais das vezes delimitam uma dada facticidade, revelam os meandros aos quais no intercurso da historia e na dinâmica

cotidiana formam um corpo de saberes que acabam por construir um conjuntode praticas pedagógicas genealogicamente relacionadas a este mesmo espectro normatizante.

Sendo assim, reconhecemos a importância de analisar o passado por identificarmos que o estudo da história potencializa o entendimento das configurações atuais nas quais estamos inseridos, a partir de relações estabelecidas entre o passado e o presente.

Encontramos nas palavras de Marrou o eco que auxilia a reflexão, em que não se deve perder a capacidade de analisar a realidade do passado, mesmo se encontrando em outro momento histórico e neste sentido afirma que o

> [...] que nos separa do passado não é um espaço vazio: através do tempo intermediário os acontecimentos estudados ï quer se trate de ações, de pensamentos, de sentimentos ï produziram seus frutos, arrastaram consigo consequências, desenvolveram as virtualidades e não podemos separar os conhecimentos que dele temos dos dessa sequela. (MARROU, s.d. p. 40).

Dito em outras palavras, ao estudarmos o passado conseguimos olhar o presente sem neutralizar os fatos como causalidades desconexas, antes, reconhecemos aquilo que está estabelecido como uma produção histórica e social.

Esse tom da conversa iniciada ressoa e remonta o caminho percorrido até o momento atual e, conforme Mills (1982, p. 17) afirma que grandes pensadores não separam a pesquisa que realizam das suas vidas, em que existe o que caracteriza como um processo de fusão entre o pessoal e o intelectual.

Defende que não existe o iniciar exato de um trabalho, ele já começa nas entrelinhas cuja gênese está na experiência de vida do pesquisador, núcleo vital para a figuração de todo o ñproduto intelectualò

As diretrizes estabelecidas dão forma ao cenário temporal escolhido e ajudam na construção de um modelo teoricamente orientado para explicar aspectos de práticas de lazer fomentadas no Colégio Americano Batista entre os anos de 1960 e 1990.

Práticas que reconhecem as tensões, contradições, valorizações, disciplinamento e, por vezes, punições para além de suas relações lúdicas, suas relações com domínios oriundos da presente investigação cuja reflexão inicia-se a partir das seguintes questões:

1. Como se configuravam as práticas de lazer no colégio Americano Batista entre anos de 1960 e 1990?

2. Quais práticas de lazer eram estimuladas e valorizadas, em nome da religião, dentro deste ambiente formal de ensino?

3. Quais os dispositivos de controle das emoções eram utilizados como maneira disciplinadora dos comportamentos díspares das normas vigentes?

4. Como é fomentada a educação para e pelo lazer?

Esses questionamentos auxiliam na formulação da hipótese da pesquisa: **havia determinadas práticas de lazer que eram mais valorizadas que outras e que essa educação pelo lazer objetivava a formação de condutas permeadas por dispositivos de controle das emoções e alinhadas com a doutrina batista.**

A carga emocional envolta em práticas de lazer compõe processos presentes nas tradições que figuram essa manifestação da cultura, na qual se ensina e aprende-se a partir de vivências lúdicas, das relações, da construção coletiva, da sensibilidade, do estético e entre outras ações interdependentes que nos convidam a reflexão crítica sobre os caminhos históricos de processos civilizatórios que norteiam o controle das emoções dentro de um ambiente formal de ensino.

A partir da hipótese lançada, de que, baseados nas práticas de lazer permitidas, havia dispositivos de controle das emoções sobre os comportamentos dissociativos da norma vigente, materializam-se ideias para ser possível delimitar o seguinte problema de pesquisa: **como a educação para e pelo o lazer, permeada pelos dispositivos de controle das emoções, foi configurada no Colégio Americano Batista entre os anos de 1960 e 1990?**

Alinhados a essa problemática, construímos o objetivo geral dessa de pesquisa como: **analisar a educação para e pelo lazer, permeada pelos dispositivos de controle das emoções no Colégio Americano Batista entre anos de 1960 a 1990.**

E para dar suporte à concretização deste objetivo, erigimos os seguintes objetivos específicos:

1. Compreender a relação entre o lazer e a educação, analisando como se fomentou o processo civilizatório de práticas de lazer, no marco temporal escolhido;
2. Refletir sobre os processos educacionais que favorecem o controle das emoções desenvolvidos no interior do Colégio Americano Batista a partir dos referenciais evangélicos de educação e lazer.

Com base em Souza (2009), compreendemos que a ciência é constituída por uma série de procedimentos metódicos e, na perspectiva de compreender a realidade, o pesquisador formula explicações, ainda que provisórias, reafirmando o seu marco teórico a partir de sua descoberta ou de outros membros da comunidade cientifica.

Assim sendo, ñtoda teoria é, por força própria, parte da inércia da construção e constituição de um objeto de pesquisa, portanto, cabendo ao investigador, em seu esforço intelectual, dar vida a teoria e, sobretudo, movimentá-la no campo interpretativoò(SOUZA, 2009, p. 11).

Esforço que intenta o controle da relação teoria-objeto e a possibilidade da elaboração do novo conhecimento articulado às demandas sociais do complexo contexto relacional que exige uma compreensão processual da sua dinâmica.

A caminhada que parte das primeiras aproximações do pesquisador com o Lazer ainda no ambiente acadêmico da graduação, posteriormente na construção de programações de atividades recreativas em escolas da rede pública e privada, em hotéis, na participação de projetos de Lazer e recreação acadêmico-profissionais em comunidades, na ministração de cursos de formação de profissionais do lazer, nos programas de formação continuada da prefeitura da cidade do Recife e do governo do Estado de Pernambuco, também nas práticas das próprias disciplinas ministradas no ensino superior, potencializadas pela experiência do mestrado, cujo objeto central também era as práticas de lazer e, finalmente na própria vivência em ambientes religiosos no trato com práticas de lazer.

Importante ressaltar que nos utilizamos do banco de dados das produções realizadas no próprio Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Educação da UFPE, que traziam em suas análises a temática do lazer ou da religião.

Quanto ao conteúdo lazer, foram encontrados seis trabalhos, todos de mestrado e em diferentes linhas de pesquisa, como Prática Pedagógica e Formação de professores, Política, Teoria e História da Educação, entre outras e nenhum sobre o tema da religião. Essa reconhecida produção também nos forneceu sobrelevada ajuda no desenvolvimento dessa pesquisa, nos estimulando a contribuir um pouco mais com o crescimento do referido programa.

São essas e outras tantas experiências acadêmicas e *ñazerosasò* trilhadas por este caminho, sendo sempre estimulados pelas vivências da educação prazerosa que possibilitam o desenvolvimento pessoal e social no contato face a face, no estímulo à sensibilidade e nas variadas percepções e informações que a sua vivência proporciona. Momentos recheados de prazer, satisfação, com alegria de criança, (des)compromissado e de livre adesão.

A experiência resultante dessa atuação nos levou a refletir sobre acontecimentos cotidianos no interior de uma escola evangélica, o Colégio Americano Batista do Recife, a fim de compreender a ação dos professores e alunos no que diz respeito à educação para e pelo lazer.

O fato de escolhermos uma escola evangélica é caracterizado pelo reconhecimento dos conflitos produzidos no interior desta instituição ao tratarem da temática lazer permeada por dispositivos de controle das emoções estabelecidos pela doutrina evangélica neste contexto.

É neste cenário que vai tomando forma a partir dos pilares teórico-epistemológicos das contribuições de Nobert Elias[1] (1980), sociólogo alemão com

[1] Norbert Elias nasceu em Breslau, cidade alemã hoje chamada de Wroclaw e pertencente à Polônia (22/12/1897) e faleceu em Amsterdã, na Holanda (01/08/1990). Com formação multidisciplinar, estudou medicina, filosofia e psicologia. Tinha como suas matérias primeiras a filosofia e a psicologia, e, segundas, a química e a história da arte. Lecionou língua inglesa. Detinha um repertório de anedotas gregas, algumas incursões jornalísticas e foi oficineiro de brinquedos. Uma formação ampla que, no caso da química, nos atenta para a alegoria eliasiana das valências livres. Em Heidelberg, encontrou-se aderiu à sociologia. Para Norbert Elias, estudos na área da biologia, da física e da química davam uma ideia de exatidão nas ciências, ideia esta, mudada com seu egresso na sociologia, área do conhecimento que oportunizou recursos epistemológicos para outras leituras da realidade. Passou três anos trabalhando na obra intitulada "O processo civilizador", publicada primeiramente em 1939 (ELIAS, 1994a apud ELIAS, 2001). Permaneceu na Alemanha nazista até 1933, quando foi para França e depois para a Inglaterra onde lecionou na Universidade de Leicester (1945-62). Posteriormente parte para trabalhar em Gana na África (1962-1964). Após 1964, intervém como docente convidado na Holanda e na Alemanha. Em 1977, na cidade de Frankfurt, é contemplado, pela sua obra, com o prêmio Adorno. Em 1984 passa a residir na cidade de Amsterdã (Holanda). Com obra reconhecida tardiamente, ao longo de sua carreira, publicou inúmeras pesquisas à luz da teoria do processo civilizador, de sua autoria. Recebeu reconhecimento nos anos setenta do século passado. Investigou objetos como o fortalecimento do Estado e seus controles estabelecidos junto à sociedade, por exemplo, desvela interdependências de processos de longa durabilidade materializados em movimentos figurados via diferentes e mutáveis estágios nas esferas políticas, econômicas, sociais, culturais e outras. Discutiu relações de poder, emoções, costumes, comportamentos e outras categorias. Criticou a ênfase dada sobre as influências das estruturas acerca dos indivíduos. Sua teoria foi aplicada em sociedades ocidentais pós-modernas.

significativa tradição nas ciências sociais, cujo pensamento contesta o ranço da sociologia por parte do pensamento mítico e, também, das ciências naturais, os quais fragmentam a realidade através de conceitos que caracterizam o indivíduo em oposição ao mundo do qual é parte indissociável, nomeado de ñmodelo egocêntricoò

Este modelo é permeado por conceitos que não foram herdados ao acaso, uma vez que, constituem respostas de segmentos cientes do que fazem e que respondem a determinados interesses.

Assim, esse processo de aproximação teórica foi sendo construído ainda no primeiro semestre de 2010, durante as discussões estabelecidas pelos alunos que cursavam a disciplina ñPesquisa em Teoria e História da Educação Iò Disciplina eletiva, filiada à Linha de Pesquisa de Teoria e História da Educação, ministrada pelo Prof. Dr. Edilson Fernandes de Souza.

Durante o semestre, acompanhando os processos metodológicos da disciplina, foi possível discutir junto com os professores e demais alunos, limites e possibilidades de nossas inquietações enquanto pesquisadores.

A dinâmica da disciplina era formulada a partir de um rodízio de leituras coletivas dos projetos e de intenções de pesquisa com as mais variadas temáticas. Reconhecemos aqui, a significante ajuda no desenvolvimento das intencionalidades formuladas nesta pesquisa.

Os alunos eram instruídos a enviarem com antecedência seus escritos, para que, no dia coletivamente acordado, os demais discentes fizessem suas importantes considerações.

Críticas motivadas por um exercício cotidiano de trocas acadêmicas para crescimento de todo o grupo, que tinha como principal objetivo o aprofundamento não só da leitura dos trabalhos em questão, como de outras produções elisianas reveladoras de marcos teóricos importantes para figurar à luz teórica de estudos que buscavam ñexcitação teóricaòa partir de uma abordagem qualitativa.

Após as contribuições de todos, o professor articulava as colocações e apresentavam as suas inferências. Compreendemos aqui, que esse processo tratava-se de um momento de relevante importância em virtude da diversidade de referências epistêmicas produzidas pelas das experiências de cada um ali presente.

Socializadas essas inferências feitas pelo professo, o encaminhamento era o indicativo de diálogo com o orientador ou possível orientador, no sentido de

debaterem novas possibilidades para pesquisa, sempre, porém, respeitando a autonomia intelectual e afiliações de cada um.

O aproveitamento pessoal motivou a inscrição, ainda como aluno especial, em outra disciplina intitulada ñPesquisa em Teoria e História da Educação IIò, também filiada à Linha de Pesquisa de Teoria e História da Educação, ministrada pelo Prof. Dr. Edilson Fernandes de Souza e pelo Prof. Dr. André Ferreira. A dinâmica da disciplina era semelhante à primeira, porém, neste momento as discussões se propunham analisar, de maneira mais profunda quase toda obra elisiana.

No primeiro foram sorteados temas, que correspondiam às inúmeras obras do autor em questão e foram estabelecidas datas para apresentação, em duplas, de seminários sobre os temas sorteados ou escolhidos.

Aos alunos que não fossem apresentar o seminário, era requisitada uma resenha crítica da obra debatida no dia. Essa estratégia estimulava uma aula participativa e dinâmica, uma vez que todos teriam analisado a obra em questão.

Ao final das apresentações, o caminho percorrido seguia muito semelhante a da disciplina anterior, ou seja, os professores articulavam as colocações e apresentavam as suas inferências, no sentido de esclarecer possíveis lacunas deixadas pelas apresentações.

Mais uma vez, reconhecemos a importância dessas contribuições, principalmente porque nos era apresentado uma visão crítica da teoria que sustenta essa pesquisa, de maneira a clarificar os passos investigativos sempre alicerçados pela riqueza e rigidez teórica, principalmente porque o norte de pesquisa anteriormente traçado, quando no mestrado, era filiado à outra linha de pesquisa.

Na sedimentação deste caminho, sempre a partir do diálogo com o viés teórico, Elias (1998) chama atenção para o fato da necessidade de apresentarmos nossa leitura de mundo a partir do que descobrimos como cientistas e não como gostaríamos que o mundo fosse.

Ratifica a posição da necessidade de sempre utilizarmos a base empírica e teórica ao analisarmos o objeto de pesquisa no sentido de evitarmos o que conceitua como ñenvolvimentoò.

As bases deste modelo tradicional consistem em apresentar os objetos de estudo como *coisas* estudadas por alguém. Trata-se de um ego específico cercado por estruturas sociais (família, escola, grupo cultural, grupo de amizade, grupo

religioso, etc.), que, por não considerar a dinamicidade da realidade e, alicerçadas em um campo de conceitos reificantes, sugerem uma espécie de receita clássica aplicável a qualquer figuração que estaria fora do nosso alcance.

É nesta contramão que Elias (1980) propõe superar tal paradigma, norteado pela ampla compreensão de nós como seres humanos figurados entre outros seres humanos que se relacionam dentro da realidade construída cotidianamente por cada um de nós, considerando assim, o processo de incompletude e dinâmico da realidade.

A teoria social preconizada por Elias (1980, 1992, 1994a, 1994b, 1994c, 1998, 2001), Elias e Dunning (1992), Elias e Scotson (2000), de natureza empírica, é definida por ele como uma ñsociologia figuracionalò.

O conceito de configuração minuciosamente analisado nos trabalhos de Norbert Elias enfatiza as ligações entre mudanças na estrutura da sociedade e mudanças na estrutura de comportamento e na constituição psíquica, pretendendo escapar do monismo sociológico que dicotomiza indivíduo (encapsulado) e sociedade (ente externo), assim como a tendência parsoniana de pensar a estrutura social como ñestadoò em equilíbrio ou ñsistema socialò.

Como contraponto à noção de ñestadoò, Elias pensa ñprocessoò ou ñevoluçãoò, mas não no sentido de uma necessidade mecânica ou de uma finalidade teleológica, mas sim para lembrar que a sociedade está sempre em mudança estrutural, o que significa um equilíbrio sempre tenso entre suas partes. Fazem parte da configuração os jogos de distinção social e os graus de controle de impulsos, cuja dinâmica está relacionada ao modo como se avançam as relações de interdependência com a divisão do trabalho na sociedade.

A noção de configuração possibilita que se pense a relação entre controle de instintos e impulsos instintivos não a partir de metáforas espaciais como ñdentroò e ñforaò, ñcascaò e ñcerneò, pois, tal como a natureza, o ser humano não tem núcleo ou casca. Tais metáforas não podem ser aplicadas à estrutura da personalidade, pois todo complexo de tensões ï sentimentos e pensamentos, espontaneidade e comedimento ï consiste em atividades humanas.

Deste modo, como alternativa aos habituais conceitos-substância ñsentimentoò e ñrazãoò, Elias prefere o conceito de atividade[2] que, além de ajudar a superar o monismo sociológico, possibilita livrar as investigações sociológicas de idéias preconcebidas que pensam a realidade a partir do que ela deve ser e não a partir do que é[3].

A ófiguraçãoô como conceito, é para Elias uma expressão da realidade, uma síntese de um processo de apropriação da realidade social (PÉREZ, 1998), ou seja, a ófiguraçãoô é a apropriação num conceito do tecido dos vínculos entre seres humanos que é a realidade social mesma.

Dessa forma, a ófiguraçãoô é um instrumento conceitual que permite flexibilizar a pressão social que obriga as pessoas e os sociólogos a falarem e pensarem como se indivíduo e sociedade fossem além de diferentes, antagônicos (PÉREZ, 1998). É então assim como Elias articula com este conceito sua proposta sociológica, pois na ófiguraçãoô aparece simultaneamente tanto a sociedade quanto o indivíduo (PÉREZ, 1998).

Para o autor, a questão do controle das emoções e dos impulsos humanos, em diferentes instâncias da vida social, possui muitas expressões presentes nas ñteias de relações de indivíduos interdependentes que se encontram ligados entre si a vários níveis e de diversas maneirasò (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 25), em que as intervenções realizadas por pessoas, em relações de interdependência, dinamizam toda a conjuntura e materializam tensões, disputas de poder, crises paradigmáticas, dentre outros movimentos.

Neste sentido, o conceito de figuração formulado por Elias consiste num padrão mutável criado pelo conjunto de indivíduos - não apenas pelos seus intelectos, mas pelo que eles são na sua completude, a totalidade de suas ações, nas relações que sustentam uns com os outros. Portanto, figuração e interdependência são aspectos de um mesmo processo.

Elias utiliza o conceito de figuração na tentativa de superar o conceito de ñestruturaò, ou seja,

---

[2] Idem. pp. 247.
[3] Idem. pp. 223-226.

> aquilo a que chamamos de estrutura não é, de fato, senão o padrão ou a configuração de pessoas individuais interdependentes que constituem o grupo, ou num sentido mais vasto, a sociedade. Aquilo que designamos pelo termo de "estruturas" quando consideramos as pessoas enquanto sociedade não são mais do que "figurações" quando as encaramos como indivíduos. (Elias, 1992. p. 230).

Sendo assim, pensar a relação do lazer, da educação e da religião como figuração é tratá-los como pertencentes à teia de relações de indivíduos interdependentes que se encontram ligados entre vários níveis e de diversas maneiras. Portanto, as figurações são

> ações de uma pluralidade de pessoas interdependentes que se inter-relacionam de maneira a formar uma estrutura entrelaçada de numerosas propriedades emergentes, tais como relações de força, eixos de tensão, sistemas de classes e de estratificação, desportos, guerras e crises econômicas (Elias, 1992. p 25 e 26).

Ainda segundo o autor, as teias relacionais conectam-nos uns aos outros formando as figurações que, por sua vez, nos torna dependentes uns dos outros e em diferentes níveis, para atendermos às demandas da natureza e as geradas socialmente.

Este processo segue movimentando as estruturas das figurações cujas intencionalidades, atrativas ou repulsivas, ocasionam resultados não planejados, o que não significa dizer que estes resultados são frutos de movimentos realizados ao acaso e desprovidos de direcionamentos, antes são resultantes de dinâmicas de longa duração.

Para Elias (1994b), a sociedade seria um grande guarda-chuva representando a figuração maior, composta de todas as suas relações e, dentro dela, coabitam inúmeras figurações menores também formadas a partir das suas relações.

As mudanças nessas relações, em que se aumentam os graus de interdependências entre as pessoas, indicam o processo civilizatório quando se transformam as condutas como no caso de controle das emoções. Tal processo ocorre numa civilização caracterizada pelo movimento transformador constante, inacabado e desprovido de uma causalidade inicial para o seu desenvolvimento.

Neste mesmo pensamento, há uma relação direta entre as transformações ocorridas na sociedade e as transformações das personalidades das pessoas que a constituem, inferindo mudanças uma nas outras, pois são transformações interdependentes.

Com relação às emoções e impulsos das pessoas, existem controles externos e internos que subsidiam educações para o autocontrole humano. De acordo com a teoria do processo civilizador, estes controles, figurados por avanços e recuos inexatos na sua complexidade, vão norteando as transições de expressões humanas mais agressivas para outras mais brandas e aceitáveis pela sociedade, durante um longo processo.

Para o autor, as características distintivas que se atribuem ao processo civilizatório, maquinaria, descobertas científicas, formas de Estado etc. atestam a existência de uma estrutura particular de relações humanas e de correspondentes formas de comportamento, o que nos leva a classificar o seu ideário como de cunho exclusivamente psicológico, por tratar-se de um estudo do processo disciplinar da conduta humana em sua totalidade.

A Sociologia eliasiana pode ser classificada de acordo com as funções de envolvimento/distanciamento, de uma pessoa em relação a determinado objeto, o controle das tensões e o seu efeito nas diferenças hierárquicas, função esta voltada especificamente para a análise do desporto e, finalmente, a passagem da exteriorização para a interiorização dos afetos.

Essa condição possibilita a ampliação da análise, a partir do momento que assumimos a condição de ñvalências livresò que se relacionam das mais diversas maneiras formando o que Elias define como ñfiguraçõesò ou ñteias de interdependênciasò, nas quais nos encontramos, não de maneira aleatória ou ingênua, mas ao termos a consciência de nossa ñforçaò nessa dinâmica que dispensa polarizações entre indivíduos e a sociedade, o que o Elias (1980, p. 16) define como ñcaracterística metafísica das estruturas sociaisò.

O surgimento de novas formas de integração (e de governo) é a expressão da mudança estrutural na sociedade, ou seja, nas relações humanas e na personalidade do indivíduo, quer no controle das pulsões, quer nos padrões de conduta, não se limitando a aspectos quantitativos, mas abarcando também aspectos qualitativos.

Essa mudança tampouco quer demonstrar um aprimoramento ou uma regressão de comportamentos, sendo constituída por fenômenos contínuos, e não aleatórios. As mudanças das estruturas sociais são para Elias como movimentos compulsórios e jamais isolados, decorrendo fundamentalmente da combinação de fatos, e estes, por sua vez, concorrem para a promoção de mudanças no contexto das instituições e, consequentemente, na conduta e na constituição afetiva das pessoas, tendo em vista que uma maior interdependência por parte dessas pessoas e seu maior entrelaçamento é que conduzem ao controle das paixões, ou seja, ao seu processo civilizatório.

Essa complexidade figuracional discutida pelo autor evidencia que a interdependência entre figurações humanas supera paradigmas determinantes e indiferentes à complexidade social, ou seja, as transformações estão sempre presentes nas figurações, que, na condição de ñvalências livresò, são desprovidas de uma lei explicativa primária.

Neste sentido, o olhar que intentamos lançar nesta pesquisa problematiza as relações de poder erigidas ao longo da história e que se reproduziram por meio de práticas corporais pré-estabelecidas pela doutrina evangélica dentro de uma escola filiada a tal ideologia.

Grande parte dos costumes inseridos na educação dita evangélica são construções históricas que trazem um sentido de continuidade, ou seja, os comportamentos são incorporados e permanecem em um processo de transformação contínua ao logo dos anos, sendo transmitidos pela força da tradição.

Isso nos possibilita enxergar na escola um fecundo terreno de conflitos, contradições, propagação de valores, crenças, costumes e práticas discursivas capazes de potencializar a discussão a cerca da educação para e pelo o lazer.

Os estudos do Lazer desenvolvidos por Norbert Elias e Eric Dunning representam obras de grande importância para a discussão do lazer moderno. Elias e Dunning buscam compreender o processo que levou ao surgimento e o desenvolvimento do lazer e o papel que esse ocupa na vida do indivíduo inserido nas sociedades mais desenvolvidas.

Partindo de uma comparação entre sociedades menos desenvolvidas com sociedades industrializadas, os autores mostram o avanço das restrições tanto social quanto individual, ocasionando um aumento do autocontrole emocional,

criando assim uma espécie de armadura, tornando-se parte de sua personalidade. Partindo dessa visão, entende-se o surgimento do lazer como um meio para compensar as tensões conseqüentes do exercício deste autocontrole.

E, apesar de Elias e Dunning (1998) sugerirem certo distanciamento da realidade no plano teórico-metodológico, porém, sem uma posição de neutralidade em relação ao *lócus* pesquisado concebendo o que está sendo estudado como parte da realidade do pesquisador.

Antes, reforçamos nossa relação de interdependência com o objeto de estudo, onde o nosso controle passa por marcos conceituais subsidiados por um apropriado arcabouço teórico à compreensão das forças sociais de um determinado campo de investigação.

Observamos que para estudarmos o processo social de longo prazo na evolução do pensamento e do conhecimento, é necessário ña substituição da pessoa individual, enquanto sujeito do conhecimento, pela sociedade.ò Assim sendo, Elias demonstra que para compreendermos a problemática sociológica é preciso um trabalho de reorientação da compreensão do termo sociedade.

É preciso diluir a ideia de que a mesma é composta por estruturas que nos são exteriores ï na qual os indivíduos estão ñrodeadosò -, e avançar para o conceito de teias de interdependências ou configurações, que no limite, nos encaminha para uma visão mais realista das disposições e inclinações das pessoas em suas variadas maneiras de relação.

Na apropriação desta nova interpretação da sociedade é preciso perceber que as relações, ou melhor, que as teias de interdependências ou configurações são orientadas por forças sociais tidas como forças compulsivas e, como tais, são de fato exercidas pelas, sobre e entre as pessoas.

O que interessa para Elias é a maneira pela qual pode-se obter caminhos e esclarecimentos através dos estudos sociológicos, para se encontrar significado nessas forças compulsivas de modo que elas se tornem menos destruidoras de vidas e recursos.

Elias destaca que uma das características desse processo de construção do conhecimento, é a necessidade do instrumental conceitual utilizado passar gradativamente do conceito de ação para o conceito de função. O autor alerta que o conceito de função não deve ser interpretado como uma expressão de desempenho

de uma ação unitária - que omite reciprocidade, bipolaridade e multipolaridade -, mas sim, como um termo que deve ser compreendido de forma relacional, principalmente com o poder.

Assim é possível discutirmos funções sociais, quando nos referimos às interdependências que constrangem as pessoas com maior ou menor grau de intensidade.

Com relação ao período temporal delimitado, é necessário o reconhecimento que se trata de uma aproximação, uma vez que não existem fronteiras temporais para relações dinâmicas como as materializadas na esfera educacional. O marco temporal escolhido, ao mesmo tempo em que fomenta o objeto da pesquisa, também sinaliza nossa adesão a uma tendência no campo da pesquisa em história da educação que busca realizar estudos comprometidos:

> [...] com realidades mais circunscritas e com períodos mais curtos de tempo. Essa tendência tem possibilitado um aprofundamento de certos temas e uma complexificação na compreensão do passado de determinados fenômenos educativos que, anteriormente, eram visualizados apenas panoramicamente. Tem sido comum, por exemplo, no Brasil, que os pesquisadores de diversos estados procurem compreender determinados movimentos educacionais naquela realidade específica. Isso tem provocado uma verdadeira revisão daquilo que antes se tinha como verdade para todo o País e que, muitas vezes, só servia para compreender a realidade de São Paulo ou do antigo Distrito Federal, por exemplo. Muitas vezes, estudos realizados em alguns locais que, contemporaneamente, são mais fortes econômica e politicamente, generaliza(va)m as suas conclusões para a realidade do País em sua totalidade, desconsiderando-se as especificidades de cada realidade. O que muitas vezes ocorria, e que nos últimos anos tem-se transformado, é que, anacronicamente, tendia-se a considerar os estados ou cidades que são importantes na atualidade como igualmente importantes no passado. Generaliza(va)-se para o país o que é(era) específico somente para uma parte dele (LOPES, 2001, p. 42).

Importante ressaltar, quanto ao período histórico escolhido, a grande influência da ditadura militar nos aspectos educativos em todas as instâncias ï formais e não-formais ï bem como nas práticas de lazer da população brasileira e pernambucana, exercendo-se um controle ainda maior nos comportamentos, enredando novas figurações sociais em nome de uma determinada ordem e de um projeto de progresso do país.

Período este que potencializa a fabricação de comportamentos austeros, de posturas sisudas, de feições repressoras e reprimidas e que operam um processo de controle das emoções que transpõem os muros das escolas.

Os costumes dos brasileiros, embora com as suas especificidades, passam por intentos de padronizações diante das conformações cotidianas que quando ñrespondem aos mesmos estímulos e frequentam o mesmo imaginário, o remetem, por sua vez, para as cores e padrões específicos locaisò(KOURY, 2003, p.9). O que ratifica o pensamento de Standards comportamentais, criando uma linha comum de pensamento que favorecesse o controle exigido.

Outro ponto central, é no sentido de que cada decisão adotada na pesquisa, trata-se não somente de uma decisão metodológica, e sim de uma opção política de adesão intencional, possibilitando um entendimento acerca da sociedade e dos indivíduos que a constituem, tendo uma análise dinâmica e contextualizada para além da interação sujeito-objeto.

Equivocada a intencionalidade histórica que deseje estabelecer de maneira absoluta, linear, contínua e irreversível as formas como ocorreram os acontecimentos. Inúmeras são as possibilidades de leitura da realidade as quais podem ser desenvolvidas via a memória, em diferentes tempos, e a partir de referenciais teóricos cuja análise da história compreenda que na:

> [...] sua inteireza e completude, o passado nunca será plenamente conhecido e compreendido; no limite, podemos entendê-lo em seus fragmentos, em suas incertezas. Por mais que o pesquisador tente se aproximar de uma verdade sobre o passado, apostando no rigor metodológico, permanecem sempre fluidos e fugidios os pedaços de história que se quer reconstruir. Mas, mesmo em sua imponderabilidade, como ter acesso ao passado? (LOPES, 2001, p. 77).

No século XX, a história desenvolve, em meio a uma crise paradigmática, vieses mais críticos para os seus estudos. Áreas do conhecimento como a filosofia, sociologia, educação, entre outras; começam diálogos com a história, oportunizando outra compreensão e problematização do tempo ao considerar os seus longos, relativos e múltiplos períodos caracterizados por transformações de longo prazo em contraposição a perspectiva cronológica tradicional.

O texto está disposto em capítulos e subcapítulos que descortinam e analisam de forma lógica o problema de pesquisa e vão delineando a respostas aos objetivos.

No capítulo dois, apresenta-se o caminho metodológico trilhado, primeiro analisando o ato investigativo que alimenta o pesquisador ao lançar-se no campo de pesquisa a fim de extrair e publicizar elementos ora adormecidos. Ainda no mesmo capítulo, em sua segunda parte, especificamos e justificamos por qual método optamos colher e tratar os dados obtidos a partir das fontes, bem como identificá-las, de maneira que seja possível a visualização da riqueza do lócus de pesquisa.

No terceiro capítulo, optamos por sedimentar a configuração do campo religioso. Temas como: Protestantes e evangélicos: nomenclaturas e identidades, O movimento protestante no Brasil, e O ideal protestante de educação fazem parte dessas análises e compõem o cenário da pesquisa, na medida em que apresenta um dos marcos conceituais da pesquisa, a religião. Ainda neste capítulo, delineamos e justificamos o recorte histórico escolhido que configura o campo de pesquisa. Além disso, trazemos à tona, a história do Colégio Americano Batista, juntamente com suas figurações entre os anos de 1960 e 1990.

Já no quarto capítulo é feita uma profunda análise da relação entre os marcos conceituais Lazer e Religião. São analisados conceitos, configurações e meandros de uma, quase sempre, tensa relação. Ainda no mesmo capítulo é apresentada uma discussão sobre a ocupação do tempo livre de forma ñprodutivaò e ñmais aceitaò pelas instituições religiosas. Ainda como subtema do capítulo de número quatro, trazemos a discussão da concepção Cristã de lazer, bem como o debate sobre a espiritualidade contemporânea do lazer.

O quinto capítulo apresenta uma profícua discussão sobre a educação para e pelo lazer bem como afinada observação das emoções humanas e, sobretudo, os dispositivos de controle das mesmas. Elementos que vão desde repreensões em público até castigos mais severos são debatidos nesse capítulo. Essas análises nos permitem identificar a existência de um brincar permitido e outro proibido. Ainda nesse capítulo é discutida a relação entre trabalho e lazer, assim como uma análise das relações de poder na configuração das relações humanas.

No sexto e último capítulo tecemos as considerações finais arrematando as questões debatidas ao longo do trabalho, realizando as relações entre o controle das emoções numa educação para e pelo lazer, permeada pelo viés religioso.

2 QUESTÕES METODOLÓGICAS.

> O passado é, por definição, um dado que nada pode modificar.
> Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso,
> que incessantemente se transforma e se aperfeiçoa.
> (Marc Bloch, Apologie pour lô Histoire)

As pesquisas e estudos em História da Educação possibilitam a construção do conhecimento através da exploração das inquietações imersas da problemática em questão. E, embora não seja nosso objetivo profícuo nesta pesquisa responder a todos os questionamentos pertinentes a estas áreas, intentamos refletir a partir do pensamento de alguns autores que substanciam o problema da pesquisa, na área do lazer, da educação, da história e da sociologia, confrontados com os elementos adquiridos da pesquisa empírica, como arcabouço epistemológico para respondermos aos objetivos propostos.

Interrogar a existência passada por meio dos vestígios que ficaram, atenuar a finitude da vida pela busca incessante de traços deixados para trás, parece, até certo ponto, um reflexo condicionado, uma vez que

> Buscar a autenticidade e a verdade da vida pelo registro de sua passagem e de seus fluxos, no sentido de superar o efêmero e o perecível parece coisa tão universalmente difundida entre os mais diversos tempos e sociedades que se afigura até mesmo como trivial nos assuntos humanos. Mas a obsessão pelo registro escrito sempre atendeu a uma compulsão ou necessidade social mais moderna e quase que predominante nas culturas chamadas ocidentais. (SALIBA in PINSKY, de LUCA, 2009. p. 311)

Neste sentido, numa abordagem metodológica qualitativa, no campo da história da educação, ao delimitarmos o estudo, optamos por caminhos que nos coloquem na direção do objeto para, então, dialogar à luz de pressupostos favoráveis à liberdade de criação investigativa, considerando e respeitando as identidades culturais de cada um.

Caminhos que permitam analisar alguns aspectos empíricos favoráveis a uma leitura da complexa realidade de algumas referências do lazer, no intento de estudar o processo civilizatório que dinamizou e segue dinamizando a realidade através de suas valências.

Essa análise contribuiu para um outro olhar da própria teoria de processos civilizadores e seus efeitos junto às práticas de lazer dentro de uma instituição religiosa, incluindo as múltiplas formas de "civilizar", seja na elaboração das condutas, na restrição das próprias práticas ou no controle das emoções de indivíduos e estrutura de sua personalidade.

A investigação desse tema via processos civilizadores, nos possibilita a análise de algumas ocorrências ao longo da história, com relação às mudanças de comportamentos que envolveram práticas de lazer dentro da configuração escolar. A análise também contribui para a ampliação dessa própria teoria bem como seus efeitos junto à essas práticas *lazerosas*, incluindo as diversificadas estratégias de "civilizar", seja na elaboração das condutas, na restrição das próprias práticas ou no controle das emoções de indivíduos e estrutura de sua personalidade.

Sendo assim, uma das primícias da teoria de processos civilizadores é a especificidade com que os fenômenos sociais são tratados na rede de configurações que possam se estabelecer às várias gerações de indivíduos, em detrimento ao seu caráter temporal.

Dessa forma, ao trabalhar com a teoria sociológica configuracional, o pesquisador deve se distanciar das abordagens históricas que se interessam por processos sociológicos de curta duração, pois, o que para a abordagem histórica tradicional, um século pode representar um longo período, pode ser considerado para essa teoria, um curto período.

Elias concebeu um modelo geral para abordagem de processos de longa duração; a defesa da teoria dos processos entrelaçada com uma teoria das configurações; a percepção dos micro-fenômenos conjugados com a macro-sociologia (face e contra-face de um mesmo processo social, que somente podem ser entendidas de forma relacional); a formulação de modelos de jogos e formas de jogos; a retomada da relação de indivíduo e sociedade, entre outros.

Em Elias temos a busca das inter-relações e interdependências que lhe permitem assim, trabalhar com um conceito de sociedade que é, na verdade, uma rede de relações; um todo relacional, ou seja, o social é concebido como um sistema de relações entre grupos e indivíduos interdependentes.

Essa questão da interdependência das pessoas na teia social é longamente tratada por Elias, como uma cadeia ininterrupta de ações que associam os

indivíduos em uma trama complexa de relações que as ligam a diversos grupos os quais, por sua vez, podem ser interdependentes ou não.

É esse conjunto de possibilidades significativamente diferentes de ligações - que conferem uma flexibilidade às relações sociais - que muitas vezes dão a ilusão de poderem ser compreendidas em sua dinâmica restrita das relações face a face, supondo a essas um grau de autonomia, o qual dificilmente elas podem alcançar.

Quanto mais diferenciada a sociedade, maior o adensamento das interdependências, que são funcionais precisamente porque exprimem o caráter relacional que dá corpo e densidade ao ñtodoò O tecido das relações humanas, que o conceito de figuração quer exprimir, é uma rede de jogadores interdependentes.

Elias torna, em suas análises, as relações mais complexas, mais diferenciadas, com mais jogadores, regras mais sofisticadas, criando-se interdependências cada vez mais densas, até o limite do jogo da sociedade: um jogo de inúmeras pessoas em inúmeros planos[4].

Essa fundamentação sustenta uma visão de sociedade que requer três hipóteses ou uma tríade de controles básicos, que se configuram como: a) o controle que a sociedade desenvolveu sobre os aspectos extra-humanos, que dizem respeito ao conhecimento científico e tecnológico atingidos; b) o controle dos acontecimentos interpessoais; o estágio atingido pela sociedade em sua organização social; e c) o nível de autocontrole atingido pelos indivíduos pertencentes a esta sociedade.

As análises aqui elaboradas concentram-se mais precisamente nos dois últimos níveis de controle, por entendemos que o controle social é a coerção que os membros de uma mesma sociedade exercem uns sobre os outros, mediante as funções que desempenham e o autocontrole que é a coerção que esses indivíduos exercem sobre si mesmos, num esforço contínuo para diminuir o impacto e a pressão exercida na teia de suas relações sociais.

A área da educação, assim como outras áreas do conhecimento caracterizadas no âmbito das ciências sociais, possui as características de terem seus objetos, predominantemente qualitativos, durante os processos que dinamizam seus desenvolvimentos, é dotada de historicidade, de relações entre o sujeito e o

[4] ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Edições setenta, 1986. pp. 87 e seguintes.

objeto, figurado por valências propulsoras de sentidos e significados, dentre outras reveladoras de intencionalidades em meio às complexas relações sociais.

É sobre este caminho que intencionamos aprofundar percepções e discussões, que nos possibilitem enxergar de maneira consciente a realidade, baseados no que diz Minayo (2004, p. 196), ño estoque de conhecimento se forma através de tipificações do mundo do senso comum. Isso permite a identificação de grupos, a estruturação comum de relevância e possibilidade de compreensão de um modo de vida específico de determinado grupoò

Nessa perspectiva, consideramos que uma pesquisa deve estar comprometida com a audácia da busca, da análise, da compreensão e da publicização de seus achados junto à sociedade, visando à construção de conhecimentos referentes à memória coletiva dos atores da pesquisa desenvolvida.

Aqui, partimos do entendimento da concepção epistemológica como teorias que versam sobre os conhecimentos historicamente acumulados, cientificamente orientados e socialmente relevantes e, sobretudo, conscientes de que, para compreendermos a complexidade que se apresenta a realidade pesquisada, o processo de filiação teórica torna-se condição sine qua non para delimitação objeto de pesquisa, e assim ser possível (re)pensarmos a realidade desse objeto.

Despidos desse arcabouço teórico, incorremos sérios riscos de expressarmos considerações equivocadas da realidade investigada. Essa teoria, além de ser provida de conceitos articulados que refutem qualquer compreensão fragmentada da realidade, deve também orientar o pesquisador para um constante e rigoroso (re)pensar da realidade para a construção de um conhecimento que seja socialmente relevante e cientificamente correto.

E, apesar de reconhecer as complexas dificuldades da pesquisa, sugere uma ñalienaçãoò em relação ao objeto, que seria um afastamento do pesquisador com o mesmo, para ser possível viabilizar novas perspectivas, ao afirmar que

> [...] ñquanto mais forte a influência das formas envolvidas de pensamento e, assim, da inabilidade para distanciar-se das atitudes tradicionais, tanto mais forte o perigo inerente à situação criada pelas atitudes tradicionais das pessoas, dirigidas aos outros e a si mesmas. Quanto maior perigo, mais difícil é para as pessoas olharem para si, para os outros e para toda a situação com certo grau de alienaçãoò (ELIAS, 1998, p. 22).

Segundo Khol (2012, p. 37), o autor se mostra contrário ao dualismo, pesquisador e objeto de pesquisa, por exemplo, permitindo uma perspectiva global de abordagem. Abordagem que autoriza uma relação de envolvimento com o objeto, considerando o humano como ser relacional em cadeias específicas de interdependências diversificadas, mutáveis, empiricamente evidentes e em movimentos diversos. Movimentos que não são antagônicos, polarizados ou antíteses, ao contrário, são complementares.

Movimentos que possibilitam diferentes figurações sociais providas de conhecimentos, desenvolvidos processualmente ao longo do tempo nas estruturas da sociedade, oriundas de processos interativos e históricos civilizadores com funções mutáveis ao longo dos inúmeros processos de desenvolvimento nos quais figuram as ações humanas ao mesmo tempo em que modulam uma sociedade.

Os movimentos são de figurações redimensionadas continuamente e imprevisíveis, como explica Elias (1994b), fazendo analogia a uma dança de salão, em que as pessoas dançam de maneiras a figurarem uma teia complexa de interdependências.

Para Marrou, deve-se, portanto, procurar compreender o passado através das relações que os fatos têm entre si, enfatizando que

> ñ.. o conhecimento que quer elaborar desse passado visa a uma inteligibilidade, que se deve elevar acima da poeira dos fatos miúdos, dessas moléculas cuja agitação em desordem constitui o presente, para lhe substituir uma visão ordenada, que apura linhas gerais, orientações suscetíveis de ser compreendidas, cadeias de relações causais ou finalistas, significações, valores.ò(1978, p. 45)

Achamos oportuno também ratificarmos a opção feita pela pesquisa qualitativa enquanto opção metodológica, o que, conforme Minayo (2004, p. 12) afirma, a opção metodológica qualitativa não significa:

> [...] uma alternativa ideológica às abordagens quantitativas, mas a aprofundar o caráter do social e as dificuldades de construção do conhecimento que o apreendem de forma parcial e inacabada. As diferentes teorias que abrangem (cada uma delas) aspectos particulares e relegam outros, nos revelam o inevitável imbricamento entre conhecimento e interesse, entre condições históricas e avanço das ciências, entre identidade do pesquisador e seu objeto, e a necessidade indiscutível da crítica interna e externa na objetivação do saber.

E, para além de explicitarmos o viés qualitativo da pesquisa, é necessário clarificar todo percurso da produção, revelando os porquês para além do que ela é. Ou seja, para além de conceituar os conceitos, justificá-los cientificamente. Justificativa possível pelo viés de uma abordagem metodológica favorável à constatação, interpretação, compreensão e explicação da complexa relação de interdependência entre abordagem metodológica, objeto de pesquisa, problema e procedimentos técnicos que figuram a pesquisa.

Nesse mesmo tom, ratifica Khol (2012):

> Tão importante quanto ter domínio dos conhecimentos acumulados historicamente, é fundamental ter a plena consciência da possibilidade do pesquisador construir conhecimento(s) que ainda não existe(am). Todo o percurso da pesquisa deve ser criteriosamente justificado no sentido de elucidar os motivos de cada escolha. A materialização das justificativas apresentadas ao longo das laudas que concretizam uma produção científica só é possível se tivermos a clareza dos objetivos. (p.46)

Assim, o objeto de pesquisa emerge de uma relação multidimensional que considera a leitura que temos da realidade empírica junto a outras percepções de mundo e desenvolve-se para um pensar crítico que irá nos orientar analiticamente para o reencontro com as categorias empíricas, oportunizando possibilidades de pesquisa, uma vez que

> [...] seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável (FREIRE, 2002, p. 20-21).

É importante então que essa abordagem metodológica possibilite uma base sólida e necessária para o pesquisador se aprofundar na problemática que desenvolve, pois compreendemos que nenhum conceito é inacabado ou passível de refutação, os riscos de lacunas epistemológicas em qualquer trabalho.

Dessa forma, partimos da filiação à abordagem elisiana, refletindo sobre princípios e conceitos que organizam o conhecimento selecionado através da problematização do universo empírico em questão, onde figura o objeto de pesquisa e que está sempre articulado à teoria.

Um desses conceitos localiza-se em pesquisas sobre a civilização dos costumes revelando o processo civilizador que perpassa no autocontrole da violência e na interiorização das emoções.

Os estudos nesta perspectiva ressaltam os costumes e as técnicas do corpo, mais especificamente na Idade Média e Renascimento, revelando que as funções corporais são classificadas como normais ou não, socialmente aceitas ou não, são culturais e históricas.

Essa ideia é ratificada pelo pensamento de Brandão (2007), ao afirmar que a análise elisiana é baseada nos processos de longa duração e em defesa de uma sociologia de caráter empírico. Ou seja, uma opção metodológica que expõe a ordem subjacente às mudanças históricas, sua mecânica e mecanismos concretos.

A perspectiva enunciada serve desse modo, como o principal argumento que, socialmente, justificam um projeto investigativo direcionado ao levantamento e à catalogação de fontes primárias e secundárias da educação brasileira.

Buscar fontes é antes de tudo, responder a questões previamente colocadas, atender a insatisfações. Assim sendo, indagações e problematizações colocadas pelos educadores, pesquisadores, historiadores da educação e outros profissionais, os quais buscam, no passado mais remoto ou mais recente, indicadores críticos para pensar a trajetória da educação no país, podem ficam obstaculizadas pelo desconhecimento dos acervos e das fontes pertinentes.

Ciente dos limites das tarefas de levantamento e catalogação de fontes julga-se, entretanto, importante efetuá-la, no sentido de lançar as bases fundamentais para se escrever as diferentes histórias que poderão sugerir novos nortes para a pesquisa em educação.

Importante ressaltar que a busca por documentos foi balizada pela relação que essas fontes estabeleciam com as inquietações da pesquisa, sendo assim, imersos no acervo histórico do CAB e do STBNB[5], reunimos tudo o que estivesse

[5] Seminário Teológico Batista do Norte no Brasil.

associado às práticas de lazer na história do colégio. Desse modo, o conjunto de documentos foi composto por:

a. Outros escritos, manuais, cartilhas, atas de reunião, diários de classe.
b. Acervo pictográfico que expressassem fatos relacionados ao tema da pesquisa.
c. Filmagens de eventos realizados no CAB.

Além disso, estão incluídas entrevistas com professores que atuam na instituição desde a época pesquisada, professores aposentados, ex-alunos, funcionários e ex-funcionários que exerceram atividades administrativas na instituição.

O universo de entrevistados foi de oito pessoas, aos que os chamaremos de interlocutores. Foram dois ex-professores, dois funcionários, três ex-alunos e um ex-funcionário. Tentamos mesclar a amostra afim de obtermos narrativas de quem vivenciou o cotidiano do CAB, fosse na posição de aluno, professor ou de funcionário como também, de pessoas que ainda hoje prestam serviço nessa instituição.

E, embora alguns personagens não pertençam ao cenário atual, isto não significa que estejam confinados ao esquecimento. Ao contrário, eles estão presentes de alguma forma nos achados da pesquisa, nas falas dos entrevistados e na produção de conhecimento, a partir do envolvimento do pesquisador que parte exatamente do que anteriormente foi elaborado.

Investigar o fazer e o saber de personagens que produziram o conhecimento histórico é desenvolver um trabalho de reconstituição da memória desta área científica que, muitas vezes, vive e revive crises acerca dos paradigmas que emergem da própria complexidade de seu objeto de estudo e como conseqüência do pouco tempo de sua autonomia como campo científico.

De fato, a produção de idéias e saberes científicos têm um caráter eminentemente social, pois estes

> são representações da vida do ser humano, num dado momento de sua história, [...] o conhecimento não é fruto da atividade isolada do ser humano, ao contrário, tem um caráter coletivo, mesmo quando formulado ou difundido por um único homem. O homem vive em sociedade e é a partir desta vida que as

> idéias são criadas. A transmissão destas idéias, oralmente ou por escrito, permite acumular conhecimentos. (SAVIOLI et al., 1986, p.2)

No processo de articulação do presente com o passado, o pesquisador volta-se às suas raízes, ativa ou reativa a memória, distanciando-se assim de uma possível fragmentação quando procura, na investigação, o elo entre esses dois tempos históricos da atividade humana, para além de análises *presentistas* que o levariam apenas a ratificar o passado e glorificar o presente.

A pesquisa historiográfica constitui-se em evidências coordenadas e interpretadas, exigindo do pesquisador o trabalho de suplantar sua própria contemporaneidade sem deixar-se cair, entretanto, num historicismo que se traduziria em anacronismo, numa interpretação errônea, distorcida do passado.

Para isso foi necessário buscar informações sobre os fundadores, diretores, missões que sustentavam o CAB, além de documentos, bem como o estudo e contexto de sua elaboração e realização, sem perder o foco de problematizar essas fontes, e não apenas descrevê-las, contextualizando-as dentro de um espaço e tempo geral e não como fato local e isolado.

Neste sentido, compreendemos que as fontes são condição básica para a sistematização do conhecimento histórico. O trabalho de identificação, o uso e a interpretação das fontes são elementos constituintes do caráter e da qualidade da pesquisa.

Ao contrário do que apregoava os positivistas, as fontes não falam por si, mas são de fato os vestígios, testemunhas, manifestações da ação do homem no tempo, ao responderem as perguntas que os pesquisadores as fazem. Como afirma RAGAZZINI (2001):

> A fonte é uma construção do pesquisador, isto é, um reconhecimento que se constitui em uma denominação e em uma atribuição de sentido; é uma parte da operação historiográfica. Por outro lado, a fonte é o único contato possível com o passado que permite formas de verificação. Está inscrita em uma operação teórica produzida no presente, relacionada os projetos interpretativos que visam confirmar, contestar ou aprofundar o conhecimento histórico acumulado. A fonte provém do passado, é o passado, mas não está mais no passado quando é interrogada. A fonte é uma ponte, um veículo, uma testemunha, um lugar de verificação, um elemento capaz de propiciar conhecimentos acertados sobre o passado (p. 14).

A relação estabelecida dos historiadores com as fontes é fundamental para edificar a pesquisa e o conhecimento histórico. A partir dessa perspectiva, contesta-se a concepção que considera a abordagem das fontes e o seu uso historiográfico de uma forma absolutamente objetiva, subestimando os componentes subjetivos do trabalho historiográfico.

Desta feita, também é contestada a concepção que enfatiza demasiadamente o papel subjetivo do intérprete na abordagem e no uso das fontes. Permanecem presentes, neste sentido, os riscos de estabelecimentos e correlações enganosas entre as fontes e as interpretações ou entre as interpretações e os problemas surgidos na pesquisa.

Essa argumentação justifica e ratifica a importância das discussões sobre as fontes, com amparo nos conhecimentos recentemente produzidos no âmbito da metodologia e da epistemologia.

Ainda segundo RAGAZZINI (2001, p.16) é preciso explicitar as relações que compõem a cadeia que leva do sinal do passado ao signo, à significação, à interpretação da história. Para tanto, exigi-se uma discussão sobre os problemas das fontes para uma História da Educação, tanto do ponto de vista teórico quanto da prática de pesquisa.

SHAFF (1978), por sua vez, ao indagar a razão de sempre estarmos reescrevendo a história, considera que este processo deve-se basicamente em função das necessidades do presente e dos efeitos dos acontecimentos do passado no presente:

> A primeira explicação da reinterpretação da história está em relação com as posições do presentismo e é principalmente defendida pelos representantes desta corrente (...) o presentismo levado às últimas conseqüências conduz à negação da verdade história objetiva, e, portanto, à negação da história como ciência (p. 270).

Durante muito tempo, na história da educação, só foram consideradas as fontes oficiais escritas, além dessas, também tinham importância as obras que os educadores ou pensadores mais eminentes da época escreviam.

No entanto, aos poucos foi se ampliando o uso das fontes, pois as fontes oficiais são insuficientes para a compreensão de aspectos fundamentais do processo educativo. Evidentemente, não podemos descartá-las, é preciso

problematizar essas fontes, discutir em qual contexto foi elaborado, para quem se destinou e quais eram seus objetivos.

> Existem fontes específicas para o estudo de um autor, de um professor excepcional. Existem fontes para o estudo de uma instituição local, uma escola, um lugar, um ambiente. Na história local e especifica de uma escola, estão dispostos todos os problemas conexos à história desse local, não obstante eles ganhem significação somente quando colocados em contraste com outros locais, ou seja, contextos deferentes referentes à história nacional. (RAGAZZINI, 2001, p. 21).

A investigação confere um valor histórico ao documento à medida que o pesquisador é capaz de superar os limites inerentes ao próprio material com que trabalha e, ao mesmo tempo, reconhece serem sua postura e experiência de vida compostas por uma bagagem que é histórica, tornando-o um objeto, isto é, o historiador é também fruto de seu tempo. (Vieira et al., 1989, p.30). Sobre tais aspectos, comenta Marina Massimi:

> O objeto da pesquisa histórica é constituído por documentos que transmitem ao historiador a realidade do passado de uma forma parcial, proporcionando um conhecimento que é mutilado, segundo Paul Veyne. De fato, o documento representa já uma interpretação de fatos reais elaborada por seu autor e, portanto, não deve ser encarado como uma descrição objetiva e neutra dos fatos. Por outro lado, o valor heurístico e a significação do documento dependem também da acuidade da leitura e do esforço interpretativo do historiador. Este sabe extrair de uma fonte de informações algum conhecimento útil para a compreensão de um aspecto da história humana, sob o ângulo que corresponde ao seu objeto de interesse. É esse interesse que move e orienta continuamente o pesquisador na busca de documentos. (1984, p.21-2)

Um determinado contexto histórico e sociocultural é necessariamente o limite e a base em que todo pesquisador transforma a realidade fatual em ideal, isto é, torna-a objeto de investigação científica a partir dos conhecimentos e instrumentos de que dispõe.

Nessa trama de fontes investigadas, (Pinsky, de Luca 2009), afirmam que

> ñA História faz-se com textosò, dizia a fórmula célebre. Os textos, sem dúvida, mas todos os textos. E não só os documentos de arquivos em cujo favor se cria um privilégio. [...] Mas, também, um poema, um quadro, um drama: documentos para nós, testemunhos

> de uma história viva e humana, saturados de pensamento e de ação em potência. (p. 316)

Foram também como fonte de pesquisa alguns impressos que circulavam no período em questão, pois, segundo Catani & Bastos (1997), a perspectiva dos impressos como fonte de pesquisa na historiografia da educação permite uma discussão acerca da possibilidade dos impressos desvelarem o campo educacional em diferentes dimensões: informar sobre os sistemas escolares e processos educativos, contribuindo na percepção dos debates, polêmicas e processos de constituição do campo educacional.

A pesquisa a partir dos impressos possibilitou então, identificar os discursos que eram propagados pela e sobre a educação protestante diante das vivências de práticas de lazer. Outro recurso utilizado foram os documentos presentes nos arquivos das instituições pesquisadas, juntamente com os discursos proferidos por funcionários, professores, diretores e ex-alunos da referida instituição.

Outra importante fonte utilizada na análise do contexto em questão foram os registros pictográficos. Dentro do acervo histórico do CAB, encontramos fértil *lócus* de registros fotográficos que exemplificam, satisfatoriamente bem, momentos e personagens que contam a história desta instituição.

E, sobre fotografia, afirma o sociólogo José de Souza Martins ñé a cultura popular da imagemò Apesar de ser símbolo de modernidade e urbanismo, a fotografia foi absorvida por sociedades tradicionais, que a transformaram em instrumento de atualização ñmodernaò de antigos valores, normas e costumes[6]. (LIMA e CARVALHO in Pinsky e de Luca 2009. p. 31)

O contexto da imagem fotográfica, neste caso, não é o seu conteúdo, mas o modo de apropriação da imagem como artefato. Nos estudos de Philippe Dubois sobre fotografia ele relata um pensamento de Tounay que versava sobre aquilo que devemos ter em mente quando incluímos as fontes visuais na pesquisa histórica: ñsuas especificidades, os que a tornam insubstituíveisò

Para CHRISTO (2007, p. 307), o valor flagrante está no fato de que só por meio da imagem seria possível obter informações que os textos de época não foram capazes de fornecer, ou não tiveram interesse, nem era sua função ou objetivo

[6] José de Souza Martins, Sociologia da fotografia e da imagem, São Paulo, Contexto, 2008, p. 17

descrever. Já se vê que, apesar da subordinação da imagem ao texto, Tounay a utilizava não somente como ilustração, mas como um documento complementar de uma historiografia dos costumes.

Sendo assim, o esforço teórico caminha no sentido de compreender a fotografia como um conjunto variado de possíveis códigos sociais. Sua força representacional é constituída no momento da produção de sentidos e não anteriormente a ela. Desse modo, não se trata de entender a fotografia como uma representação que apenas ñrefleteò interesses estabelecidos anteriormente à prática de significação. Na mesma confluência, afirmam (LIMA e CARVALHO in Pinsky e de Luca 2009)

> Para o historiador que mobiliza fontes fotográficas na sua investigação sobre a sociedade, as análises raramente se restringem a uma única imagem. Trabalha-se, em geral, com séries documentais, pois só por meio da recorrência é possível aferir o alcance de determinadas soluções formais e temáticas da socialmente adotadas (p. 45).

Em outras palavras, trata-se de identificar aqueles elementos que constituem padrões visuais em funcionamento na sociedade. Assim, diante de fontes fotográficas, o pesquisador não pode prescindir de métodos de análise que partam das especificidades da imagem, mas que devam alcançar uma perspectiva plural a partir da relação com outras. Além disso, as fontes fotográficas sozinhas não se bastam. A problemática histórica é que deve guiar a abordagem das fontes.

Desta forma, a leitura destes documentos foi realizada a partir do olhar pedagógico, mas também privilegiando sua historicidade, uma vez que se encontram inseridos em um complexo contexto político-social, caracterizados não apenas por um conjunto de normas, mas também como agentes deste contínuo processo de normatização da sociedade.

Neste sentido, aponta Marrou (s.d.) que as fontes precisam associar-se intimamente com a bibliografia que gira em torno da temática, ou seja, ñquando se começa um trabalho histórico tem que se ler aquilo que já foi escrito sobre o mesmo assunto, sobre questões próximas e de maneira geral sobre esse domínioò (MARROU, s/d p. 67).

Aqui partimos da concepção que, ao trabalharmos com a pesquisa histórica, o documento é a base para o julgamento histórico. E isso implica, na verdade, estabelecer qual a memória que deve ser preservada pela História e qual o estatuto da própria História e, neste caso, a categoria documento define uma parte importante do campo de atuação do historiador e a amplitude da sua busca. Assim ratifica o pensamento (Karnal e Tatsch *in* Pinsky e de Luca 2009)

> O documento não é um documento em si, mas um diálogo claro entre o presente e o documento. Resgatar o passado é transformá-lo pela simples evocação. Em decorrência da ideia anterior, todo documento histórico é uma construção permanente. (p. 12)

Esse olhar permite a percepção da mutabilidade do documento em relação ao sentido que o presente confere aos personagens ou fatos. Ou seja, o fato e documento histórico demonstram nossa visão atual do passado, num diálogo entre a visão contemporânea e as fontes pretéritas. Assim, para o pesquisador, o documento atinge valor pela teia social que o envolve e pelo que revela de mais amplo de uma época e de uma sociedade.

Partindo dessa compreensão, afirmamos que um documento é considerado como documento histórico em função de uma determinada visão de uma época. Isso confere ao conceito de documento a noção de ele existe em relação ao meio social que o conserva.

Isso significa também dizer, que existe certa hierarquia de importância nos documentos, à medida que estes possibilitam uma ampliação no campo pesquisado de interesse de cada pesquisador.

Fato que é ratificado pelo pensamento de Pinsky e de Luca 2009. p. 317) ao superar o pensamento do documento isolado, bruto, quase imponderável, relacionando-o à participação ativa, rigorosa e seletiva do pesquisador, constitutiva do próprio processo de conhecimento do passado

> Escolher? Com que direito? Em nome de que princípio? Mas toda História é escolha. É-o, até devido ao acaso que aqui destruí e ali salvou os vestígios do passado. É-o devido ao homem: quando os documentos abundam, ele resume, simplifica, põe em destaque, isto, apaga aquilo. É-o, sobretudo, porque o historiador cria os seus materiais, ou, se sequer, recria-os: o historiador que não vagueia ao acaso pelo passado, como um trapeiro à procura de achados, mas

> parte com uma intenção precisa, um problema a resolver, uma hipótese de trabalho a verificar. (Pinsky e de Luca 2009. p. 317)

O documento então deixa de ser apenas um resto, um vestígio do passado, mas um produto do passado, ou seja, produzido a partir de relações de forças assimétricas, desiguais sempre, de um passado irregular e contingente. Bruto, isolado, dificilmente o documento seria capaz de produzir algo que lançasse luz às inquietações futuras, aparentando, no máximo uma evocação desbotada de um passado remoto.

Contudo, a seleção desse material não depende apenas do historiador, pois esta já foi feita pelas pessoas que á produziram, conservaram, por aqueles que organizaram em acervos e pelo próprio tempo, dessa forma não se consegue atingir a total reconstrução do fato estudado.

Concordando com Ragazzini (2001), é de fundamental importância o desenvolvimento de uma consciência e de uma prática documentária de individualização, catalogação e conservação dos documentos.

Pois as novas identidades da história da educação estão sendo muito discutidas, assim como as possibilidades de uma aproximação e inovadora com a história da escola, contudo, enquanto permanecermos sem uma prática de documentação adequada, permaneceremos no âmbito das discussões acadêmicas ou do pioneirismo.

Faz-se necessário então, uma historiografia mais evoluída, uma inovação no uso das fontes não será possível sem uma nova prática de pesquisa, uma nova prática arquivista e uma nova sensibilidade documentária.

Entendemos que fazer a seleção desses documentos é de fundamental importância para preservar a historicidade da educação como: História de escolas (instituições de ensino), propostas educacionais e pedagógicas, registros iconográficos, políticas educacionais, e pesquisas temáticas e outros temas que devem ser buscados, catalogados e preservados.

A preocupação é através do resgate e da catalogação desses documentos, preservar a história e chegar a um conhecimento mais verticalizado, bem como abrir caminho para a realização de outras pesquisas.

2.1 Configuração do Campo a partir da História Oral.

A utilização de fontes orais como recurso na reconstrução histórica tem suscitado tensões e descortinado possibilidades, desde a sua primeira experiência como atividade organizada, até sua integração no campo do saber.

Atualmente o trabalho com as fontes orais ocupa lugar privilegiado no conjunto mais amplo dos estudos da História. Focados no objetivo de responder aos questionamentos emergidos durante a pesquisa e situando as análises a partir de outras fontes, juntamente com a história oral.

Outra face investigativa de grande destaque na escrita historiográfica de instituições aborda as indagações relativas à memória coletiva, à história oral e a suas acepções. Os fundamentos teóricos da memória coletiva são pertinentes na compreensão da história das instituições e de seus desdobramentos.

Essa compreensão faz-se importante na medida em que, na maioria dos trabalhos que utilizam as entrevistas como fonte de dados e investigam instituições educativas, são utilizados questionários semi-estruturados ou totalmente estruturados, com a perspectiva da leitura do social a partir da vivência de seus atores.

Assim, o registro e a análise das memórias de indivíduos entrevistados objetiva reprovar, comprovar e completar certas informações colhidas acerca da instituição analisada (Halbwachs, 1990, p. 122).

Na medida em que o conhecimento da instituição por parte do pesquisador for maior, principalmente quando participou em dado momento histórico da entidade, ele deve utilizar a sua memória como primeiro meio de investigação, complementando-a com as pesquisas (entrevistas) realizadas (Halbwachs, 1990, p. 126). Nesse caso, o pesquisador passa a buscar não somente a reconstrução da memória de uma instituição, mas o reconhecimento e re-elaboração de suas lembranças individuais.

Nesse âmbito, as considerações feitas por Halbwachs (1990) ratificam as lembranças dos entrevistados e definem como é realizado o processo da reconstrução das histórias de vida compartilhadas e datadas, registradas ou memorizadas. Entende-se que a construção da história de instituições encontra

vigas concretas nas semelhanças e, até mesmo, nas dessemelhanças dos depoimentos.

O autor lembra que, quando o pesquisador utiliza a sua memória como complementação das entrevistas com outros sujeitos, a ocorrência de consideráveis pontos de contato (lembranças em comum) entre elas é essencial para uma reconstrução historiográfica fiel.

Desse modo, o pesquisador passa a analisar não somente a memória de indivíduos isolados, mas uma memória coletiva, que caracteriza, pelo menos genericamente, um grupo social, representado pelos entrevistados.

Outra importante consideração, quando de um levantamento historiográfico de instituições, deve ser feita no que se refere à lembrança individual e sua especificidade no limite das superposições coletivas.

> [...] se a memória coletiva tira sua força e sua duração do fato de ter por suporte um conjunto de homens, não obstante eles são indivíduos que se lembram, enquanto membros do grupo. Dessa massa de lembranças comuns, e que se apóiam uma sobre a outra, não são as mesmas que aparecerão com mais intensidade para cada um deles. Diríamos voluntariamente que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios. Não é de admirar que, do instrumento comum, nem todos aproveitam do mesmo modo. Todavia quando tentamos explicar essa diversidade, voltamos sempre a uma combinação de influências que são, todas, de natureza social. (Halbwachs, 1990, p. 51)

Nesse sentido, o autor enuncia que nossas lembranças são, em grande parte, coletivas, já que, apesar de muitas vezes outras pessoas não terem participado do momento recordado, vivemos em uma sociedade e, além de quase nunca estarmos sozinhos, somos frutos de um grupo de indivíduos, de uma coletividade.

Outros motivos teóricos relacionados à historiografia oral são essenciais para embasamento metodológico no uso das entrevistas como fontes primárias. No entendimento de Thompson (1992), a complexidade da realidade é bem abordada pela história oral e permite que se recrie a multiplicidade original de pontos de vista.

Ressalta-se ainda a reflexão feita por Lang (1993), no tocante às possibilidades de análise do documento oral e à construção de uma visão social por

meio dos vários depoimentos individuais, que, somados, adquirem força e consistência.

> É no indivíduo que a História Oral encontra sua fonte de dados, mas sua referência não se esgota nele, dado que aponta para a sociedade. O indivíduo que conta sua história, ou dá seu relato de vida não constitui ele próprio o objeto de estudo; a narrativa constitui a matéria prima para o conhecimento sociológico que busca, através do indivíduo e da realidade por ele vivida, apreender as relações sociais em que se insere em sua dinâmica. [...] a História Oral não se restringe a uma história de vida, a um único relato, ou a um único depoimento; trabalhando com relatos de vários indivíduos de uma mesma coletividade, abre a possibilidade de leitura social, através de múltiplas versões individuais, permitindo reconstruir, através de vários relatos, a história estrutural e sociológica de determinados grupos, reconstituir a trajetória de um grupo social. (Lang, 1993, p. 36-45)

Assim, os documentos orais e escritos não devem ser entendidos como documentos sobre o passado, mas também, e especialmente, como documentos sobre o presente, já que as dificuldades em saber como os entrevistados sentiram-se no passado são inevitáveis e seus sentimentos do presente sobre o passado são absolutamente possíveis.

A fonte oral pode acrescentar uma dimensão viva, trazendo novas perspectivas à historiografia, pois o historiador, muitas vezes, necessita de documentos variados, não apenas os escritos. Vale mostrar aqui a evolução de uma prática importante que compõe parte da historiografia contemporânea. De acordo com Alberti,

> [...] a história oral apenas pode ser empregada em pesquisas sobre temas *contemporâneos*, ocorridos em um passado não muito remoto, isto é, que a memória dos seres humanos alcance, para que se possa entrevistar pessoas que dele participaram, seja como atores, seja como testemunhas. É claro que, com o passar do tempo, as entrevistas assim produzidas poderão servir de fontes de consulta para pesquisas sobre temas não contemporâneos (ALBERTI, 1989, p. 4).

Nessa perspectiva, a história oral localiza-se na memória humana e sua capacidade de rememorar o passado enquanto testemunha do vivido. Podemos entender a memória como a presença do passado, como uma construção psíquica e

intelectual de fragmentos representativos desse mesmo passado, nunca em sua totalidade, mas parciais em decorrência dos estímulos para a sua seleção.

Não é somente a lembrança de certo indivíduo, mas de um indivíduo inserido em um contexto familiar ou social, por exemplo, de tal forma que suas lembranças são permeadas por inferências coletivas, moralizantes ou não. Para Maurice Halbwachs (2004, p. 85), toda memória é coletiva, e como tal, ela constitui um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros.

Com a realização de entrevistas, percebe-se o a importância de uma orientação questionadora substanciada por estratégias concretas na busca por elementos que nem sempre estão aparentes no decorrer da história de vida dos protagonistas desses depoimentos.

No pensamento de Burke (2000), ele descreve a memória como uma reconstrução do passado, uma vez que lembrá-lo e escrever sobre ele não são atividades ingênuas e inocentes como julgávamos até bem pouco tempo atrás.

Portanto, a memória é sempre uma construção feita no presente a partir de vivências ocorridas no passado. Memórias individuais e coletivas se confundem; não somos ilhas e, portanto, estamos sujeitos a influências, bem como a influenciar, os grupos a que pertencemos e com os quais nos identificamos.

Uma possibilidade de sistematização das lembranças, como indicadores e referenciais para múltiplos estudos, são os registros da oralidade. O que conhecemos como história oral é uma prática muito antiga, intimamente ligada aos contos populares, ao universo da comunicação humana.

O surgimento da História acontece de maneira contada, até constituir-se na escrita do depoimento realizado, das impressões registradas, da legislação disciplinada em sólidas escritas que a legitimam. Tudo isso numa nítida vontade de perpetuar, de maneira mais segura e perene, nosso passado.

Como procedimento metodológico, a história oral busca registrar e, portanto, perpetuar impressões, vivências, lembranças daqueles indivíduos que se dispõem a compartilhar sua memória com a coletividade e dessa forma permitir um conhecimento do vivido muito mais rico, dinâmico e colorido de situações que, de outra forma, não conheceríamos.

Sendo assim, a história oral pode ser entendida como

> um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica,...) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc. (ALBERTI, 1989, p. 52)

Neste sentido, abordar o fenômeno da oralidade é defrontar-se e aproximar-se bastante de um aspecto central da vida dos seres humanos: o processo de comunicação, o desenvolvimento da linguagem, a criação de uma parte muito importante da cultura e da esfera simbólica.

Como cada ser histórico caracteriza, de maneira singular, a sociedade na qual está inserido e a percebe de uma forma específica, afirmar a existência de uma história verdadeira seria superficial, mas podemos afirmar que se trata de uma percepção verdadeira do real, emitida pelo entrevistado, que assim compreende e se apropria do mundo ao seu redor. Ao tornar pública sua percepção, está de alguma forma, contribuindo para a elucidação parcial de alguma situação.

Fato é que a definição e o uso da história oral não é consenso entre os pesquisadores de diversas áreas, contudo, em relação a outras áreas do saber histórico, a história oral possui maior proximidade com o presente, uma vez que depende da memória ñvivaòe de relatos já efetuados anteriormente.

O pensamento de Portelli (2006), ratifica e legitima o uso da história oral ao afirmar que

> [...] as fontes orais revelam as intenções dos feitos, suas crenças, mentalidades, imaginário e pensamentos referentes às experiências vividas. A fonte oral pode não ser um dado preciso, mas possui dados que, às vezes, um documento escrito não possui. Ela se impõe como primordial para compreensão e estudo do tempo presente, pois só através dela podemos conhecer os sonhos, anseios, crenças e lembranças do passado de pessoas anônimas, simples, sem nenhum *status* político ou econômico, mas que viveram os acontecimentos de sua época.

Destarte, o pesquisador deve ter muito cuidado ao usar a fonte oral, assim como com todas as fontes. Deve primeiro submetê-la a uma minuciosa reflexão crítica e metodológica. Também precisa possuir um amplo conhecimento das críticas e dos aspectos polêmicos que envolvem o uso da fonte oral, de forma a explicitar

suas posições e opções metodológicas na trajetória de pesquisa, armando-se de suporte teórico referente ao fenômeno estudado.

Assim como em quase todos os métodos de pesquisa, a história oral também sofre algumas críticas como, por exemplo, quanto à confiabilidade da fonte, pois muitos dizem que os depoimentos orais são fontes subjetivas, relativas à memória individual, às vezes falível ou fantasiosa.

Paul Thompson argumenta que nenhuma fonte está livre da subjetividade, seja ela escrita, oral ou visual. Todas podem ser insuficientes, ambíguas ou até mesmo passíveis de manipulação.

Apesar da subjetividade a que a fonte oral está sujeita, em seu livro *A voz do passado* o autor defendeu o uso da metodologia da história oral, ao afirmar que ña evidência oral pode conseguir algo mais penetrante e mais fundamental para a história. [...] transformando os ñobjetosò de estudo em ñsujeitosò (THOMPSON, 1992, p. 137).

Nesse processo de transformação dos objetos estudados historicamente em sujeitos, é preciso haver cuidado na entrevista e transcrição, de forma a constituir precisão no relato oral. Da mesma forma, deve ser feito no decorrer da pesquisa um paralelo e diálogo entre a documentação escrita já existente e a fonte oral. O importante é que o historiador perceba o que a testemunha quer expressar e quais seus motivos para o que relatou.

Sobre a importância das entrevistas, foi tomado o cuidado necessário e alertado por MATOS & SENNA (2001), com relação à importância dos critérios utilizados para formular boas perguntas e obter boas respostas na elaboração de uma pesquisa com fontes orais.

Após a escolha da forma de entrevista, e do perfil do grupo de candidatos a serem estudados, realiza-se a avaliação das respostas, verificando a validade das mesmas, de uma das três maneiras seguintes, conforme aponta LODI (1977, p. 19): comparando-a com uma fonte externa; comparando-a com a de outro entrevistado; observando as dúvidas, incertezas e hesitações demonstradas pelo entrevistado.

Dentre os diferentes tipos de entrevista - dirigida, semi-dirigida, ou não-dirigida ï utilizamos a segunda opção por compreender que essa forma é um meio termo entre a fala única da testemunha e o interrogatório direto, e que, a partir das perguntas selecionadas, poderia conferir maior fidedignidade aos depoimentos.

Foram elaboradas três perguntas norteadoras, a saber:

1. Quais as práticas de lazer vivenciadas na sua época?
2. Existia algum tipo de prática de lazer proibida ou privilegiada?
3. Existia alguma sanção/punição para os comportamentos mais exacerbados durantes as práticas?

Os depoimentos foram todos devidamente gravados e transcritos para posterior análise conjuntamente com os demais documentos envoltos na pesquisa, uma vez que, toda entrevista exige uma operação que requer grande esforço, unindo sensibilidade, disciplina e competência técnica. O pesquisador estimula o afloramento aberto e dialético do ato de rememorar do depoente, ao mesmo tempo, recolhe elementos para a análise.

A estrutura do modelo de análise baseou-se no pressuposto que a comunicação compõe-se de alguns elementos básicos: a fonte, o processo codificador, que resulta em uma mensagem e um receptor. Essa classificação baseia-se numa definição original de Lasswel (1952,pp505-520 *in* Penna, 2005) que caracteriza a comunicação a partir de seis questões: Quem fala? Para dizer o que? A quem? De que modo? Com que finalidade? Com que resultado? Utilizando essa definição, pode-se categorizar os objetivos da análise qualitativa de acordo com as próprias orientações do pesquisador.

Trabalhando com estes elementos, direcionou-se a análise partindo do princípio de que o produtor da mensagem seleciona seu conteúdo, por considerar este ou outro elemento mais importante, fazendo parte do seu sistema de crenças e referências, relacionados à determinada orientação teórica.

Justifica-se, mais uma vez, a escolha pelo referido método, também pela possibilidade de os pesquisadores ampliarem os conhecimentos acerca das relações ente história e memória, assim como dos imaginários e mentalidades individuais.

A história oral, enquanto método e prática do campo de conhecimento histórico, reconhece que as trajetórias dos indivíduos e dos grupos merecem ser ouvidas, também as especificidades de cada sociedade devem ser conhecidas e respeitadas.

3 A CONFIGURAÇÃO DO CAMPO RELIGIOSO.

As reflexões que emergem da análise de determinada religião, independente da denominação ou matriz a qual seja filiada, requer considerar elementos que remontam um caminho permeado por tensões, divergências e contradições quase num processo de escarificação religiosa.

Tratar do campo religioso brasileiro é reconhecer a existência de um espaço de produção e circulação de bens simbólico-religiosos com uma autonomia relativa em relação aos demais espaços sociais nos quais os bens que circulam são de outra natureza (p.ex., econômicos ou artísticos).

Uma primeira questão que, então, se coloca é relativa ao próprio processo de surgimento desse espaço, sua constituição, sua formação histórica. Para tanto, é necessária uma perspectiva de processos de longa duração.

Sendo assim, falar de religião é falar de tradição. Poder-se-ia, nessa ótica, por exemplo, enquadrar o campo religioso brasileiro no campo de batalhas e de forças de longuíssima duração que é o cristianismo, enquanto religião que proporciona o material simbólico elementar e aglutinador da maioria das tradições religiosas locais. Importa, por exemplo, considerar além das práticas, crenças e mitos, mas também as ideias sistematizadas em forma de dogma, ou seja, as teologias em questão.

A religião possui uma relação estreita com a comunidade e podem responder de forma, *quase sempre*, efetiva e eficaz às necessidades e aos interesses sociais da população, tanto no que diz respeito à demanda ou interesses religiosos, como respondendo às necessidades físicas das classes populares, o que pode ser visto por meio dos inúmeros projetos sociais voltados às classes mais pobres (CAMPOS, 2002, p. 56).

A importância da religião na vida dos seres humanos é influenciada pelo fato de que as respostas oferecidas pela religião são constituídas por fundamentos baseados na fé das pessoas, em cumprimento de doutrinas específicas, o que oferece um alívio pleno e um sentido de existir (PERETTI, et al, 2010, p. 68).

A prática religiosa interage com os mais variados espaços da sociedade, inclusive nos espaços educativos e, embora o ensino religioso não tenha caráter

proselitista, o mesmo pode estimular a religiosidade dos estudantes (SILVA, 2008, p. 23).

Nesta pesquisa, especificamente, centraremos nossas atenções ao protestantismo, sua história no mundo e sua chegada ao Brasil, sua influência na vida dos primeiros convertidos em solo brasileiro, sua inserção na educação e finalmente, sua interferência nos processos pedagógicos a partir da formação de um projeto educacional próprio.

Os primeiros acontecimentos na história do protestantismo[7] são datados de 1517, com a reforma protestante[8] liderada pelo teólogo alemão Martinho Lutero contra a Igreja Católica, que escreveu seu protesto, desmembrado em ñNoventa e cinco tesesò e pregou à porta da igreja do castelo de Wittemberg, na Alemanha. De acordo com MATOS (2004, p 33-34), a Reforma apoiou-se em três fundamentos ou pressupostos essenciais:

1 A centralidade da Escritura

Os reformadores redescobriram a Bíblia, que no final da Idade Média era um livro pouco acessível para a maioria dos cristãos. Eles estudaram, pregaram e traduziram a Palavra de Deus, tornando-a conhecida das pessoas. Eles afirmaram que a Escritura deve ser o padrão básico da fé e da vida cristã (2 Tm 3.16-17). Todas as convicções e práticas da Igreja deviam ser reavaliadas à luz da revelação especial de Deus. Esse princípio ficou consagrado na expressão latina ñSola Scripturaò, ou seja, somente a Escritura é a norma suprema para aquilo que os fiéis e a Igreja devem crer e praticar. Evidentemente, tal princípio teve conseqüências revolucionárias.

2 A justificação pela fé

Outro fundamento da Reforma, decorrente do anterior, foi a redescoberta do ensino bíblico de que a salvação é inteiramente uma dádiva da graça de Deus,

[7] Sinônimo para evangélicos.

[8] A Reforma Protestante do século XVI foi um fenômeno variado e complexo, que incluiu fatores políticos, sociais e intelectuais. Todavia, o seu elemento principal foi religioso, ou seja, a busca de um novo entendimento sobre a relação entre Deus e os seres humanos.

sendo recebida por meio da fé, que também é dom do alto (Ef 2.8-9). Tendo em vista a obra expiatória realizada por Jesus Cristo na cruz, Deus justifica o pecador que crê, isto é, declara-o justo e aceita-o como justo, possuidor não de uma justiça própria, mas da justiça de Cristo.

Essa verdade solene e fundamental foi afirmada pelos reformadores em três expressões latinas: ñSolo Christoò, ñSola gratiaòe ñSola fidesò. Justificado pela graça mediante a fé, e não por obras, o pecador redimido é chamado para uma vida de serviço a Deus e ao próximo.

3 O sacerdócio de todos os crentes

A Igreja Medieval era dividida em duas partes: de um lado estava o clero, os religiosos, a hierarquia, a instituição eclesiástica; do outro lado estavam os fiéis, os leigos, os cristãos comuns. Acreditava-se que a salvação destes dependia da ministração daqueles.

À luz das Escrituras, os reformadores eliminaram essa distinção. Todos, ministros e fiéis, são o povo de Deus, são sacerdotes do Altíssimo (1 Pedro 2.9-10). Como tais, todos têm livre acesso à presença do Pai, tendo como único mediador o Senhor Jesus Cristo. Além disso, cada cristão tem um ministério a realizar, como sacerdote, servo e instrumento de Deus na Igreja e na sociedade. (MATOS, 2004, p. 33-34).

Importante ressaltarmos alguns acontecimentos históricos na configuração mundial que antecederam a Reforma Protestante. Nos séculos que antecederam a Reforma, a Igreja não vivia em um vácuo, mas sim em uma figuração política e social mais ampla com a qual tinha múltiplas interações. No final da Idade Média, houve o surgimento dos chamados ñestados nacionaisò, as modernas nações européias, o que representou uma grande ameaça às pretensões do papado.

A este momento a soberania da ñcivilizaçãoñ da Igreja Católica já estava extremamente desgastada e sobre diversas dúvidas, pelas altas taxas cobradas pelo papado, pela venda de indulgências, o que gerava insatisfações dos líderes do ñantigo mundoò.

Neste momento, a teoria nos auxilia uma análise dessa configuração de forma a compreendermos, que, embora se tratem de conflitos entre instituições ï Igreja

Católica e a ñnovaò igreja Protestante ï as configurações são formadas por indivíduos, ou seja, as forças sociais que alimentam o processo são, de fato, forças exercidas pelas pessoas, umas sobre as outras e sobre elas mesmas.

Nessa lógica, não há como pensarmos a dinâmica dessa configuração como sendo fruto de pressões advindas de qualquer estrutura social, antes, é a partir da força motriz impulsionada pelas subjetividades da interação entre os atores que dão forma às configurações.

Elias rejeita claramente qualquer análise sociológica baseada no que ele chama de ñrepresentação egocêntrica da sociedadeò (Elias, 1978, p. 14-15), onde as pessoas são, erroneamente, compreendidas como estando isolado, cujo ñeuò estaria cercado de formações sociais ñque devem ser entendidas como objetos para além do ego individualò (Idem, p. 14).

Ainda de acordo com MATOS (2004, p. 47), nos séculos 14 e 15, surgiram alguns movimentos esporádicos de protesto, liderados por alguns atores dessa configuração, contra certos ensinos e práticas ñcivilizatóriasò da Igreja Medieval. Um deles foi encabeçado por John Wycliff (1325-1384), um sacerdote e professor da Universidade de Oxford, na Inglaterra. Wycliff atacou as irregularidades do clero, as superstições (relíquias, peregrinações, veneração dos santos), bem como a transubstanciação, o purgatório, as indulgências, o celibato clerical e as pretensões papais. Seus seguidores, conhecidos como os *lolardos*, tinham a Bíblia como norma de fé que todos devem ler e interpretar.

João Hus (c.1372-1415), um sacerdote e professor da Universidade de Praga, na Boêmia, foi influenciado pelos escritos de Wycliff. Definia a igreja por uma vida semelhante à de Cristo, e não pelos sacramentos. Dizia que todos os eleitos são membros da igreja e que o seu cabeça é Cristo, não o papa. Insistia na autoridade suprema das Escrituras. Hus foi condenado à fogueira pelo Concílio de Constança. Seus seguidores ficaram conhecidos como Irmãos Boêmios (1457) e foram muito perseguidos.

O grande e maior princípio da Reforma era o da liberdade e está explícito no talvez menor dos livros de Martin Lutero e mesmo de toda a literatura reformada. Diz Lutero, que o cristão é ñsenhor livre sobre todas as coisas e não está sujeito a ninguémò, mas completa: ñum cristão é um servo prestativo em todas as coisas e está sujeito a todosò

Essa aparente contradição nos traços da ñcivilizaçãoò protestante, assim é compreendida, o cristão é livre para fazer e não fazer ou, ainda, o cristão não está debaixo de nenhuma mediação e se refere diretamente a Deus pela fé, instrumento de sua salvação. A salvação é individual e sua vida religiosa é pautada exclusivamente pela Bíblia cuja leitura é direta e também não mediada.

Em suma, o protestante é o homem que se sente liberto por Cristo, segue exclusivamente a Bíblia ñcomo única regra de fé e práticaò, cultiva uma ética racional de desempenho para contribuir para a glória de Deus e vive moralmente segundo os ñ10 mandamentosò e os padrões da moral burguesa vitoriana.

A conversão, era mais propriamente uma ñreconsagraçãoò à vida devota, reajustava o indivíduo ao modelo burguês vitoriano acompanhado da ética do trabalho apropriada à ideologia do progresso. A preguiça, a ociosidade e a falta de objetividade na vida, assim como desregramentos sexuais e desorganização familiar, eram pecados graves para os vitorianos.

A ñcivilizaçãoò protestante, principalmente o calvinismo posterior, privilegiou as relações sociais e econômico-políticas no sentido horizontal, buscando pôr de lado todo tipo de dependência piramidal ou vertical. Em suma, uma desconfiança permanente de monarquias absolutas em favor de repúblicas democráticas. Isso ganhou muita força após a independência das colônias norte-americanas e da expansão protestante durante o século XIX.

Os reformistas ï aqui também compreendidos como atores do processo reformista ï estavam em completa relação de interdependência, sendo e exercendo influência do início ao fim de suas relações, ou seja, os atores estão se tornando o que são e fazem o que fazem, através da relação estabelecida entre eles. Essas relações são permeadas por constates níveis de tensão, na medida em que um determinado grupo deseja impor suas ideias a outro, ou seja,

> Percebe-se, então ï ao adotar um ponto de vista mais dinâmico e amplo, em detrimento de um estático ï que a visão de uma parede irredutível entre seres humanos e todos os outros seres, entre mundos interno e externo, esvai-se ao ser substituído por uma visão incessante e irredutível de entrelaçamento entre indivíduos, na qual todas as coisas que fornecem qualidades humanas à subsistência animal dos indivíduos, principalmente o seu autocontrole psíquico, seu caráter individual, assumem sua forma

> específica através de seu relacionamento com outros (Elias, 1991, p. 31-32).

Neste sentido, não apenas o indivíduo, mas as configurações de uma maneira geral estão em constante andamento, não são estáticas, e, assim com os indivíduos, elas não apenas passam por um processo, elas são o processo.

A noção de interdependência este também, intimamente ligada (mas não restrita) às relações de poder, percepções, vínculos emocionais e ações para escolhas estratégicas feitas pelos atores. Elias utiliza-se da metáfora do jogo para ilustrar os tipos de processos nos quais estamos imersos:

> Eles são dependentes uns dos outros: como em um jogo de xadrez [...], cada movimento de um grupo determina o movimento do outro e vice-versa. Os movimentos de um grupo são determinados, em maior ou menor amplitude, por aquilo que o grupo pensa que será o próximo movimento do adversário. (1979, p. 77).

É por isso que os atores nunca estão completamente livres. Não porque eles são determinados por aspectos culturais ou pela sociedade, mas pelo simples fato de serem seres sociais e estão sempre em interdependência.

Dentre essas configurações, o final da Idade Média foi marcado por diversas convulsões políticas, sociais e religiosas. Entre as políticas destacou-se a Guerra dos Cem Anos (1337-1453), entre a Inglaterra e a França, na qual se tornou famosa a heroína Joana D'Arc. Houve também muitas revoltas camponesas, o declínio do feudalismo, a expansão das cidades e o surgimento do capitalismo.

No aspecto social, havia fomes periódicas e o terrível flagelo da peste bubônica ou peste negra (1348). As guerras, epidemias e outros males produziam morte, devastação e desordem, ou seja, a ruptura da vida social e pessoal, o que produzia um dominante sentimento de insegurança, ansiedade, melancolia e pessimismo.

Havia muita violência, baixa expectativa de vida, profundos contrastes socioeconômicos e um crescente sentimento nacionalista. Havia também muita insatisfação, tanto dos governantes como do povo, em relação à Igreja, principalmente ao alto clero e a Roma.

Na área religiosa, houve a erosão do ideal da cristandade ou "corpus christianum", a sociedade coesa sob a liderança da igreja e dos papas. A religiosidade era meritória, com missas pelos mortos, crença no purgatório e invocação dos santos e Maria. Ao mesmo tempo, havia grande ressentimento contra a igreja por causa dos abusos praticados e do desvio dos seus propósitos, ilustrado pela situação do papado no final do século 15 e início do século 16.

Os chamados papas do renascimento foram mais estadistas e patronos das artes e da cultura do que pastores do seu rebanho. A instituição papal continuou em declínio, com muitas lutas políticas, nepotismo, falta de liderança espiritual, aumento de gastos e novos impostos eclesiásticos.

Na área espiritual, havia insegurança e ansiedade acerca da salvação em virtude de uma religiosidade baseada em obras, também chamada de religiosidade contábil ou "matemática da salvação" (débitos = pecados; créditos = boas obras).

Em seu protesto Lutero assegurava a remissão dos pecados unicamente através da fé em Jesus Cristo, contestando o poder da igreja como mediadora entre os fiéis e Deus e afirmava que as indulgências eram inúteis para o perdão dos pecados e a salvação eterna.

Esses pensamentos divergentes, não apenas o figuravam como um outsider, como causaram sua excomungação e consequente seguimento por outros referentes nomes da história como na Inglaterra, o rei Henrique VIII criou sua própria dissidência do catolicismo – depois batizada de anglicanismo.

Essa situação demonstra claramente uma relação de estabelecidos e outsiders[9] estabelecida nessa configuração, Lutero, juntamente com os demais reformistas figuravam uma nova possibilidade de relacionamento com o sagrado. Ampliando o pensamento, para além do aspecto da antiguidade entre os dois grupos, existia uma relação de poder traduzida na influência de comando da Igreja Católica com seus mandos e desmandos, imprimindo, não raras vezes, o uso da violência. Também não havia qualquer noção de relação de interdependência entre ambos os grupos, antes, a rejeição entre eles era um elemento crucial na formação da identidade de cada um.

[9] ELIAS, Norbert. **Os Estabelecidos e os Outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

A reflexão sobre essa configuração específica possibilitou a formulação da mais sofisticada teoria elisiana do poder: uma teoria das relações de poder, na qual a hierarquia social e, consequentemente, a desigualdade, é também uma questão de opinião, discurso e aceitação de ambos, já que para ele o *status* é inseparável da representação sobre o *status*.

Essa configuração apresenta-se como um exemplo empírico de formação de hierarquias entre superiores e inferiores (ou pelo menos pela tentativa), em que a desigualdade não é necessariamente imposta por relação de violência ou de poder, e em que ela não é mais justificada por características objetiváveis pois, não existe diferenças de renda, raça ou escolaridade; ela não é por isso menos profundamente interiorizada, inclusive por aqueles que são vítimas desta mesma desigualdade.

Exemplifica também uma situação onde existe uma tendência não somente de construir e manter relações de desigualdade, mas também de legitimá-las, explicando-as por diferenças de valor individual. Embora tenhamos afirmado que essa figuração de oposição entre grupos religiosos, não principiava, necessariamente, ao emprego da violência, os relatos históricos nos revelam as exceções.

Para Fredrik Barth (1998, p. 196-197), a ñfronteira étnica canaliza a vida socialò e define o ñigualò e o ñestrangeiroò na medida em que persistem (mesmo em contexto de extrema mobilidade) unidades e limites culturais, através de um conjunto de ñprescriçõesò e ñetiquetasò. Nesse sentido, a relação entre fronteira étnica e identidade é umbilical:

> [...] a identidade étnica domina a maioria dos outros estatutos e define as constelações de estatutos ou personalidades sociais que um indivíduo com aquela identidade pode assumir. Quanto a isso, a identidade étnica é comparável ao sexo ou posição social, pelo fato de ela exercer um constrangimento sobre o beneficiário em todas as suas atividades, não apenas em algumas situações sociais definidas. Assim, poderíamos dizer que ela é imperativa, pelo fato de que não pode ser ignorada e afastada de modo temporário por outras definições da situação (BARTH, 1998, p. 198).

Essas tensões produzidas no interior dessa configuração, definem e moldam as especificidades de cada grupo étnico em sua condição de ñsuperiorò ou de ñinferiorò, pois a força de cada grupo enseja a fraqueza de outros ao ponto que

ñ[entre vários grupos e nas mais diversas escalas] os indivíduos ósuperioresôpodem fazer com que os próprios indivíduos inferiores se sintam, eles mesmos, carentes de virtudes ï julgando-se humanamente inferioresò(ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 20).

Sendo assim, a pertinência, eficiência e eficácia de todo discurso envolvendo uma relação estabelecidos/outsiders irá depender, fundamentalmente, da intensidade da coesão interna de cada grupo. Para Norbert Elias e John L. Scotson (2000, p. 21-22), ñ[...] os diferenciais de grau de coesão interna [coesão em aproximação à integração, mas de maior importância para a definição de relações estabelecidos/outsiders] e de controle comunitário podem desempenhar um papel decisivo na relação de forças entre um grupo e outroò.

Todo grupo construirá, consciente ou inconscientemente, uma ñlinhaò definidora do ñmais autênticoòpara o ñmenos autênticoò, do ñmais fielòao ñmenos fielò aos critérios de identificação a seu grupo. Desse modo, a ñcoesão internaòatua tanto na relação com grupos outsiders, mas também na produção de um dispositivo de controle no interior do próprio grupo de estabelecidos.

Nesse sentido, ñconstantes estruturaisò são definidos em cada relação: a atribuição do grupo estabelecido ao conjunto do grupo outsider das características ñruinsò de sua porção ñpiorò ou de sua minoria anômica; e, inversamente, a auto-imagem dos primeiros como exemplar, mais ñmônicaòou normativa, da minoria de seus ñmelhoresòmembros (ELIAS, SCOTSON, 2000, p. 22-23).

Delineia-se, como apontam os autores, uma ñsociodinâmica da estigmatizaçãoò a partir das condições em que um grupo consegue lançar um estigma sobre o outro ï em determinadas figurações formadas por dois ou mais grupos implicados ou a ñnatureza de sua interdependênciaò.

> A peça central dessa configuração é um equilíbrio instável de poder, com as tensões que lhe são inerentes. Essa é também a precondição decisiva de qualquer estigmatização eficaz de um grupo outsider por um grupo estabelecido. Um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído. Enquanto isso acontece, o estigma de desonra coletiva imputado aos outsiders pode fazer-se prevalecer (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 23).

É neste sentido que as posições de poder são construídas histórica e geograficamente e se inscrevem em torno de uma linha que divide, em suas laterais

extremas, polos de positividade e negatividade, marcados (umas mais e outras menos) por relações econômicas, sociais, culturais, religiosas, simbólicas, étnico-culturais etc.

De um lado, a marcação dos sujeitos, grupos e comunidade englobada pelo perfil da ñnormalidadeò e, de outro, pelo da ñanormalidadeò, ou, como apontam Norbert Elias e John L. Scotson (2000, p. 27), pela ñanomiaò: ñA anomia talvez seja a censura mais frequente a lhes [aos grupos outsiders] ser feita; repetidamente, constata-se que outsiders são vistos pelo grupo estabelecido como indignos de confiança, indisciplinados e desordeirosò.

Para a análise das atrocidades cometidas durante esse período, nos valemos de outro conceito de Elias, para entender os processos de politização violenta da vida social, a teoria conhecida como double-bind, empregada para o estudo dos mecanismos de legitimação do uso da força e da constituição das identidades individuais e grupais em processos de uso crescente da força[10].

A teoria do double-bind descreve os elementos que são inerentemente contraditórios: a identidade de um indivíduo ou de um grupo é e não é; ela tem, ao mesmo tempo, atributos positivos e negativos que sempre dependem das posições relativas de indivíduos e grupos, e dos seus pontos de vista.

Elias critica as perspectivas mais comuns nas ciências sociais que vêem a violência como algo oposto ao tempo de paz, ou seja, oposto à normalidade. Elias critica assim a visão na qual a violência pressupõe estados de desintegração, opostos a sistemas sociais bem integrados ï visão extremamente funcionalista.

Nesse momento de completa ruptura entre a Igreja Católica e os reformistas protestantes, nos é compreensível que a pacificação não é um processo unidirecional, ainda menos um valor absoluto, pois, a consagração de certos aspectos em detrimento de outros como verdadeiros traços de uma nação se realiza não só por intermédio de formas suaves de violência, mas também por meio de derramamento de sangue.

De acordo com Rebuske (et al 2012, p .101) Em 1529, durante a campanha da Reforma Luterana, uma Dieta de Espira (sessão da Dieta do Sacro Império

[10] Respectivamente presentes em: ELIAS, Norbert. **Os Estabelecidos e os Outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. & ELIAS, Norbert. **Os Alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1997.

Romano Germânico, quando este se reunia na cidade de Espira, na Alemanha) determinou que nenhuma mudança religiosa seria realizada na Alemanha até a reunião de um concílio geral.

Em virtude disso, tanto católicos como luteranos ficariam nas posições até então assumidas. Tal decreto provocou o protesto de 14 cidades imperiais e 6 príncipes em 1527. Daí a nomenclatura ñprotestantesò, que só começou a ser usada como substantivo no século XVII, onde passou a designar todos os cristãos reformados que se opõem a Roma. Os reformados do século XVI se autodenominavam ñevangélicosò e, atualmente, as igrejas que se identificam com o ideal reformista preferem se autodenominar da mesma forma (BETTENCOURT, 2000, p. 47).

Na Suíça, Ulrico Zwinglio e João Calvino aprofundaram as reformas de Lutero. Zwinglio pregava o princípio que fundamentaria todo o movimento: o cristão deve seguir apenas a Bíblia (os católicos aceitam influências de teólogos, como Santo Agostinho e Santo Tomás de Aquino).

Já Calvino foi o responsável pela introdução do puritanismo, que combinava regras rígidas de conduta com uma fervorosa dedicação ao trabalho. No começo do século 20, o sociólogo alemão Max Weber publicou o texto clássico A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo, no qual atribui a essa invenção de Calvino o sucesso do capitalismo em países evangélicos.

Ainda sobre a concepção do protestantismo, Artigas (1978, p. 63), propõe que no conceito de ñprotestantismoò podem-se distinguir três etapas principais:

1. O termo *protestatio* provém do direito imperial da Alemanha significando uma declaração pública, solene e compulsória pela qual alguém contesta uma decisão jurídica, apelando para uma instancia superior. Foi nesse sentido que houve um ñprotestoò contra as decisões da Dieta de Espira.

2. É o momento em que a palavra ñProtestantismoò converteu-se numa autodenominação para indicar a consciência religiosa e espiritual típica de alguns grupos ou tendências eclesiais. Deste modo o termo ñprotestanteò vai caracterizando mais a mais a confissionalidade de um cristão, desta vez em oposição aberta à Igreja Romana.

3. Desde a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), o termo ñprotestantismoò serve para indicar, de maneira geral, o conjunto de igrejas e grupos cristãos diferentes da

Igreja Católica. São grupos diferentes, ambos cristãos, nascidos de fontes diferentes. Os protestantes nasceram da Reforma de Lutero.

A Reforma Protestante traz como premissa a apresentação do homem pôde diretamente perante Deus, sem precisar ser intermediado pelo clero. Se antes da Reforma, a Bíblia era lida pelos sacerdotes e/ou outras hierarquias religiosas, depois dela cada um pode ler a Bíblia e interpretá-la individualmente, podendo, inclusive, escolher a comunidade cristã da qual quer fazer parte (MENDONÇA, 2007, p 41).

A salvação se dá unicamente pela fé em Cristo, pois o pecado torna o ser humano incapaz de realizar obras que o torne merecedor da salvação, sendo assim, ela é uma graça que o torna justo perante Deus (MASSOTTI, 2006, p. 66).

Todos os cristãos seguem Jesus Cristo e a Bíblia, porém, há entre eles diferenças quanto à forma de organização, práticas e crenças (WATSON, 1998, p. 59). O crescimento do Protestantismo abalou seriamente a tradicional hegemonia religiosa romana sobre o continente europeu (MARQUES, BERUTTI e FARIA, 2005, p. 79).

A Reforma Protestante nasceu em um ambiente de muita polêmica contra o catolicismo, fazendo com que houvesse uma forte ñacudidaò eclesial e social (ARTIGAS, 1978, 92).

Em toda a Europa, muitas pessoas foram mortas devido a questões religiosas, muitos protestantes foram perseguidos e a desavença entre protestantes e católicos foi tomando uma proporção e caráter cada vez mais agressivos.

Dentro deste contexto, muitos protestantes abandonaram a Europa e tentaram reconstruir suas vidas em uma nova terra. Assim, os Estados Unidos e posteriormente alguns países da América Latina, sobretudo o Brasil tiveram como base, um ideal reformista (MARQUES, BERUTTI e FARIA, 2005, p. 31).

3.1 Protestantes e evangélicos: nomenclaturas e identidades.

O protestantismo não é um conceito histórico geral, daqueles que não necessitam maiores considerações por assumirem posições inequívocas e universais diante da realidade. Muito pelo contrário, a imprecisão é tamanha que até hoje seguimos sem saber de qual protestantismo estamos falando.

Atribui-se a um determinado tipo de protestantismo aspectos que muitas vezes lhes são contraditórios ou mesmo injustos, pelo fato de que, contrário à tradição católica, ño protestantismo que surgiu da Reforma do século XVI foi muito mais longe na variedade de tendências e instituições que gerou, e desde cedo revelou-se incapaz de conservar-se unidoò(MENDONÇA, 1990, p.11).

Podemos dizer com isso que o pluralismo protestante é uma característica congênita desse movimento religioso e por não conservar um princípio de centralidade dificilmente podemos falar em um só tipo de protestantismo, mas em tipos de protestantismo.

Sabe-se de antemão que o tipo de protestantismo originário da Reforma religiosa do século XVI não é fruto de uma mesma mentalidade e que Lutero e Calvino afastaram-se quanto a alguns princípios fundamentais para a unidade teológica, principalmente em suas concepções a respeito do homem e de Deus.

Segundo Reale e Antiseri (1990), Calvino mais pessimista que Lutero a respeito do homem, foi mais otimista que ele a respeito de Deus. Entretanto, este protestantismo guarda em si uma intencionalidade político/teológica motivada pela negação do aparato religioso tradicional da escolástica na organização e manutenção do mundo vivido; e uma intencionalidade sócio-cultural motivada pela afirmação do indivíduo diante do mundo e da negação do mundo diante do indivíduo.

Compreendemos a importância de se construir teoricamente um conceito de protestantismo que mantenha em si uma certa regularidade para análise da realidade aqui realçada, mesmo, previamente advertido de que não se trata de um conceito histórico geral - que pode ser encontrado como tal na realidade empírica -, mas de uma ferramenta conceitual que guiará a análise.

Em outras palavras, é necessário construir um conceito de protestantismo ideal típico de modo que mantenha os seus traços o menos possível alterados durante toda a análise, mesmo conscientes das limitações que a esta tarefa se coloca.

O protestantismo é um dos três principais ramos do cristianismo ao lado do catolicismo romano e das igrejas orientais ou ortodoxas. Essa categorização, muito ampla e abrangente, é a adotada por J. L. Dunstan (1980, p. 7). Em outro momento, Mendonça & Velasques Filho, 2002, cap. 1, propuseram a divisão da Reforma em três ramos: anglicano, luterano e calvinista, ou reformado propriamente dito.

Os protestantes propriamente ditos são os luteranos e calvinistas que se espalham pelo mundo em numerosa diversificação, particularmente estes últimos. Então, protestantes seriam aquelas igrejas que se originaram da Reforma ou que, embora surgidas posteriormente, guardam os princípios gerais do movimento.

Essas igrejas compõem a grande família da Reforma: luteranas, presbiterianas, metodistas, congregacionais e batistas. Estas últimas, as batistas, também resistem ao conceito de protestantes por razões de ordem histórica, embora mantenham os princípios da Reforma. São integrantes do protestantismo chamado tradicional ou histórico, tanto sob o ponto de vista teológico como eclesiológico.

Esses cinco ramos ou famílias da Reforma multiplicam-se em numerosos sub-ramos, recebendo os mais diferentes nomes, mas que, ao guardar os princípios fundantes, podem ser incluídos no universo do protestantismo propriamente dito.

A diversidade de grupos protestantes é sempre ressaltada nos estudos acadêmicos sobre o campo religioso brasileiro atual, bem como, sua tendência à cissiparidade e à rápida difusão, muitas vezes associadas uma a outra (SILVA: 1998). Tem-se falado mais no plural ï protestantismos ï do que no singular, no intuito de chamar a atenção para a capacidade dessa corrente da religião cristã em se diferenciar a partir da composição social de suas comunidades de fiéis.

O divisionismo protestante tem gerado uma ñcissiparidade de classificações acadêmicasò, com muitas e conflitantes leituras dos seus estágios, movimentos e perfis institucionais. A própria designação ñprotestanteò convive com a de ñevangélicoò, às vezes entendida como sinônima, outras vezes como correlata, mas distinta.

A esse respeito, Martin Dreher (2000, p. 39) elenca pelo menos três caracterizações do conceito ñprotestanteò: política, teológica e cultural. A primeira, **política**, resultado direto da ruptura que a Reforma Protestante representou, surgiu quando os príncipes que aderiram à causa Reformista no século XVI reagiram à Dieta de Espira em 1529 que estabelecia os limites do protestantismo nas regiões onde o mesmo já se fazia presente (visando impedir a propagação) e legislava sobre questões de doutrina e sacramentos que reafirmavam a hegemonia do bloco católico liderado por Carlos V.

Os príncipes protestaram o que lhes valeu a designação de *protestantes* que foi assumida pelos partidários da Reforma e se consolidou com os tratados de paz

após as guerras religiosas que culminaram com a Guerra dos Trinta Anos (1618-1648), o primeiro grande conflito europeu da História após a cisão da cristandade, e que falou o idioma da religião:

> Com esse protesto de leigos, tornou-se evidente pela primeira vez em âmbito jurídico a cisão confessional. Os católicos falavam em nome do Império, os dissidentes falavam em nome da consciência. A Reforma tornara-se uma questão de ordem política. Os conceitos ñcatólicoò e ñprotestanteò passaram a designar partidos políticos. (DREHER: 2000, p 13)

É importante destacar que a cisão confessional estabeleceu o protestantismo e o catolicismo como partidos religiosos concorrentes. A designação **teológica** enfatizou os princípios que os reformadores defenderam como uma volta ao cristianismo primitivo e que foi a expressão religiosa mais visível da ruptura.

As teses *solas fides* (só a Fé), *sola gratia* (só a Graça), e *sola scriptura* (só as Escrituras), que se transformaram em princípios protestantes, rompiam com a mediação da Igreja para a salvação dos homens, sustentando que a humanidade tem livre acesso a Deus pela fé, pela Bíblia e pela iniciativa divina de salvá-la, a graça.

O homem, segundo Lutero ï reafirmando o apóstolo Paulo ï é justificado *pela* graça *mediante* a fé, e vive na comunidade cristã a comunhão necessária para o aprendizado das práticas das boas obras e das Escrituras, critério de fé e prática para o cristão (LUTERO, 2007, p. 177).

Além disso, a tese dos reformados (calvinistas) de que *Ecclésia reformata et semper reformanda* (a Igreja Reformada sempre se reformando) estabelecia que a instituição eclesiástica estaria sob constante julgamento por parte dos seus fiéis, o que tornava a ruptura com ela e a adaptação dela a novos desafios sempre latente. (DREHER, 2000, p. 29).

Ainda de acordo com a classificação proposta por Dreher (2000, p 30-32), a designação **cultural** é responsável pela interpretação do protestantismo não apenas como um partido religioso, nem mesmo uma confissão teológica e doutrinária, mas como uma realidade cultural historicamente constituída e constituindo-se, transformando-se, desafiando o mundo e sendo por ele desafiado a cada geração e momento histórico.

O significado cultural da Reforma Protestante e das práticas religiosas derivadas dela foi mais profundo do que a diferença entre ñum estilo católico rivalizando com um estilo protestanteò de compreensão da relação do homem com Deus ou mesmo de viver o cristianismo.

Max Webber sustentou que o protestantismo contribuiu para o ñdesencantamento do mundoò porque representou na religião o processo de racionalização que o capitalismo representou para a economia. O protestantismo teria sido uma porta de entrada do processo de secularização. (WEBER, 2002, p. 81).

A compreensão de que as três formas de designação acima descritas do conceito ñprotestanteò não são excludentes e sim complementares, concordamos com Trabuco (2009, p. 55) que parte do pressuposto de que o protestantismo enquanto um *partido religioso-político* e o protestantismo enquanto uma *confissão teológica e doutrinária* se desenvolve historicamente a cada geração em constante inter-relação com as sociedades das quais participa.

Porém, a interpretação do protestantismo como *fenômeno cultural* é a mais pertinente para pesquisas históricas sobre o mesmo, pelo fato de favorecer a compreensão dos diversos conceitos correlatos ao protestantismo, tais como denominação, igreja, congregação, bem como a outra designação atribuída aos protestantes em geral ou a determinados segmentos do mesmo de *evangélicos* para o qual também é possível atribuir definições políticas, doutrinárias e culturais. (MAFRA, 2001, p. 53).

Analisando o protestantismo americano ï principal matriz do protestantismo brasileiro ï Winthrop Hudson assim caracterizou o denominacionalismo protestante:

> A palavra ñDenominaçãoò sugere que o grupo referido é apenas membro de um grupo maior, chamado ou denominado por um nome particular. A afirmação básica da teoria denominacional de Igreja é que a igreja verdadeira não deve ser identificada em nenhum sentido exclusivo com qualquer instituição particular... Nenhuma Denominação afirma representar toda a igreja de Cristo. Nenhuma Denominação afirma que todas as outras igrejas são falsas. Nenhuma Denominação insiste que a totalidade da sociedade e igreja devem submeter-se aos seus regulamentos eclesiásticos. No entanto, todas as denominações reconhecem sua responsabilidade pela totalidade da sociedade e esperam cooperar em liberdade e respeito mútuo com outras denominações e cumprir tal responsabilidade. (in MENDONÇA, 1995, p 51)

Existe, porém, outras possibilidades de compreender este denominacionalismo protestante. Richard Niebuhr (1992, p. 109), criticando, do ponto de vista teológico, o divisionismo protestante, definiu o denominacionalismo como a manifestação das clivagens sociais no campo religioso, e definiu denominação como ñigreja de classeò

Segundo o autor, não obstante muitas congregações contarem com a participação de segmentos sociais diferentes há sempre uma predominância social de determinados grupos à qual correspondem formas de pensamento, conjunto de doutrinas e práticas litúrgicas e comportamentais. (NIEBUHR, 1992, p. 155).

Na tipologia dos grupos religiosos proposta por Milton Ynger (1993), denominação é o grupo religioso intermediário entre a igreja e a seita, diferenciando-se da primeira pelo voluntarismo da inserção e do pertencimento, e da segunda pelo não isolamento em relação ao cotidiano comum à maioria dos cidadãos.

A denominação não critica a ordem social e é limitada pelas fronteiras de classes, etnias, ou regiões, estando, normalmente, em harmonia com a estrutura de poder secular, garantindo sua respeitabilidade. *Igreja local* é a instituição de reunião religiosa de uma congregação protestante.

Por sua vez, *Congregação* é entendida como o grupo de fiéis e eclesiásticos que compõem uma *igreja local*. *Denominação* é o grupo religioso propriamente dito, organizado em instâncias local, regional e nacional, na qual predominam segmentos sociais correspondentes às suas características teológicas e doutrinárias. (TRABUCO, 2009 p. 62).

Esse protestantismo dividido em muitas denominações se viu desafiado pelo racionalismo e o liberalismo de fins do século XIX, e pela Igreja Católica, que se voltava cada vez mais para si diante desses tantos ñismosò dos quais para ela o protestantismo também fazia parte, ou melhor, dos quais o protestantismo era em grande medida o culpado, por ter fragmentado a religião cristã relativizando não apenas o seu poder, mas o próprio cristianismo.

3.2 O movimento protestante no Brasil.

Diversos pesquisadores já registraram, sob vários aspectos, e com bastante competência, a presença do protestantismo no Brasil[11]. Por isso, aqui farei apenas uma rápida aproximação a este contexto, destacando os traços mais significativos dessa presença para os objetivos propostos.

Existem relatos de que os protestantes se inseriram no Brasil por dois caminhos: o primeiro pela via da imigração, ainda no início do século XIX e o outro pela via missionária, ocorrida na mesma época (MENDONÇA; VELASQUES FILHO, 1990).

Pelo caminho da imigração, na primeira metade do século XIX, há a chegada de imigrantes alemães no Brasil, principalmente na região sul, que fundam a Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil. Pela via missionária, na segunda metade do século XIX, missionários da América do Norte e da Europa começam a chegar ao país.

Foi somente com a transferência da família real que a relação do Brasil com o protestantismo começou mesmo a ganhar relevância histórica e social. É pela presença, principalmente dos ingleses e alemães, que o protestantismo ganhou espaço para ser aceito no seio de uma sociedade cujas premissas, tanto religiosas quanto políticas, eram dadas pelo catolicismo romano. O espaço aberto para a entrada de protestantes e a tolerância a seu culto se deu através da oportunidade estabelecida na relação política entre Portugal e Inglaterra

Todavia, a população brasileira só foi diretamente afetada pela presença de cristãos não-católicos quando começaram a chegar ao Brasil, nos anos 1850, os primeiros missionários protestantes que vieram com a finalidade explícita de propagar sua fé. Esse impulso deu origem ao chamado ñprotestantismo de missãoò Através dele instalaram-se no Brasil a Igreja Congregacional, a Presbiteriana, a Metodista, a Batista e a Episcopal.

Com a chegada desses diferentes denominações ao Brasil com propósitos idênticos de evangelizar e educar a nação, a influência dessas igrejas seria mais tarde reconhecida antes no campo educacional do que propriamente no religioso. Essas tinham como estratégia suprir as necessidades espirituais e educacionais dos

[11] Ver dentre outros Léonard (1963); Ribeiro (1973); Mendonça (1984); Reily (1984); Mesquida (1994).

imigrantes de fala inglesa e penetrar na cultura dominante católica para levar os ideais de uma civilização cristã, nos moldes americanos.

Como veículo privilegiado de propaganda indireta, esse tipo de prática ñse manifestou no Brasil através da importância considerável que os missionários americanos deram às instituições educacionais e especialmente às escolas secundáriasò(LEONARD, 1963, p.133)

O protestantismo tinha como propósito oferecer para aqueles desejosos de uma reforma nos moldes sócio-políticos e econômicos da época um rompimento com os antigos valores, representados pela Igreja Católica e ñsua sociedade provincial, sacralizada, hierarquizada, elitista e aristocráticaò (BARBANTI, 1977, p.146).

Muito mais do que uma simples forma de se expressar uma fé num Deus, se apresentava, antes de tudo, como portador de uma nova visão de mundo, um passaporte para o mundo moderno, que já havia irrompido na Europa e agora surgia no horizonte, vindo dos Estados Unidos como uma bandeira viva do progresso.

> Enquanto o catolicismo colocava ênfase nas estruturas e não nas pessoas, as quais em sua maioria exibiam uma concepção de vida de fatalismo e impotência, os valores protestantes afirmavam que o homem está destinado a ser livre, que não há estruturas sagradas, que todos os homens são ministros (sacerdócio universal dos crentes), o que pressupõe uma sociedade fraterna, democrática, e, finalmente, que é através do trabalho e da disciplina que o homem adquire poder para conquistar o mundo (BARBANTI, 1977, p.146).

Essas peculiaridades atribuídas ao protestantismo missionário determinaram o modo pelo qual os missionários conduziram suas estratégias de penetração na sociedade brasileira fortemente estruturada pela presença da Igreja Católica.

A respeito da Igreja Católica, Salvador (1982, p.31) afirma que "o catolicismo pouco mais tinha a oferecer aos habitantes, além dos ofícios em latim, de procissões e, de quando em quando, um sermão em homenagem a determinado santo". Embora seja essa visão um tanto reducionista da real situação da Igreja Católica no Brasil[109], dá-se um bom panorama do sentimento que nutria as insatisfações de uma grande parcela da intelectualidade brasileira desejosa de mudanças no campo sócio-político.

Direta ou indiretamente, as Igrejas brasileiras, ao menos de origem missionária, alimentam-se das ideias da cultura religiosa norte-americana. Como nem sempre as Igrejas norte-americanas são fiéis ao antigo ideário dos fundadores da sua nação, há choques e atritos que se propagam como em ondas até as Igrejas brasileiras.

Esse fator é um dos pontos importantes para se compreender o comportamento das Igrejas brasileiras em relação à sociedade civil, já que elas tendem, talvez por serem minoritárias e, portanto, sujeitas ao esforço constante de sua auto-afirmação, a acompanhar as ondas do conservadorismo das Igrejas norte-americanas.

É por isso que há um visível descompasso com a sociedade, descompasso que é historicamente explicável: no momento em que o protestantismo foi inserido na sociedade brasileira, esta se encontrava num estágio de desenvolvimento significativamente anterior à sociedade norte-americana; por isso o protestantismo foi recebido como vanguarda do progresso e da modernidade. Mendonça ainda nos fala de um fator crucial:

> O protestantismo missionário brasileiro não veio do continente europeu, mas dos Estados Unidos, cujo protestantismo tinha raízes na Reforma Inglesa. Talvez seja por isso que o protestantismo que chegou ao Brasil tenha tido intenções fortemente pragmáticas: pretendia ser elemento transformador da sociedade através da transformação dos indivíduos. Embora o pragmatismo caracterize o protestantismo no Brasil, esse protestantismo está ligado, na medida em que se expressa através de Igrejas, à Reforma do século XVI. (MENDONÇA, 1990, p. 39)

Dentre as várias denominações existentes havia os que defendiam, em nome do "progresso", insistissem que a solução para o atraso brasileiro seria a imigração de mão-de-obra protestante. Ainda alinhado a essa corrente de pensamento, defendia-se o desenvolvimento técnico-científico do país, a qualquer custo.

Para alguns, pairava sobre determinados grupos sociais um sentimento de inferioridade quando comparados às sociedades europeias e americanas. Era imperativo que os efeitos da revolução industrial, ao menos respingassem no Brasil. Imputava-se, portanto, a culpa por tal atraso à raça da maioria e a igreja Católica.

Havia o sentimento de esperança nos missionários protestantes, guardiões da salvação progressista.

Essa realidade torna-se ainda mais complexa com o surgimento do pentecostalismo e com o estabelecimento no país de um grande número de organizações protestantes desvinculadas das Igrejas tradicionais, como afirma Mendonça (1990),

> Ao contrário da tradição católica, o protestantismo que surgiu da Reforma do século XVI foi muito mais longe na variedade de tendências e instituições que gerou, e desde cedo revelou-se incapaz de conservar-se unido. Por isso, é mais adequado falarmos em protestantismos (luterano, calvinista, metodista etc) que em protestantismo brasileiro. (p. 42)

Assim, em 1855 temos a fundação, no Rio de Janeiro, a Igreja Congregacional do Brasil e, em 1863 a Igreja Presbiteriana do Brasil. Posteriormente, muitas outras denominações protestantes vieram para o Brasil, entre elas os batistas e os anglicanos.

Estas denominações são tidas como protestantes históricas ou tradicionais, visto que têm sua origem na reforma protestante (MARQUES; BERUTTI; FARIA, 2005).

A abertura política e religiosa oferecida pelo imperador D. Pedro II, favorece presença do protestantismo brasileiro. E, em consequência disso, as Igrejas de missão ou históricas aproveitaram essa abertura e iniciaram um processo de evangelização, com a finalidade de implantarem suas igrejas.

O protestantismo brasileiro pouco a pouco marcou sua presença no contexto de uma sociedade hostil, onde foram necessárias diversas estratégias para dinamizar sua proposta de evangelização como, por exemplo, o estabelecimento de escolas, a distribuição de Bíblias e a presença dos missionários na zona rural (SILVA, 2003 p. 77).

Foi a partir de 1910 e 1911 (período em que o protestantismo estava em sua fase de expansão), bem como posteriormente, por volta de 1950 (quando se deu o início do êxodo rural), que o protestantismo foi levado a conviver com a chegada e implantação do pentecostalismo e, mais recentemente, com o neo-pentecostalismo e igrejas independentes.

A insatisfação de fiéis com as dinâmicas empregadas nos cultos e práticas religiosas das igrejas protestantes históricas e até mesmo pelo desajuste social provocado pela passagem de uma sociedade rural a uma sociedade urbana, favorece o crescimento destas igrejas (SILVA, 2003 p. 81).

Desde as primeiras tentativas de inserir a ideologia protestante na sociedade brasileira, aspectos como a escravidão e a educação se destacavam entre as mazelas que precisariam ser retiradas antes que o proselitismo surtisse efeito considerável.

Missionários de todas as denominações ditas "históricas" ï metodistas, presbiterianos, batistas e congregacionais ï insistiam em suas prédicas e através dos meios de comunicação posteriormente criados que a sociedade brasileira sofria desses problemas crônicos em decorrência de sua dependência de séculos de instituições ligadas à Igreja Católica, e que a "restauração" e a imersão do Brasil no rol das sociedades modernas estariam sujeitas à atuação de entidades ligadas ao protestantismo.

A Igreja Metodista foi a primeira denominação a se preocupar oficialmente com missões para a América Latina. Em 1835, o jovem pregador Fountain Pitts foi enviado para fazer uma viagem de reconhecimento às principais cidades da costa ocidental (Rio de Janeiro, Buenos Aires e Montevidéu).

Em seu relatório final, documento citado por Duncan Reily (2003), recomendou o envio de missionários para o Brasil, ñantiga fortaleza de Satanásò:

> Estou nesta cidade (Rio de Janeiro) há duas semanas, e lamento que minha permanência seja necessariamente breve. Creio que uma porta oportuna para a pregação do Evangelho está aberta neste vasto Império. Os privilégios religiosos permitidos pelo governo do Brasil são muito mais tolerantes do que eu esperava achar em um país católico. Porque esse governo avança tão rapidamente no comércio e nas artes, porque é o mais liberal de todos os países católicos do mundo na tolerância religiosa e porque abarca diversos portos populosos, tais como São Salvador, Rio Grande e Rio de Janeiro, esta última a maior cidade da América do Sul, sou da opinião que ele apresenta um campo perante os servos do Senhor Jesus Cristo que pode ser corretamente descrito como òpronto para a ceifaó. (p. 100-101)

Desta iniciativa surgiu a primeira missão metodista no país, entre 1836-1841, sob os cuidados de Justin Spaulding que, logo após chegar, organizou a primeira

escola dominical do Brasil, e começou a realizar cultos públicos em sua casa. Segundo ele, a audiência aumentou tanto que teve que alugar um salão para acomodar ou ouvintes.

Três meses após sua chegada, fez um relatório minucioso sobre seu trabalho e, ao lê-lo, podemos destacar o ponto que chamou mais a atenção do americano - a escravidão (IBID, p. 102):

> Qual será o resultado final da escravidão e quando ela terminará neste país, é impossível dizer. Muito embora o tráfico de escravos seja contra a lei da nação, mesmo assim estou informado de que nunca foi explorado em tão grande escala como agora. Navios continuamente se preparam e zarpam deste porto com destino às margens sangrentas da África, nesse negócio de pirata. Os magistrados, solenemente juramentados a fazer cumprir as leis, freqüentemente fecham os olhos e recebem subornos. Ninguém ousa cumprir as leis, e ninguém poderia se quisesse, tão fraco é o princípio moral neste governo. Tudo o que podemos fazer é usar diligentemente e mui discretamente os meios, observar os sinais dos tempos, e entrar por toda porta aberta pela Providência, para prestar-lhes serviço...

Outro motivo de espanto para o missionário foi a ñignorânciaò do povo brasileiro. Seria extremamente válido, segundo ele, abrir escolas para a população, pois esta só não era mais culta por causa do clero católico, que ao deixar de cumprir seu papel de educar o povo, relegava-o a uma existência obscura.

Além disso, o próprio clero representava o último exemplo a ser seguido, pois era flagrante o descumprimento do celibato, havendo padres com numerosas famílias que não sofriam nenhuma espécie de repreensão.

Os missionários de outras denominações, que chegariam nos anos seguintes, recrudesceram o discurso e continuaram apostando na exposição dos problemas do Brasil e na necessidade de modernização das estruturas públicas, das leis e dos costumes, continuando a apresentar o catolicismo como um grande vilão e o protestantismo como o verdadeiro protagonista das grandes mudanças que o mundo daquela época estava vendo em termos científicos, tecnológicos e culturais.

Contou, para isso, com a ajuda de membros da elite política, que desejavam urgentemente a separação da Igreja e do Estado.

Uma das estratégias mais utilizadas para que o protestantismo se estabelecesse no Brasil, ainda no século XIX, foi a adoção de "identidades" que o vinculassem a causas como o progresso, a civilização e a modernidade.

Esse discurso foi disseminado entre os missionários e os principais órgãos de comunicação religiosa criados com a finalidade de apresentar a "verdadeira religião" como a "tábua de salvação" do Brasil, que nesse período oscilava entre a desintegração e a consolidação de um Estado Nacional.

As investidas missionárias que mais se destacaram foram a de grupos norte-americanos como os presbiterianos e os metodistas, que apresentaram os Estados Unidos como o ápice a que uma nação moderna poderia chegar.

James Fletcher, missionário que ostensivamente pregou as vantagens de uma aproximação do Brasil com a nação confederada, foi o precursor daqueles que usariam o discurso que aliava o protestantismo ao progresso das nações. (SEIXAS, 2010 p. 29)

Todos esses movimentos estimulavam o fim do monopólio da Igreja sobre a interpretação da Bíblia, cabendo, portanto, a todo e qualquer cristão ler as Escrituras e tirar delas o que quisesse.

Os protestantes recusavam a ideia de que um único líder ï o papa ï deveria guiar os rumos da religião, fato esse que dá início à fragmentação do movimento em diversas correntes, com pequenas diferenças doutrinárias, dando surgimento às diversas denominações como os batistas, os metodistas, os presbiterianos entre outros.

Dos primeiros pesquisadores no campo sociológico e antropológico no Brasil não se tem muitas referências em relação ao protestantismo brasileiro nascente. Oliveira Vianna (1920), Alceu Amoroso Lima (1931) e Gilberto Freyre (1933), quando se referem ao protestantismo, o tratam de maneira romanceada, como simples curiosidade.

Gilberto Freyre, ele mesmo um ex-batista, em *Ordem e Progresso* (1959, p.194), afirma que a influência do protestantismo na cultura brasileira foi limitada, manifestando-se apenas no campo da filologia e da gramática.

Nessa mesma obra, Freyre cita um questionamento do pastor presbiteriano Álvaro Reis em relação ao espiritismo, no qual o referido pastor, numa lógica weberiana, afirma que o ñcristianismo evangélico vinha favorecendo, no país, a

ascensão intelectual e social de elementos que sem esse estímulo talvez se conservassem inermes e inexpressivos: indivíduos ósaídos da pobrezaô que pela ónfluência direta do evangelhoôhaviam se tornado óuminares da sociedadeôõ (Freyre, 1959, v. 1, p.79).

Ainda na mesma obra, Freyre faz menção às famílias de renome que haviam aderido ao protestantismo brasileiro, família rural ñantiga, prestigiosa e numerosaò que teria se convertido a uma ñseita evangélicaò (Igreja Batista) em 1890.

É interessante notar que Freyre ressalta o fato de não haverem estudos sociológicos até aquele momento sobre essas ñseitas evangélicasò e a transferência de católicos para elas, demonstrando, assim, uma previsão do crescimento dos evangélicos donde viria a necessidade e a relevância de um estudo sobre eles.

Em outra obra indicada pelo mesmo autor, pode-se encontrar no livro do Dr. Vicente Ferrer de Barros e W. Araújo, *Seitas Protestantes em Pernambuco ï Subsídios Históricos* (1906), com dados interessantes, mas restritos a uma pequena área geográfica, e pequenas referências ao protestantismo brasileiro na obra de José Carlos Rodrigues (1901), em que se encontram informações interessantes e documentação precisa sobre a origem e desenvolvimento do protestantismo brasileiro, com um levantamento sistemático das tentativas de alargar o conceito de liberdade de culto no Brasil.

Há de se destacar também o livreto publicado pelo padre João Carvalho do Amaral, *História dos Fundadores do Protestantismo*, em 1911, que registra ser função de seu opúsculo a de ñmostrar [aos brasileiros], com a maior clareza, que os fundadores do protestantismo foram homens perversos e escandalososò, fazendo para isso uma descrição das vidas dos personagens importantes da reforma protestante e das denominações por eles formadas existentes no Brasil (Amaral, 1911, p 58).

Outros estudiosos lançam-se no desafio de examinar o desenvolvimento dos estudos sobre o protestantismo brasileiro, como o pesquisador Waldo César (1973), do Instituto Superior de Estudos de Religião (Iser), o qual propõe uma divisão em três períodos: o primeiro indo de 1930 a 1940 com a passagem da polêmica para a obra histórica; o segundo, de 1940 a 1955, com o aparecimento das primeiras obras e pesquisas sociológicas; e o terceiro, de 1955 a 1964, quando ocorre um aprofundamento do estudo da relação igreja-sociedade.

Nesse último período, iniciam-se os primeiros estudos sobre o pentecostalismo, uma vertente denominacional que surge juntamente com as crises sociais que o país enfrentava nessa época.

Porém, como essa proposição não alcança o período histórico por nós elencado, recorremos a outra classificação feita por Ribeiro (2007) que acrescenta mais três períodos e que consubstanciam o recorte histórico desta pesquisa, nos restringindo contudo, ao quarto e quinto.

Sendo assim, adotaremos essa divisão em períodos para procurar compreender o desenrolar dos estudos realizados sobre o protestantismo brasileiro.

Após 1964, inicia-se uma fase pós-golpe militar que se reflete diretamente sobre toda a produção acadêmica bem como sobre as próprias igrejas protestantes. Esse período é marcado como a quarta fase, que vai de 1964 a 1970.

A quinta fase dos estudos sobre o protestantismo acontece em parte numa análise do período anterior e com ênfase nos estudos sobre o movimento pentecostal relacionado com a teologia da libertação e o ecumenismo por ela despertado. Essa fase vai de 1970 a 1990.

O início da primeira fase desses estudos é marcado pela publicação, em 1932, do livro do pastor presbiteriano Erasmo Braga juntamente com o missionário Kenneth G. Grubb, intitulado *The Republic of Brazil, a Survey of the Religious Situation*, ainda sem tradução para o português.

Nessa obra, é possível encontrar fotografias e mapas sobre a difusão de cada uma das denominações protestantes no Brasil, bem como gráficos sobre o crescimento dessas denominações e longas listas estatísticas com os nomes das igrejas locais e o número de membros professos até 1930.

O livro de Erasmo Braga inaugurou a fase de estudos e obras sobre o protestantismo no Brasil com um trabalho minucioso e documentado sobre o crescimento do protestantismo no contexto cultural do país e do impacto que exerceu através da divulgação da Bíblia, das escolas, obras sociais, e dos comerciantes e cientistas que vieram com os vários grupos protestantes europeus e norte-americanos.

O crescente avanço de uma nova ñseitaò que até então não apresentava perigo algum para a religião oficial brasileira começava a despertar curiosidade e

respeito, trazendo um pouco de intranquilidade pela ameaça à hegemonia da igreja católica.

Segundo relatos de Ribeiro (2007), a cronologia de aparição em terras brasileiras das diferentes denominações protestantes é iniciada pelos Congregacionais com a publicação da obra o *Esboço Histórico da Escola Dominical da Igreja Evangélica Fluminense* (1932), trabalho que dá destaque à educação e ao ensino, ricamente ilustrado com fotografias e informações. Os Presbiterianos surgem como a segunda denominação protestante a se estabelecer no país, que por muito tempo foi considerada a denominação de maior expressão, é representada por dois livros, *Subsídios para a História da Igreja Presbiteriana do Rio de Janeiro*, do rev. Benjamin Moraes (1934), e o livro de Vicente Themudo Lessa, *Annaes da Primeira Igreja Presbyteriana de São Paulo* (1938).

O grupo dos Metodistas publica um resumo com fins administrativos, intitulado *Cinqüenta Anos de Metodismo no Brasil* (Kennedy, 1928 *apud* Ribeiro 2007), abrangendo os anos de 1878 a 1928, considerado uma obra sem muito interesse histórico por apresentar pouquíssimos dados relevantes.

Finalmente, os batistas, através de um histórico redigido pelo missionário A. R. Crabtree e pelo pastor Antônio N. de Mesquita, publicam a *História dos Batistas no Brasil* em dois volumes (Crabtree, 1962; Mesquita, 1962), o primeiro cobrindo os anos de 1881 a 1906, e o segundo, indo de 1907 a 1935, com documentos numerosos que registram as dificuldades enfrentadas por essa denominação em seus primórdios nas terras brasileiras. No primeiro volume, Crabtree dedica um capítulo ao estabelecimento de outras igrejas evangélicas no Brasil, além da metodista. (Ribeiro, 2007, p. 23)

Esse primeiro período de estudos do protestantismo brasileiro foi marcado por obras de exaltação ou defesa do protestantismo em suas diversas vertentes, sendo estudos na sua maioria de interesse histórico e eclesiástico.

O segundo momento de estudos do protestantismo brasileiro segundo a divisão de Waldo César se dá de 1940 a 1955, quando começam a aparecer as primeiras pesquisas sociológicas e antropológicas propriamente ditas, com análises de imigrantes alemães instalados no Brasil e busca da afirmação de que o protestantismo estaria relacionado com a passagem do tradicional ao moderno.

Apesar dos relatos de poucos trabalhos sociológicos sobre o tema nesse período, é exatamente nessa fase intermediária dos estudos sobre o protestantismo brasileiro que começam a acontecer grandes mudanças dentro do seu contexto, mudanças estas que, instigam os pesquisadores nas fases subsequentes. As mudanças sociais e políticas pelas quais passou o Brasil entre os anos de 1940 a 1955 refletem diretamente na estrutura interna do protestantismo.

A primeira consequência observada é a crescente divisão de denominações apesar dos esforços empreendidos pela unificação do protestantismo brasileiro. Essa divisão dá origem aos movimentos pentecostais, que por sua vez se tornam gatilhos de desentendimentos entre as denominações tradicionais já existentes.

No cenário político, ocorre também a participação de vários protestantes nas campanhas eleitorais do país, os ñdeputados evangélicosò, que tinham como bandeira eleitoral combater as influências da Igreja Católica.

Ainda de acordo com a classificação de Waldo César (1973), o terceiro período de estudos do protestantismo brasileiro é classificado por como uma fase em que se observou uma iniciativa de estudos que relacionavam a igreja protestante com a sociedade brasileira, período este que compreendia os anos de 1955 a 1964.

Essa iniciativa partiu primeiramente de um departamento de estudos da Confederação Evangélica do Brasil[12], o setor de Responsabilidade Social da Igreja. O peso da inserção social deste setor da igreja faz com que alguns estudiosos chamem este período da Era da Confederação Evangélica.

Três áreas foram privilegiadas nos estudos desta fase: a cultura, a política e o setor rural. A igreja protestante passa a se engajar mais na sociedade em que se insere, criando uma nova relação com o Estado. O ecumenismo com a igreja católica começa a se delinear e o pentecostalismo cresce, atingindo setores da classe média protestante. Essas mudanças estruturais dentro do protestantismo chamam a atenção dos estudiosos das ciências sociais dentro e fora do país.

Já alinhado aos dois últimos períodos estabelecidos por Ribeiro (2007), a quarta fase abrange os anos de 1964 a 1970 e foi de produção acadêmica fraca devido a causas políticas que se refletiram na vida dos pesquisadores e da igreja protestante brasileira em si.

[12] A Confederação Evangélica do Brasil foi criada em 1934 em substituição à Comissão Brasileira de Cooperação, criada em 1920.

A repressão causada pelo golpe militar de 1964 interrompe a carreira acadêmica de muitos pesquisadores, e a liderança fundamentalista, que assume o comando das igrejas históricas, têm como consequência um período de silêncio e medo.

Exemplo desta (re)pressão política é acurta existência do Instituto Evangélico de Pesquisa (IEP), criado 1966 na cidade de São Paulo. Um departamento autônomo da Associação dos Seminários Teológicos Evangélicos (Aste) que era dedicado à pesquisas da religião em geral, mas com especial ênfase ao protestantismo e que tem suas atividades encerradas em meados de 1968.

A partir dos anos 70, a produção acadêmica de estudos acerca do protestantismo brasileiro ganha novo fôlego, em parte devido à anistia política, que traz de volta pesquisadores exilados e dá mais liberdade para os estudos, inclusive para os que se referem ao conturbado período anterior.

Dentre esses livros reflexivos sobre o período anterior destacam-se os de Rubem Alves, *Protestantismo e Repressão* (1971) e *Dogmatismo e Tolerância* (1982), um estudo histórico do período de 1950 a 1970.

A quinta e última fase do protestantismo no Brasil é marcada pelo início dos embates que, em algumas vezes extrapolavam o campo das ideias, entre católicos e neo-pentecostais que ganham força, sobretudo nas camadas mais populares da sociedade.

Essa classificação, didática, dos períodos de produção acadêmica e dinâmica viva do protestantismo no Brasil substancia o pensamento de Sanchis (1998) que vale-se, além da noção de campo religioso, de outra noção que encontramos também nos escritos de Pierre Bourdieu (1978, 1990, 2007), a de habitus.

A ideia de campo remete à existência de mundos relativamente autônomos em sociedades diferenciadas, onde se originam acontecimentos entendidos como séries causais independentes, ligados a diferentes esferas de necessidades.

Trata-se de micro espaços sociais com jogos que possuem diferentes objetivos sociais particulares, com interesses que podem ser desinteressantes ao mundo exterior. No interior deles há, porém, lutas para a definição do jogo e dos trunfos para dominá-lo. Pode-se, assim, falar em um campo jurídico, um campo artístico ou um campo religioso, por exemplo.

O campo religioso é, nesse sentido, aquele em que os bens religiosos estão em jogo, havendo nele tensões e contradições pelas maneiras de desempenhar os papéis determinados no próprio jogo. Nele se manipulam visões de mundo na elaboração de estruturas de percepção do mundo, palavras, princípios de construção da realidade.

A religião tem, nessa perspectiva, um caráter de linguagem e como linguagem, configura um sistema simbólico de comunicação e de pensamento. Como subespaço social de produção e circulação de bens simbólico-religiosos, o campo religioso está assim sujeito a regras específicas que o configuram nas práticas.

Ele é o conjunto das relações que os agentes religiosos (que Bourdieu chama também de especialistas da religião ï sacerdotes, profetas e magos) mantêm entre si no atendimento à demanda dos leigos e à produção de sentido religioso para a existência de um grupo.

Para Elias o autor, *habitus* social se assemelha a uma estrutura social da personalidade, ñconstitui o solo de que brotam as características pessoais mediante as quais um indivíduo difere dos outros membros de sua sociedadeò (ELIAS, 1994a, p. 150). O *habitus* social está ligado à estrutura da sociedade, à complexidade das cadeias de interdependência[13] e ao grau de integração e diferenciação social, de modo que a composição específica compartilhada pelas pessoas assume, cada vez mais, um estilo individualizado, uma espécie de marca que caracteriza a pessoa naquilo que ela tem em comum com as demais.

O *habitus* social é composto pela identidade-eu e pela identidade-nós, ele mesmo é expressão da inelutável condição relacional da espécie humana. É um conceito sociológico que tenta abarcar a dependência mútua entre o indivíduo e a sociedade, seus processos de constituição e transformação.

[13] Elias entende por cadeias de interdependência a conexão mútua das pessoas na provisão de sua existência. Elas tendem a ser cada vez mais amplas e as funções mais diferenciadas com o avanço no processo civilizador. Em outras palavras, é uma rede de indivíduos que desempenham funções para outros sem que estes tenham contato pessoal. Sociologicamente são funções interdependentes, formando cadeias de interdependência.

3.3 O ideal protestante de educação.

É necessário educar as próximas gerações, para que não se deixe a igreja deserta para nossos filhos, um colégio deve ser instituído para instruir as crianças, preparando-as para o ministério e para o governo civil.

(CALVINO)

A contribuição da Reforma Protestante para a popularização da educação é inegável, pois essa não estava somente preocupada com a formação espiritual do indivíduo, mas buscava também fornecer-lhe uma base cultural sólida visando contribuir para que o mesmo pudesse ser útil não somente ao serviço sagrado, mas também à sociedade que é o lugar onde alcança sua realização cultural.

Os reformadores estavam conscientes de que a alfabetização dos leigos e a apurada educação do clero seria um fator imprescindível para a evangelização dos povos, consequentemente a Reforma Protestante exerceu grande pioneirismo ao popularizar o ensino através da abertura de escolas populares onde se passou a oferecer ensino gratuito.

Martinho Lutero desafia a sociedade a promover uma educação integral. ñLutero queria todos os cidadãos bem preparados, para todas as tarefas na sociedade. Propôs uma escola cristã que visasse não uma abstração intelectual, mas a uma educação voltada para o dia-a-dia da vida.ò

A referência Luterana para o desenvolvimento da educação ñrompeu com o ensino repressivo, introduzindo o lúdico na aprendizagemò Amarrou o estudo das disciplinas a um aprendizado prático. Também lutou por boas bibliotecas, dentro de sua ótica cristocêntrica. (ALTMAM, 1994, P. 70).

> ñPela graça de Deus, está tudo preparado para que as crianças possam estudar línguas, outras disciplinas e história, com prazer e brincando. As escolas já não são mais o inferno e o purgatório de nosso tempo, quando éramos torturados com declinações e conjugações. Não aprendemos simplesmente nada por causa de tantas palmadas, medo, pavor e sofrimentoò
>
> (Lutero in Altmam, 1994, p. 72).

A aprendizagem construiria cidadãos capacitados, honestos e responsáveis. Era exatamente esta a necessidade do novo modelo de sociedade que surgia na época. A rápida divulgação de ideias e concepções por meio da imprensa, também contribuiu para que as iniciativas de estímulo educacional crescessem.

Em decorrência desta consciência, vários pensadores cristãos fundaram inúmeras universidades e exerceram grande influência na formação cultural nos mais diferenciados países. Como exemplo, podem ser citados John Wicliff, John Huss, Martinho Lutero, Filipe Melanchthon, João Calvino e João Amós Comênio.

Todos estes supracitados causaram grande impacto intelectual em sua época e desta forma contribuíram diretamente para o desenvolvimento da ciência e da educação, seus ensinamentos e conceitos a respeito da educação, formulados e transmitidos através do exercício da docência nos séculos XIV, XV e XVI perpassam o tempo e atingem diretamente os moldes da educação vigentes no século XXI.

A educação é um processo intrínseco à existência da vida social dos seres humanos no que se refere à aprendizagem em seu sentido mais amplo, ela significa a existência de uma intervenção normativa e/ou pedagógica no comportamento/aprendizagem de um ser humano. Elias (2009) argumenta que a aprendizagem seria aquilo que o indivíduo aprendeu durante sua vida, considerando também a somatória dos saberes transmitidos pelas gerações passadas, no sentido de exercer o autocontrole.

A aprendizagem nos seres humanos ocorre sempre no interior de configurações vividas, o que constitui um aspecto fundamental para o desenvolvimento das pessoas em sociedade, implicando em que somos capazes de aprender mais que as outras espécies, de gostar de aprender e de construir dimensões de tempo e símbolo.

Talvez possa parecer a princípio um exagero essa premissa, mas o impacto que a nação norte-americana exerceu no Brasil no período estudado ganha dimensões mais elásticas se levarmos em consideração, além dos traços específicos do protestantismo já analisados anteriormente, o momento histórico no qual estavam mergulhados os países periféricos da América Latina.

Dentre esses, o Brasil, em pleno processo de transformação engendrado no Ocidente em todas as suas esferas, impulsionado tanto pela nova fase da expansão do capitalismo industrial, como fortalecido pelas idéias liberais que exigiam a

democratização do ensino público em todos os setores da sociedade, como requisito indispensável para a participação na nova ordem mundial.

E é justamente no processo de disseminação da educação que se encontram as bases necessárias para a veiculação e consolidação da nova visão de mundo. Esse aspecto consensual da educação é visto por Bourdieu (1974) como característica inerente a sua função de transmissora da cultura pela socialização de códigos comuns.

Segundo o autor, a escola é sobretudo um repertório de lugares comuns, ñão apenas um discurso e uma linguagem comum, mas também terrenos de encontro e acordo, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas comunsò (BOURDIEU, 1974, p.207).

A questão da educação para os protestantes tem um sentido mais totalizante, uma vez que ultrapassa os limites de uma expressão evangélica, engloba-se em uma concepção de vida. Para a tradição do protestantismo americano, religião, democracia política, liberdade individual e responsabilidade são concebidas como parte de um todo, que está envolvido por uma inflexível fé na educação (RAMALHO, 1975, p. 79).

No axioma do educar protestante, a boa educação faz parte da crença do crescimento espiritual, o estudo é elemento integrante, uma vez que ele dá as bases para um entendimento da sociedade e da importância da figura divina. Por pregar a obrigação à leitura, a questão protestante se liga diretamente à educação.

O objetivo primeiro da leitura presta-se à compreensão e a interpretação das escrituras sagradas e consequente salvação, e isso só é possível se o indivíduo tiver instrução. Segundo Massoti (2006), tal lógica foi chamada de teísmo pedagógico: o saber funcionando como amparo da fé.

Surgia a necessidade de uma educação geral mais abrangente já que todos deveriam ler a Bíblia, sem distinção e discriminação, para poderem buscar a Deus em suas palavras. Ainda de acordo com a autora, o protestantismo missionário também considerava desde sempre, como hoje em dia a cosmovisão calvinista, entendendo que a vida cotidiana deve ser santificada, ideologia que transforma o indivíduo e o diferencia dos demais.

O agir calvinista é vocacionado, e os cidadãos se sentem obrigados a se aprimorar intelectual e profissionalmente. Com isso se tornam exemplo de ética e de homens escolhidos, verdadeiros eleitos de Deus.

Na esteira deste "novo" pensamento, novos costumes e valores começaram a vigorar com a ascensão da burguesia no século XVI. Os princípios pedagógicos do momento têm suas bases e muitos dos seus hábitos fincados justamente nesse período de emergência burguesa (GARRIDO, 2006).

A elite brasileira, na busca de qualificar sua instrução, bebe na fonte intelectual europeia, já que a colônia não apresentava uma capacitação básica de qualidade pedagógica. Dessa forma, a chegada dos protestantes no Brasil trouxe novo fôlego à questão educacional brasileira.

Sob a égide da ética que valorizava o ensino, o protestantismo influenciou na reestruturação da escola nacional, exatamente por ser a religião da palavra e favorecer o acesso à escrita. Desde a primeira escola dominical, fundada em 1855, em Petrópolis, pelo casal de missionários escoceses Sarah e Robert Kalley, os ensinamentos bíblicos usavam uma pedagogia inovadora.

O pensamento de Dawsey (2005, p.247), deixa transparecer toda a diferença entre o moderno e o atrasado. De acordo com o autor:

> O Brasil imperial promoveu a criação de escolas católicas; os republicanos promoveram escolas protestantes. A economia imperial era sustentada pela tecnologia da enxada, ou do arado "arcaico"; os republicanos estimularam o uso do "arado americano". O Brasil era governado pelo neto do rei português; os republicanos defenderam princípios da constituição americana. Republicanos lutavam contra as forças políticas que sustentavam o imperador no Brasil; americanos haviam confrontado de forma vitoriosa as forças do Império britânico.

A mudança pela educação era necessária e contava com o consenso. Segundo Barros (1969), mesmo entre os homens de diferentes posturas partidárias e concepções ideológicas, disseminou-se a crença de que um país era o que a sua educação o fizesse ser, porque era dela que dependia o progresso.

O que mudava, entretanto, era a postura de uns e de outros nos métodos de condução desse problema. A educação tornou-se assim indispensável ao desenvolvimento social e econômico do país. A difusão da educação passou a ser

tarefa de todos, mesmo daqueles que tencionavam a corda em sentido contrário, como o Imperador.

A educação seria assim utilizada como um meio propício de reprodução e assimilação de uma nova cultura dominante, não pela imposição ou coerção social, mas pelo reconhecimento de sua legitimidade, ou seja, pelo consentimento.

> Faltava-lhe apenas um modelo de referência bem-sucedido a ser seguido. Um modelo que pudesse, ao ser transplantado, libertar o Brasil das amarras de um passado concebido no calabouço do obscurantismo português. Um modelo que pudesse assim espiar o país de seu pecado original, conforme os desejosos de um progresso repentino. (VIEIRA, 2006, p. 167)

Esse pensamento nos permite compreender o motivo que, para muitos protestantes, a construção de colégios era parte integral do projeto de evangelização. Crabtree, importante historiador e líder batista no Brasil, resumiu o ideal de educação que sempre impulsionou os batistas, dizendo:

> Não obstante o poder maravilhoso do Evangelho na transformação imediata dos ideais do indivíduo, a superioridade das doutrinas batistas não será demonstrada ao povo brasileiro exclusivamente no campo da evangelização. É, justamente, no campo da educação que o Evangelho produz os seus frutos seletos e superiores, homens preparados para falar com poder à consciência nacional. (CRABTREE, 1962, p. 125).

Essa organização favorecia a dinâmica de as ó escolasô se reunirem nas igrejas e assim, começaram a se transformar em classes de alfabetização, mudando o perfil dos frequentadores da igreja, oportunizando o convívio das camadas populares com a classe média baixa que já fazia parte do corpo de membros.

Alinhado ao pensamento da doutrina calvinista, que afirma que homem é fruto do meio em que vive então, o melhor modo de ter bons cristãos é interferindo nesse meio através de investimentos humanos, financeiros e culturais, aspectos fundamentais à questão educacional.

As lentes da ótica protestante valorizava a educação como meio de transformação acreditando que essa ñ[...] acabaria por transformar a sociedade para melhor e inseri-la no *corpus christianum*ò (MENDONÇA; VELASQUES FILHO, 1990, p. 32).

Segundo Calvani (2009 p. 99), muito do sucesso que os colégios protestantes obtiveram no Brasil no final do século XIX e início do século XX explica-se pelo fato de que preencheram um vazio na cultura brasileira.

A situação educacional no Brasil, desde a expulsão dos jesuítas, era de muita precariedade. Não havia bibliotecas públicas, universidades e o ensino primário era praticamente inexistente, fora dos grandes centros urbanos.

A educação no Brasil-Império era privilégio de uma pequena elite ligada às oligarquias agrárias que ou enviava os filhos para estudar na Europa ou contratava professores/as estrangeiros que gozavam de muito prestígio junto à sociedade.

Dessa forma, o protestantismo forja seus princípios nas bases da educação. Garrisson, (1986, p. 177) analisando a influência do protestantismo na educação, diz que ñtodo o verdadeiro protestante, pensa que o ensino primário é a chave mestra do edifício social desde que o povo educado será dócil e melhorò

Nessas escolas os protestantes ensinavam seus valores, dogmas e conceitos de cidadão e do convívio em sociedade, colaborando para formação pessoas aptas e predispostas a aceitarem a doutrina pregada por esses missionários.

Fazia-se necessário que cada crente comunicasse as boas novas do evangelho a outra pessoa e que esse movimento ajudasse a construir um ministério nacional e idôneo. Essa dinâmica favorece, num primeiro momento, a atração das massas mais populares, menos que as elites. A reversão deste quadro acha força na educação como instrumento para penetrar nas classes mais abastadas.

Reforçando a obrigatoriedade da leitura da Bíblia para um crente, as camadas mais pobres tiveram a oportunidade de aprender a ler nessas escolas junto das igrejas protestantes.

Para as elites, os protestantes criaram os primeiros colégios voltados somente para o ensino, tendo, porém, em sua constituição, a obrigatoriedade de uma pedagogia baseada nas doutrinas das igrejas reformadas, com base em seus valores protestantes que afirmavam que

> [...] tais colégios prepararão o caminho para a marcha das Igrejas [...] Colégios fundados, nestes princípios, triunfarão sobre todo o inimigo e conquistarão a boa vontade até nossos adversários. Mandai missionários que estabeleçam colégios evangélicos, e o poder irresistível do Evangelho irá avante na América do Sul e a terra do

> Cruzeiro brilhará com a luz resplandecente do Reino de Cristo (BARBOSA, 2002, p. 56).

Porém, alguns pesquisadores demonstram certo ceticismo quanto aos verdadeiros objetivos dessa associação direta entre letramento e civilização, como Rosalind Thomas (2005, p. 21-30) ao perguntar: "Até que ponto o letramento é um agente de mudança?".

Segundo a autora, é muito cômoda e incorreta a "correlação entre valores ocidentais, modernidade, desenvolvimento econômico e letramento." E, dentre essas observações. Uma afirmação, em particular, chama atenção:

> A busca do letramento tem muitas vezes uma função religiosa totalmente desvinculada dos ideais de progresso econômico ou cultural. Isso sugere que suas aplicações e usos podem ser tão variados quanto a cultura humana. (...) O princípio por trás disso era o ideal luterano de que todos tinham de ser capazes de ler a Palavra de Deus por si mesmos. Ele pode ter tido outros efeitos colaterais, mas as metas e consequências imediatas eram religiosas (e protestantes). (p. 30)

Entretanto, no que concerne à instalação do protestantismo no Brasil, todo o processo de incentivo à leitura e de estímulo à modernização da educação brasileira demonstra que para aqueles homens, o letramento da população brasileira estava, sim, vinculado aos ideais de progresso, mas também havia a expectativa que a sociedade tornar-se mais sadia, moralizada, moderna e civilizada pelo ñpoder do conhecimentoò, como vemos em um dos relatos da Imprensa Evangélica:

> O trabalho dirigido pela inteligência constrói nossas casas, pontes, caminhos de ferro, navios; fabrica nossos relógios, pianos, imprensa; em uma palavra, engendra a civilização.
> A instrução não inspira desamor ao trabalho: incita a fazer cumprir pela máquina a parte do trabalho que só exige força.
> Somente a maior parte dos trabalhos serão executados (sic) por forças naturais, dirigidas pelo espírito humano, e pelas forças musculares da humanidade.
> A instrução conduz-nos ao bem estar, porque 'knowledge is power, porque ciência é potência e a potência gera riqueza.'
> A instrução aumenta nossas fruições, nossa ventura. O ignorante apenas conhece os grosseiros gozos corporais, efêmeros prazeres, aliás, compensados pela necessidade, que é sofrimento.
> O protestantismo é o verdadeiro amigo da instrução, sempre a favorece e protege, e isso com o único fim de desenvolver a nova geração segundo as regras do Evangelho, e de habilitá-la a bem preencher os deveres que a aguardam. (1873-1875).

Os veículos de comunicação impressa ganharam fôlego país a fora, além do periódico A Imprensa Evangélica, também foram criados outros jornais em outras cidades do Brasil, como o Púlpito Evangélico (1874-1875/ 1888-1900), que compilava os sermões dos pastores; Salvação de Graça (1875-1876), o primeiro periódico protestante do Nordeste; o Pregador Cristão (1877-1887); e o Estandarte (1893 e produzido até os dias atuais), que se tornou o órgão oficial da Igreja Presbiteriana Independente do Brasil, criada em 1903.

O conteúdo central dessas publicações era basicamente o mesmo: apresentar as vantagens da adoção da "verdadeira religião" e os erros da religião oficial - catolicismo. De acordo com Alderi Souza de Matos (2007),

> O protestantismo era um movimento de origem estrangeira, anglo-saxônica, que buscava espaço num país de tradição latina e católica romana. O fato de que o Brasil era, há séculos, um país nominalmente cristão, tornava imperioso que os novos grupos justificassem sua presença no país. Daí o fato de grande parte das publicações ter o intuito de demonstrar as debilidades da religião majoritária e os valores tidos como superiores, tanto religiosos quanto éticos, das igrejas evangélicas. Essa mentalidade era partilhada pelos presbiterianos. (p. 18)

No que se refere às instituições de ensino propriamente ditas, o mesmo autor, em outro texto (1999, p. 3), faz uma análise sobre as diferenças entre as escolas "dominicais" e as escolas "paroquiais". Nas escolas dominicais, o ensino era primeiramente relacionado aos assuntos de religião, estudos teológicos e interpretação da Bíblia, e tinha como público os filhos dos fiéis que já eram membros das Igrejas.

Enquanto que nas escolas paroquiais o objetivo era alcançar famílias de pessoas que não eram ligadas às denominações protestantes; e sob a batuta de mulheres, ensinavam matérias como Língua Portuguesa, História, Etiqueta e Música. Zózimo Trabuco (2009, p. 47-48) fez uma análise do significado da Escola Dominical para os grupos protestantes, em especial os batistas:

> A Escola Bíblica Dominical (EBD) foi desde o início um instrumento fundamental para a construção da identidade religiosa dos fiéis entre os protestantes, em especial os batistas. A EBD era

> fundamental enquanto *Escola* porque a educação constituía-se um valor importante no pensamento missionário como elemento evangelizador e civilizatório. Era importante por ser *Bíblica*, ou seja, voltada principalmente ao estudo dos textos bíblicos que fundamentavam as crenças batistas e a visão de mundo do grupo sobre a sociedade. E por ser *Dominical*, uma vez que a guarda do Domingo de acordo com a interpretação batista do quarto mandamento, era a evidência de uma vida genuinamente cristã, e o descumprimento injustificado desse mandamento era motivo de disciplina e até exclusão. Assim como entre católicos e demais grupos protestantes o domingo, dia da Ressurreição de Cristo, foi interpretado pelos batistas como ño sábado cristãoò, enquanto os Adventistas do Sétimo Dia guardavam o sábado de acordo com a interpretação literal do quarto mandamento, mas todos usavam o mesmo texto para ensinar a guarda do dia de repouso e consagração aos serviços religiosos.

Então, sob essa bandeira da civilização/progresso através da educação, foi-se estabelecendo, ao longo do proselitismo protestante, a oposição direta ao catolicismo, representando atraso, ignorância, a superstição e desclassificação dos trabalhos manuais, enquanto o protestantismo era visto e defendido como mola propulsora do desenvolvimento e vanguarda da modernidade e da ciência.

A ênfase colocada sobre o estudo das ciências exatas, das artes e das línguas e, sobretudo, das ciências naturais, sem, contudo, esquecer as humanidades, bem como o método de ensino utilizado, provocaram reações de entusiasmo do grupo que confiava na educação protestante.

Foi o método pedagógico empregado em seus colégios, que tinha como característica principal levar a criança ao desenvolvimento de suas faculdades mentais através da observação, a grande atração dos colégios norte-americanos. Chamava-se **método intuitivo**, porque dava importância central à intuição, à observação e à experiência através dos sentidos ou, como também ficou conhecido, **lições de coisas**.

Este método tinha como objetivo acostumar os alunos a refletirem por meio da observação e percepção espontâneas de modo a alcançarem as verdades que lhes são necessárias.

Os fundamentos teóricos advinham das formulações de Johann Heinrich Pestalozzi e de N. A. Calkins. Este método contrastava com os aplicados nas escolas públicas que se fundamentavam na aprendizagem mediante excessiva decoração, com pouco estímulo do pensamento, o que para alguns alunos se

constituía numa tarefa amedrontadora e por demais maçante, segundo pode-se perceber na introdução que Rui Barbosa faz à obra de Calkins (1886, p.7). Para ele:

> Esses métodos impeditivos e funestíssimos incorrem hoje na mais geral condenação; e a experiência dos países modelo indigita as Lições de Coisas, o ensino pelo aspecto da realidade, pela intuição, pelo exercício dos sentidos, pelo cultivo complexo das faculdades de observação, como o destinado a suceder triunfalmente aos processos verbalistas, ao absurdo formalista da escola antiga.

Desse modo, a propaganda educativa dos protestantes investia num discurso que ia ao encontro dos ideais da classe média emergente, pois anunciava que os colégios eram abertos para formar uma nova elite para a república, semelhante à de seu país de origem.

O ensino enfatizava o individualismo ético incutindo valores como honra, virtude, respeito mútuo, liberdade, solidariedade e cidadania, o que caia no agrade de intelectuais republicados da época e formadores de opinião que, mesmo sem nunca terem aderido ao protestantismo, viam com bons olhos essas iniciativas. (CALVANI, 2009 p. 89)

Um grande aliado na disseminação do ideário protestante ainda no século XIX foi o jornal Imprensa Evangélica, desenvolvido no Rio de Janeiro em 1864. O jornal, organizado pelo missionário norte-americano Ashbell Green Simonton, emitia opinião sobre os mais variados temas como a política imperial (e, posteriormente, republicana), a "decadência moral do catolicismo" brasileiro, a ética do trabalho, o modelo ideal contido na família nuclear, cuidados para com a infância e a juventude.

Todos, porém, sempre com ênfase em assuntos sobre religião, teologia que objetivavam descaracterizar o Catolicismo como religião cristã, apresentando o Protestantismo como o único agente capaz de guiar o Brasil pelo caminho do progresso, modernização e moralidade nacionais.

No entanto, o que mais chama atenção é o foco pedagógico de muitas matérias publicadas em suas edições. Os pastores e leigos responsáveis pela redação do periódico utilizavam-se dessa ferramenta de transmissão de ideias que é a imprensa para veicular as concepções de vida consideradas adequadas aos ñverdadeirosò cristãos.

Nesta mesma publicação, também são apresentados os principais delitos pelos quais os "cristãos verdadeiros" seriam disciplinados pela hierarquia

eclesiástica protestante que estava sendo formada concomitantemente à expansão do jornal e do proselitismo da denominação.

Dentro das várias correntes missionárias que chegam as terras brasileiras, a que mais se envolveu com as questões educacionais foram os metodistas. Esses alegam não terem crescido tanto quanto os presbiterianos e os batistas por ñesqueceremò um pouco da evangelização em uma abordagem direta, para darem um espaço maior à educação, utilizando essa, como principal forma de pregar o evangelho. (MENDONÇA; VELASQUES FILHO, 1990, p. 40).

As primeiras instituições educacionais no Brasil surgiram após 1850 e propiciaram mudanças na pedagogia brasileira. A Igreja Metodista foi a denominação que mais se envolveu com as questões educacionais, deixando um pouco de lado a evangelização em uma abordagem direta, para dar maior espaço à educação, sendo esta a sua principal forma de pregar o evangelho (MENDONÇA & VELASQUES FILHO, 1990 p. 43).

Contudo, a primeira escola confessional protestante no Brasil aparece em 1870, que é a Escola Americana de origem presbiteriana, já a de origem metodista aparece em 1881, que é o conhecido Colégio Piracicabano.

O Colégio Piracicabano trás muitos aspectos inovadores em se tratando de estrutura física, conceitos e práticas didático-metodológicas são ressaltados na fala de Batriz Elias (2005) como possuidores de

> [...] prédios próprios, com arquitetura que os distinguia pelas salas amplas e construídas especificamente para o ensino. As classes eram mistas. As carteiras de estudante passaram a serem individuais. Havia salas especiais para música, geografia, com imensa quantidade de mapas, cartazes com esqueleto do corpo humano, pesos e medidas para o ensino do sistema métrico, microscópios. E, já no colégio Piracicabano, as disciplinas eram latim, português, inglês, francês, gramática, caligrafia, aritmética, matemática, álgebra, geometria, astronomia, cosmografia, geografia, história universal, história do Brasil, história sagrada, literatura, botânica, física, química, zoologia, mineralogia, desenho, música, piano, costura, bordado e ginástica. (p. 82).

A escola de Piracicaba tenta quebrar alguns paradigmas sustentados pelos modelos de educação até então preservados e vai servir de apoio para que outras escolas metodistas venham a se fixar no país como o Colégio Americano de Petrópolis em 1895, que foi a base para da construção do atual Benett no Rio de

Janeiro, em Minas Gerais com a fundação do Colégio Mineiro em 1902 em Juiz de Fora e do Colégio Izabela Hendrix em 1904, em Belo Horizonte.

Com a proclamação da República, o número de escolas protestantes cresceu e o protestantismo passou a ter mais espaço em diferentes camadas sociais e, graças à influência e ao estímulo que sua pedagogia inovadora trouxe com os colégios confessionais que foram usados como instrumentos de evangelização. ñAs escolas confessionais ajudaram no desenvolvimento educacional nacional com a implantação dos seus conceitos e valoresò (GARRIDO, 1996, p 66).

As missões protestantes conferiram um sentido ideológico ao projeto liberal norte-americano no Brasil encontrando nas escolas confessionais um fértil meio de inserção nas camadas burguesas.

Mas, desde a alfabetização, essas escolas procuraram inserir as camadas populares no projeto, absorvendo parte da sociedade que não era assistida pela Igreja Católica, dando a essas pessoas uma nova perspectiva de vida, valorizando-as com a escolarização que, antes da chegada das Igrejas Reformadas, não era disponível. Com isso, o protestantismo ganhou novos adeptos, aumentou sua influência e divulgou seus valores à sociedade.

Todas essas instituições trazem consigo uma forte inscrição de sentido ético-religioso com acentuado viés político, referendando as reflexões werberianas na *ética protestante e o espírito do capitalismo.* Neste cenário da Igreja Protestante a educação inseria-se como um dos pilares de sua missão.

Para os missionários americanos a questão da educação deveria ser imbuída da moral, da ética, do sentido de coletividade e da aspiração a postos mais altos nas camadas sociais. E, embora os avanços didático-metodológicos pretendidos pelas escolas evangélicas, o tripé que sustentava o discurso educacional das escolas religiosas era o mesmo, ou seja, os indivíduos deveriam ser educados em seu caráter físico, intelectual e moral.

O discurso do protestantismo referente à evangelização e educação tinha um destinatário social específico: as elites emergentes. Esses propósitos coincidiam com os ideais das classes republicanas dos grandes centros urbanos da época. Ana Lúcia Cordeiro, comparando os projetos católicos e metodistas da época, diz:

> Alimentados pelas ideias de modernização e progresso e estando profundamente insatisfeitos com o atraso do país e com a má formação intelectual e moral das pessoas, intelectuais, políticos e grandes proprietários rurais viam a educação como um meio de transformação social, a chave para a solução de todos os problemas nacionais. A crença do poder redentor da educação pressupunha a confiança na instrução como um elemento formador, ou, como quer José Luis Novaes (2001), ñconformadorò dos indivíduos. Segundo esse autor, no referido período a educação foi atrelada à cidadania e, dessa forma, foi instituída a sua imprescindibilidade para a formação do cidadão. Articulada com a valorização da ciência e com os rudimentos de uma cultura letrada ela se apresentava como interpretação conciliadora capaz de explicar os motivos do atraso da sociedade brasileira e apontar a solução para o mesmo. (CORDEIRO, 2005, p. 174).

Baseados nessa confluência de práticas dogmáticas e tentativas de inovação educativas é que buscamos refletir sobre como a educação para o lazer era trabalhada dentro destas escolas. Quais vivências corporais eram valorizadas? Quais os dispositivos de controle utilizados para o controle das emoções mais exacerbadas e distintas do comportamento exigido? Sobre quais princípios a educação, nessas escolas, era alicerçada?

Entre os anos de 1960 e 1990 o Brasil vivenciou a ditadura militar (1964-1985) com muitos movimentos contestatórios à mesma, a tentativa de um ñmilagreò de crescimento econômico na década de 1970, e a entrada de novos personagens na cena dos movimentos sociais da década de 1980.

Uma Nova República emergiu da redemocratização após vinte anos de ditadura militar, estabelecendo novas correlações de forças na sociedade e uma nova configuração cultural para o País (SOARES, 1994 p. 113). Estes marcos da História Recente do Brasil ï embora não tenham influenciado de maneira homogênea a todos os lugares e segmentos da sociedade ï são importantes para compreender mudanças e permanências entre os anos 1960 e 1985, e que ratificam o recorte histórico eleito neste estudo. (MENDONÇA, 1994 p. 107).

Destarte intencionamos erigir o eixo norteador dessa intenção de pesquisa de cunho historiográfico, traçando um recorte temporal que dê suporte à problemática em questão. Para isso lançamos as reflexões a partir da década de 60 por entendermos que com o início do regime militar em 1964, a postura progressista da

CEB[14] - Confederação Evangélica do Brasil - gerou crescentes dificuldades no seu relacionamento com o governo e com os setores mais conservadores do protestantismo brasileiro, agora marcadamente diferente daquele das décadas de 1920 e 1930.

Outro problema dos anos 60 foi uma consequência do Concílio Vaticano II (1962-65). Inspirados pelas mudanças que estavam ocorrendo na Igreja Católica, muitas igrejas e pastores adotaram uma postura de aproximação e diálogo com os católicos, o assim chamado "ecumenismo."

Tornou-se comum na época a realização de cultos ecumênicos ou de cerimônias ecumênicas de casamento, que geraram inúmeras controvérsias e até mesmo processos eclesiásticos nas igrejas evangélicas.

Outro fato de singular relevância que ratifica a escolha deste período é o surgimento de outro movimento que teve grandes repercussões nas igrejas evangélicas: o movimento carismático ou de renovação.

À semelhança de outros movimentos vindos para o Brasil, esse também surgiu inicialmente nos Estados Unidos, quando tanto católicos quanto membros de igrejas protestantes tradicionais começaram a ter experiências carismáticas semelhantes às dos pentecostais do início do século XX. No Brasil, esse movimento dividiu algumas igrejas e causou o surgimento de novas denominações.

O período do regime militar em 1964 surge como outro acontecimento de estimada relevância na escolha deste período. Na realidade, esse período foi marcado pelo surgimento de ditaduras militares e movimentos de esquerda em toda a América Latina. Na área religiosa, um dos resultados foi o surgimento da Teologia da Libertação. Em 1965, liderada pelo Pr. Rubens Lopes, foi realizada a Campanha Nacional de Evangelização, como uma espécie de resposta ao golpe de 1964. Seu tema foi ñCristo, a Única Esperançaò, implicando que as soluções meramente políticas eram insuficientes.

Entre os anos de 1970 e 1974, a maioria conservadora empreende forte luta contra o liberalismo teológico, o ecumenismo e a renovação carismática. Configura-se como uma época de forte confrontação, com muitos processos contra pastores, concílios e igrejas locais.

---

[14] (1934). Matos. A. S. 2005

No entanto, o período também testemunhou crescimento na área de missões no Brasil. Ainda nesta década, universitários e estudantes de teologia, na busca por uma igreja mais voltada para a ação social e a política, impulsiona a Igreja Metodista do Brasil a investir na educação superior e em 1975 o Instituto Piracicabano (fundado em 1881) foi transformado em Universidade Metodista de Piracicaba.

Em 1982 foi elaborado o Plano Nacional de Educação Metodista, cuja fundamentação deu ênfase ao conceito do Reino de Deus e à teologia da libertação. O movimento carismático também encontrou acolhida em muitas comunidades metodistas.

O final do nosso recorte temporal estaria inscrito na primeira metade da última década do século XX, por compreendermos que nessa época, ou seja, nos anos 80 e 85, novos movimentos e ênfases teológicas continuaram a ser importados dos Estados Unidos e a causar grandes transformações na face do protestantismo brasileiro.

Os exemplos mais importantes são o movimento do crescimento da igreja, a teologia da prosperidade e a batalha espiritual. Outras ênfases recentes são a confissão positiva, cura interior e maldição hereditária.

Existem também modismos mais passageiros que têm tido diferentes graus de impacto no ambiente evangélico. Todos esses novos elementos relacionam-se diretamente com as bases educacionais cultivadas dentro das escolas evangélicas.

3.4 O recorte histórico.

Para Elias (1998), o tempo não existe em si mesmo. O tempo é um símbolo social, construído pelo homem e apreendido em um longo processo de aprendizagem, como uma colocação social reguladora do indivíduo; uma coação de si próprio. Para o autor, o tempo deve referir-se ao contexto social e a relações do grupo no qual está sendo produzido.

O tempo foi elaborado para a civilização dos homens, numa configuração de relações sociais. Com a modernidade, o homem se impôs a um ritmo maior e mais

complexo de atividades em suas relações de interdependência, regulando e fortalecendo um autocontrole de seus costumes e emoções pelo tempo.

A reboque de uma era considerada os ñanos douradosò, palco de grandes mudanças no cenário nacional e mundial e que exerciam diversas transformações nos meios de comunicação, acirramentos na política internacional impulsionados pela Guerra ñFriaò e pela revolução Cubana liderada por Fidel Castro, e ainda, marcados por uma crise no moralismo rígido da sociedade, adentramos no início do marco histórico-temporal definido pelo projeto.

Os primeiros anos da década de 60 praticamente dividem em dois períodos esses dez anos, a primeira, de 1960 a 1965, marcada por um sabor de inocência e até de lirismo nas manifestações sócio-culturais, e no âmbito da política é evidente o idealismo e o entusiasmo no espírito de luta do povo.

Contudo, esse período é também marcado com grafias de sangue pelas perseguições e torturas praticadas pela ditadura militar. Mesmo sem ser o foco principal de análise deste trabalho, vale à pena ressaltar alguns elementos que configuraram o comportamento dos protestantes durante o aludido período.

Os protestantes, antes mesmo de 1964, viveram uma espécie de golpe endógeno em suas denominações, perseguindo a juventude que caminhava na contramão da ortodoxia teológica. Em novembro de 1963, quatro meses antes de o marechal Humberto Castelo Branco assumir a Presidência, o líder batista carismático Enéas Tognini convocou milhares de evangélicos para um dia nacional de oração e jejum, para que Deus salvasse o País do perigo comunista.

Enquanto líderes conservadores propagavam o discurso da Guerra Fria em torno do medo do comunismo nos templos e recrutavam formadores de opinião, jovens batistas, metodistas e presbiterianos, principalmente, com ideias liberais eram interrogados, presos, torturados e mortos. É nesta configuração que o protestantismo histórico no Brasil também registra um alto grau de envolvimento de suas lideranças com a repressão.

Em 1962 a Conferência do Nordeste, promovida pela CEB ï Confederação Evangélica Brasileira ï no Recife e que teve como tema ñCristo e o Processo Revolucionário brasileiroò é um marco na tentativa de despertar os cristãos para uma cidadania responsável. Foi a primeira vez na história do Brasil que protestantes e católicos se sentaram em torno de mesa para diálogo com marxistas.

Essa Conferência já incorporava a crítica ao modelo econômico-político desenvolvimentista da década anterior. Para os mentores da conferência, o Brasil estava dentro de um processo revolucionário diante do qual as igrejas não poderiam se omitir.

Por isso, a agenda da conferência contava com dois aspectos complementares: de um lado, uma análise de conjuntura que seria processada por sociólogos e economistas neutros, isto é, que nada tinham a ver com as igrejas e, de outro, propostas teológicas no sentido de chamar a atenção das igrejas para o seu papel na situação histórica pela qual o país passava.

Há, pelo menos, dois documentos importantes sobre essa conferência. Um deles, escrito por Waldo César (1962a), secretário executivo do Setor de Responsabilidade Social da Igreja, da Confederação Evangélica do Brasil, é um diário, uma crônica leve, mas cheia de informações sobre os bastidores da conferência, seus conflitos e aproximações, enfim, a dinâmica interna de um encontro de tantas personalidades e tendências diferentes.

O outro é a publicação oficial do evento com o mesmo título e que traz os textos das conferências e os relatórios dos diferentes grupos de estudos (César, 1962b).

A Conferência do Nordeste, com repercussão nacional e internacional, causou grande impacto dentro das igrejas. A situação agravou-se com a chegada das ñteologias novasò, a intensificação do conflito entre fundamentalismo e ecumenismo e o golpe militar de 64.

A segunda, de 1966, em um tom mais ácido, revela as experiências com drogas, a perda da inocência, a revolução sexual e os protestos juvenis contra a ameaça de endurecimento dos governos.

Os anos seguintes foram marcados por expulsões de alunos seminaristas dos Seminários de Teologia, de fechamento de Instituições formadoras de líderes evangélicos e de perseguições aos cristãos que ñaparentavamò tendências e/ou filiações com movimentos ecumênicos ou com a oposição.

O protestantismo latino-americano, particularmente o brasileiro, mal chegou aos umbrais da Teologia da Libertação. Mas mesmo a simples aproximação dela através do movimento de responsabilidade social das igrejas evangélicas na América Latina foi suficiente para o endurecimento das igrejas e o início de um

processo de repressão, especialmente pela identificação que as alas conservadoras das igrejas faziam entre ecumenismo e comunismo e a pressão fundamentalista tanto interna como externa.

Além de tudo, por trás estava já o período de repressão do regime militar. A pressão fundamentalista externa, representada pela presença cada vez maior no Brasil das chamadas missões paraeclesiásticas, ou missões de fé, assim como os clarões ainda visíveis do macarthismo provocaram o expurgo progressivo da ala chamada liberal ou modernista das igrejas representada por estudantes universitários, seminaristas e jovens pastores.

Os anos 70 se iniciam com um emblemático fato acontecido aqui no Recife, o professor de teologia sistemática e ética cristã, João Dias de Araújo é expulso do Seminário Presbiteriano do Norte, no Recife, e escreve o livro ñInquisição sem fogueirasòï A história sombria da Igreja Presbiteriana no Brasil.

Segundo os censos realizados em 1970, 1980 e 1991, a Igreja evangélica no Brasil cresceu, no período, mais que o dobro do ritmo de crescimento da população. Nos resultados da pesquisa do IBGE, publicados em 1980, é possível constatar que na década de 70 a população cresceu 2,48% ao ano e a igreja evangélica, 5,06%, o dobro do crescimento populacional.

No cenário mundial nessa época teve início uma grande revolução comportamental como o surgimento do feminismo e os movimentos civis em favor dos direitos humanos contra racismo e homofobismo. Surgem movimentos de comportamento como os hippies, com seus protestos contrários à Guerra ñFriaò e do Vietnã.

Nessa configuração internacional O chamado Movimento Evangelical, conservador e voltado para a conversão pessoal, com sua presença subjacente, mas forte nas igrejas, colaborou para o ñquietismoò que as isolou do cenário social. O símbolo do ñevangelicalismoò no momento era o Pacto de Lausanne, firmado no grande Congresso Internacional de Evangelização Mundial realizado naquela cidade suíça em 1974. Dela participou o conhecido evangelista Billy Graham.

O último e grande desafio às igrejas protestantes históricas nesse período foi o avanço do movimento carismático no interior delas mesmas gerando divisões que produziram as chamadas igrejas ñrenovadasò. O neopentecostalismo, como se sabe, provocou verdadeira devastação nessas igrejas.

Os anos 80 foram anos marcados pelo retorno gradual à democracia, após 20 anos de um regime imposto por golpe militar. A abertura política se concretizou, os brasileiros passaram a escolher seus governantes, os exilados retornaram ao país e à vida pública e também foram criados novos partidos políticos que davam um novo desenho para as forças sociais.

É também nessa década que surge o Movimento dos Sem-Terra (MST), e a luta pela reforma agrária toma corpo, se transformando em um movimento organizado que polariza a população entre favoráveis e contrários. O sindicalismo renasceu, a ditadura militar acabou e o muro de Berlim caiu.

Temas incomuns para a sociedade e para os evangélicos brasileiros, com sexualidade, AIDS, drogas afloram em cada canto da cidade, fazendo com que esses começassem a ter de se posicionar sobre uma série de assuntos que não faziam parte do cotidiano das igrejas num momento onde a orientação aos fiéis era mínima e a relação para ñmantê-los nos trilhosò estava baseada numa série de proibições.

Com uma pregação de fé misturada com um discurso moral, a Igreja Evangélica de então podia ser definida como conservadora, assim como a sociedade brasileira da época. Não fumar, beber ou dançar era o que fazia a Igreja Evangélica ser conhecida. Nunca houve nenhuma manifestação da Igreja contra mortes, torturas ou acordos econômicos e políticos, mas sim baseadas numa determinada configuração de comportamentos ñantemundanasò.

Essa década também foi um grande celeiro de boas novas para o crescimento do Evangelho, não apenas na implantação de novos ministérios, mas também na utilização de alguns ministérios como ferramentas no preparo da liderança da Igreja Evangélica brasileira. Um destes é o Serviço para Evangelização da América Latina (Sepal), que, apesar de ter aterrissado no Brasil em 1963, foi um divisor de águas no preparo da liderança da Igreja Protestante.

Nesse período surgiu uma geração de novos ministérios. Dentre eles os Atletas de Cristo Em 1979 era um departamento da Mocidade para Cristo (MPC) com quatro atletas (João Leite, Baltazar, Jânio e Janeilton) e, em 1986, tinha 125 atletas em seu ministério, que passou a ter identidade própria em 1981. O objetivo do ministério era levar o Evangelho ao meio esportivo. (BASTOS, 2012. p 21)

Ainda segundo a autora, o relato do presidente dos Atletas de Cristo, Alex Ribeiro, aquele foi o período que mais causou impacto nos atletas, tanto que o ministério foi citado como um dos maiores acontecimentos da década em uma reportagem da extinta revista Manchete, que fez um levantamento dos fatos mais influentes do período. "Além dos atletas dessa época vestirem a camisa e deixarem público que eram cristãos, eles tinham uma vida muito correta, e isso influenciava o meio em que atuavam", ressalta Ribeiro. (p. 21-22)

Pela mesma experiência de crescimento nos anos 80 passou a Associação de Homens de Negócio do Evangelho Pleno (Adhonep). A Adhonep é um ministério que visa evangelizar empresários, profissionais liberais, dentre outros, que jamais entrariam em uma igreja. As reuniões ocorrem em hotéis e restaurantes. A Adhonep tem cerca de 30 mil sócios.

Acampamentos, congressos, cruzadas também marcaram os anos 80. Para quem desejasse participar dos disputadíssimos dias no ñPalavra da Vidaò, acampamento em Atibaia, São Paulo, direcionado a jovens e adolescentes, era preciso inscrever-se com antecedência, tal a procura já naquela época.

O acampamento funciona com regras rígidas, como não fumar, não namorar, não faltar às reuniões, mas oferece uma programação muito boa e envolvente, na qual os jovens se ocupam o dia inteiro. Cada quarto tem seu conselheiro e há uma equipe formada por jovens voluntários que fazem tudo. No fim de semana há o "culto da fogueira", onde todos são desafiados a um compromisso maior com Deus.

Outro forte movimento também era encontrado nos eventos da Mocidade para Cristo, missão cristã empenhada em levar o Evangelho de Jesus a todo jovem. No Brasil foi implantada em 1952, iniciando um forte trabalho em Brasília na década de 70 e ganhando novo impulso em 1987. Atualmente, atua em cerca de 120 países e em 30 cidades brasileiras, tendo Marcelo Gualberto como seu presidente.

Também nessa época tem início o interesse de vários setores da sociedade pela Igreja Evangélica brasileira. Tendo pouco mais de dez milhões de seguidores no Brasil, em 1985, os evangélicos começam a lidar com as implicações decorrentes de seu crescimento. É nessa década que várias denominações, principalmente as históricas, fortalecem suas campanhas de evangelização. O Reencontro, liderado na época pelo pastor batista Nilson Fanini, realiza cruzadas evangelísticas em estádios, em diversas cidades do país.

A trajetória histórica das chamadas igrejas protestantes tradicionais, particularmente as oriundas das missões norte-americanas, mostra um confronto permanente entre dependência e autonomia. A autonomia política e administrativa foi sendo obtida ao longo do tempo, mas a financeira ainda exerce forte ascendência em alguns setores da vida dessas igrejas, o que não deixa de influir na dependência de idéias e projetos.

As aproximações e distanciamentos periódicos entre utopias e ideologias, como lembrou Rubem Alves, sempre acabaram neutralizando o pensamento utópico e as levaram a uma espécie de recolhimento e indiferença pela realidade. Voltaram-se para o interior de si mesmas e construíram nichos de salvação.

Estudos produzidos em diversas áreas do conhecimento, aqui especificamente na história da educação e lazer, resgatam elementos constituídos em determinados períodos temporais que possibilitam a análise à luz do contexto histórico-cultural a partir do aprofundamento destes fenômenos.

Essa confluência teórica possibilita a abordagem de Elias, avançando para além das ideias unilaterais de análise a partir do dualismo entre Lazer e Trabalho, como caracteres quase antinômicos, e também da compreensão negativa das emoções. Essa discussão é subsidiada pela busca de uma teoria do Lazer livre das ñamarrarasò acadêmicas e da fragmentada análise das configurações humanas.

Diante disto, entendemos como fundamental importância resgatar para a centralidade do debate as práticas de lazer privilegiadas pelos indivíduos na atual conjuntura social, política, econômica e cultural, uma vez que

> a agradável excitação-prazer que as pessoas procuram nas suas horas de lazer, representam assim, ao mesmo tempo, o complemento e a antítese da tendência habitual perante a banalidade das valências emocionais que se separam nas premeditadas rotinas ófacionaisô da vida, enquanto a estrutura das próprias organizações e das instituições miméticas representa a antítese e o complemento das rotinas finalmente impessoais e das instituições orientadas para o trabalho, que deixam pouco espaço às emoções apaixonadas ou às oscilações de disposição. (ELIAS, 1992, p. 115).

Para tanto, a educação para e pelo lazer passa pelo reconhecimento da dialética relação entre esses dois universos de conhecimento, que sedimenta a prática educativa e é retroalimentada pela mesma, tendo o lazer, como ducto capaz

de capacitar os professores a atuarem no plano cultural e alinhados com o projeto político-pedagógico da escola.

Sendo assim, acreditamos que o lazer inter-relacionado com outros universos de atuação político-social, pode contribuir para o questionamento da realidade estabelecida, possibilitando a análise do processo educativo em busca da ampliação da consciência *ñlazerosaò*. Nestes termos, se considerarmos

> [...] que o conteúdo das atividades de lazer pode ser altamente ñeducativoò, também a forma como são desenvolvidas abre possibilidades ñpedagógicasò muito grandes, uma vez que o componente lúdico, com seu ñfaz-de-contaò, que permeia o lazer, pode se constituir numa espécie de denúncia da realidade, à medida que contribui para mostrar, em forma de sentimento, a contradição entre obrigação e prazer. (Marcellino, 1989, p. 37)

O tom das palavras nos permite ratificar a concepção do lazer relacionada com a clareza dos determinantes sociais da história da educação, com a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a mesma e, consequentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e que desenreda a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir a questão educacional.

As discussões são fundamentadas pelos pilares epistemológicos da análise de como se procedeu o surgimento da educação confessional protestante no Brasil, suas influências e raízes, alicerçados por uma abordagem histórica sobre surgimento do protestantismo no Brasil e mais especificamente no estado de Pernambuco.

Num ambiente que muito mais que instruir crianças nos rudimentos conteúdos curriculares, o modelo escolar que surgia encarnou a esperança de intervir o quanto mais profundo possível na educação das crianças, especialmente as provenientes de populações pobres: civilizá-las, arrancá-las do estado de indigência, impor-lhes uma transfiguração que faria delas potenciais construtores da prosperidade do Estado.

Mais que instruir, era preciso educar; e, ainda, dar uma profissão. Impor novos hábitos culturais às crianças e ao mesmo tempo prepará-las para a sua inserção nas práticas do trabalho eram duas pretensões de primeira grandeza

atribuídas à escola. Sua necessidade foi produzida, dentre outros motivos, como recurso para sair da crise e construir uma sociedade e uma economia prósperas.

Nessa cultura escolar não haveria lugar para o saber produzido pelas populações pobres, desqualificado para dar lugar ao conhecimento consagrado como necessário à educação racional dos habitantes da cidade moderna, de um Estado e de uma Nação que aspiravam ao progresso.

A esse conhecimento autorizado agregavam-se outros dispositivos, dentre eles, um minucioso regulamento do ensino, trazendo um código disciplinar que normatizava comportamentos, estabelecia muitas obrigações para as crianças e muitos poderes para os agentes escolares, além de impor a obediência a preceitos higiênicos e aos valores morais preconizados, por exemplo.

Neste sentido, ressaltamos a importância da reflexão sobre a influência do protestantismo na formação da pedagogia brasileira. Embora não seja objetivo central desta análise, reconhecemos a importância da reflexão a cerca das questões concernentes ao tema educacional, que estiveram de alguma maneira, relacionadas à ética protestante.

Os livros sobre a história do protestantismo, referentes às questões brasileiras ou globais, sempre trazem alguma referência sobre assuntos pedagógicos, ressaltando que a ñcontribuição do protestantismo para a educação brasileira tem sido um tema bastante pesquisado pelos estudiosos da área de história da educaçãoò (MESQUITA, 2001, p. 9).

Seus autores sempre enfatizam a relevância da inserção do protestantismo no Brasil para a transformação da pedagogia e para a criação de um novo conceito educacional, conforme afirma Garrisson (1986) ña pedagogia será uma ciência a formar indivíduos livres e autônomosò

Com um cenário um tanto adverso às questões educacionais no Brasil do descobrimento, apenas as elites tinham acesso à educação de qualidade, através de viagens a outros centros mais desenvolvidos. A chegada dos protestantes no Brasil trás novo fôlego às bases educacionais brasileiras. Com sua ética valorizando o ensino, o protestantismo influenciará diretamente na reestruturação da escola no Brasil.

Na época em que as escolas protestantes chegam ao país, já haviam por aqui núcleos educacionais. Um exemplo disso era o Colégio Pedro II uma instituição, que

se originou do seminário dos Órfãos de São Pedro criado por Frei Guadalupe em 1739, e que se transformou em uma escola secundária em 1837 na tentativa de incentivo à qualificação educação brasileira, entretanto as escolas que havia no século XIX e início do XX eram precárias e não alcançavam as camadas mais pobres, que constituíam a maioria na sociedade. Um panorama das condições gerais das escolas públicas é traduzido no pensamento de Beatriz Elias (2005) como,

> Extremamente precárias, funcionavam em prédios adaptados e, muitas vezes, na residência do professor. As classes ï com alunos de diferentes idades e graus de conhecimento e em número excessivo ï eram atendidas por apenas um professor, em geral não habilitado a ministrar aulas. O currículo adotado não ia além das primeiras letras, noções de gramática portuguesa, um pouco de aritmética, além de aulas avulsas de francês e latim. (p. 82).

A criação das escolas americanas protestantes no Brasil trouxe para a educação novas práticas. Dentre elas, a classe média, principalmente do sudeste do Brasil, começou a investir nas escolas, aceitando pagar mensalidades e investindo na educação de seus filhos.

Além disso, as escolas e colégios protestantes trouxeram inovações como o princípio co-educativo, colocando meninos e meninas, rapazes e moças nas mesmas salas de aula. Isso atraiu a classe média emergente e imigrante que, localizados nas fazendas do interior paulista, não tinham acesso à educação pública.

Porém, a mistura de sexos entre as crianças na mesma na sala (algo comum nos Estados Unidos) não era bem visto por famílias tradicionais que hesitavam em colocar suas filhas em educandários juntamente com rapazes, herança de uma moralidade herdada dos colonizadores portugueses.

A primeira escola dominical foi fundada no Brasil em 1855 em Petrópolis, no Rio de Janeiro, pelo casal de missionários escoceses Sarah e Robert Kalley, valorizando os ensinamentos bíblicos através de uma pedagogia inovadora.

Muitas dessas escolas, normalmente localizadas nas igrejas, ao invés de ensinar ña palavra de Deusò e as lições da Bíblia, começaram a se transformar em classes de alfabetização. Esse fato provoca mudanças no perfil dos fieis que frequentavam a igreja, trazendo as camadas populares a uma maior aproximação com a reduzida classe média baixa que já fazia parte do corpo de membros.

Dentro da questão educacional podemos apontar o apoio dado pela doutrina calvinista quando ela afirmava que o homem é fruto do meio em que vive e a melhor forma de construir bons cristãos era modificar esse meio através de investimentos humanos, financeiros e culturais.

Essa crença afirma a ideia da ética protestante valorizando a educação como meio de transformação acreditando que essa ñacabaria por transformar a sociedade para melhor e inseri-la no *corpus christianum*ò (MENDONÇA; VELASQUES FILHO, 1990, p. 32).

A tentativa reside em demonstrar a origem e a forma da influência do protestantismo na formação da pedagogia nacional. E, para isso, assinalamos para os grandes contributos de Erasmo Braga em seus estudos sobre o protestantismo na educação do Brasil, sem deixar de encaminhar questões que tangem ao entendimento da escola atual.

Não se pode avaliar a questão educacional sem analisar o que lhe é intrínseco: a ética protestante. Há indissolúveis elos entre a ética protestante e a educação. Na opinião de Garrisson (1986) os reformados são apaixonados pela pedagogia, pesquisadores de novos ensinos, criando novos modelos pedagógicos às vezes revolucionários.

No entanto, mesmo havendo sempre referências aos assuntos pedagógicos nos livros sobre a história do protestantismo, poucos textos abordam de forma exclusiva a educação protestante.

Acreditamos que no estudo da educação religiosa, especificamente protestante, é necessário entender os dogmas que envolvem a religião, do contrário não se obtém uma real compreensão da mesma. Ainda que não seja de modo exaustivo, é necessário analisar as doutrinas ou preceitos protestantes para buscar neles as bases para entender a sua ética e o seu comportamento.

Neste sentido, aqui se analisa o elo entre protestantismo e educação, no Brasil à época desde seus primeiros insights até o período eleito nesse estudo, descortinando um panorama geral de sua contribuição para a criação de uma escola brasileira renovada.

Acreditamos também que a construção dessas escolas ia além de simples instituições educacionais. A educação sempre foi, no entender protestante, meio de

evangelizar e pregar suas doutrinas. As principais características e inovações implantadas nessas instituições

Essa reflexão nos permite visualizar a educação protestante para além de um instrumento de ligação e de aproximação da sociedade brasileira com as religiões reformadas, mas sim como um grande veículo de evangelização utilizado pelas missões norte-americanas. ñSerá esse êxito na área pedagógica produzida por esses missionários que irá contribuir para a implantação do protestantismo no Brasilò (BARBOSA, 2002, p. 55).

Afinal a implantação de um sistema educacional protestante era a melhor forma de evangelizar, uma vez que encontram nas escolas, férteis lócus para a propagação de seus valores, dogmas e conceitos de sociedade tendo como consequência à formação de pessoas aptas e predispostas a aceitarem a doutrina pregada por esses missionários reformistas.

Desde o período da reforma Protestante do século XVI existiam pensadores que criticavam as práticas da Igreja e a sua postura diante da educação. À época o modelo escolar era estático, altamente disciplinar e controlado pelos princípios católicos. Como se centrava na memorização e repetição de conceitos podava-se a capacidade crítica e a criatividade do aluno.

Lutero[15] se pronunciou sobre a questão escolar e defendeu a importância dessa instituição e de seus conteúdos programáticos (LIENHARD apud GARRIDO, 2006). Com a Reforma, não apenas o cenário educacional, mas todo o contexto social se transformara indo muito além da questão religiosa.

O poder único da igreja Romana Ocidental era quebrado. A sociedade se abriu à nova realidade e a doutrina calvinista vai ao encontro dos interesses da burguesia com seus valores: o trabalho enobrece o homem, a acumulação de capital não é pecado, mas recompensa divina.

No Brasil, essas igrejas começaram a se instalar na segunda metade do século XIX e, nos estudos especializados, são hoje consideradas ñprotestantismo de missãoò a fim de distingui-las dos primeiros grupos protestantes que se instalaram

[15] Martinho Lutero nasceu em 1483 em Eisleben, formou-se em estudos bíblicos na Universidade de Wittenberg. Foi professor, pregador e publicou noventa e cinco teses teológicas em protesto contra a venda de indulgências pela Igreja Católica. Em 1521 foi excomungado da Igreja por ordem do papa Leão X. Lutero reafirmou suas convicções na Dieta (reunião parlamentar) de Worms, de onde saiu como proscrito. Suas teorias tiveram apoio e repúdio de acordo com as circunstâncias. Morreu em 1546, durante uma visita à cidade natal. Disponível em www.revistaescola.abril.uol.com.br , acesso em 26/03/2007.

no Brasil no período entre 1810 e 1840 trazidas por imigrantes (capelanias anglicanas, luteranas e suíças).

Atualmente, as Igrejas Presbiterianas, Batistas e Metodistas estão solidamente estabelecidas em todas as regiões do Brasil com escolas, colégios, faculdades e universidades que nasceram nos primeiros anos do trabalho missionário.

O surgimento das primeiras instituições educacionais no Brasil acontece quase ao mesmo tempo, também a partir da segunda metade do século XIX, emerge como necessidade de se propagar as bases do evangelho e também, como princípio educacional de toda escola, promover o conhecimento.

As incursões protestantes em terras brasileiras datam do período logo após a Independência do Brasil e da formação da Constituição de 1824, quando a liberdade religiosa foi legitimada, mesmo com algumas restrições quanto às suas reuniões religiosas.

Ocorreu, então, a chegada dos primeiros missionários protestantes, a partir da segunda metade do século XIX. O protestantismo recém-chegado passou a ser conhecido como a religião da palavra, por seu uso da Bíblia, a qual era trazida ao Brasil após ser distribuída em Portugal, O missionário metodista Daniel Parish Kidder foi o primeiro correspondente da Sociedade Bíblica Americana no Brasil.

Para ele, a Bíblia deveria ser usada como um manual de conduta nas escolas primárias, publicando até mesmo em 12 de dezembro de 1837 um anúncio no Jornal do Comércio que dizia:

> Vende-se por $1000 [um mil réis], na rua Direita, n° 114, o Novo Testamento de Nosso Senhor Jesus Cristo, traduzido pelo Ver. Padre Antonio Pereira de Figueiredo. Este livro é muito recomendável a todos os mestres e diretores de aulas e colégios do Império do Brasil, para o adotarem como livro de instrução para os seus alunos, porque nele se acha o tesouro mais precioso que o homem pode exigir neste mundo. Ele é a fonte de luz, a fonte da moral, a fonte de virtude, a fonte de sabedoria (CÉSAR apud GARRIDO, 2006, p. 69).

Desta forma, a inserção do ñprotestantismo missionárioò trouxe as denominações Congregacional, Presbiteriana, Metodista, Batista e Episcopal. Essas denominações traziam consigo ideias que auxiliavam a penetração norte-americana no Brasil, numa tentativa de implantação do modelo liberal.

Para José Miguez Bonino (2002, p. 9) não só o Brasil, mas toda a América Latina sofreu modificações devido a três fatores: ñprojeto liberal, o predomínio da presença dos Estados Unidos e a entrada do protestantismoò

Com isso, constata-se que as raízes do protestantismo missionário brasileiro têm suas bases fincadas na América do Norte, incluindo valores que nunca fizeram parte da sociedade brasileira. A realidade brasileira de precariedade social e educacional, neste instante, favorecia o recebimento do protestantismo como vanguarda do progresso que modernizaria o país ao passo que

> As igrejas protestantes apresentam seus dogmas, ou conjunto das doutrinas e filosofias tidas como imutáveis e imprescindíveis. Os dogmas protestantes englobam todas as suas ramificações, diferem da Igreja Católica, e têm princípios básicos como: *sola gratia et fides* (a salvação pela graça mediante a fé), *sola Scriptura* (as Escrituras acima de todas as demais autoridades da fé e da prática cristã) e o sacerdócio de todos os crentes (OLSON apud GARRIDO, 2006, p. 380).

Os missionários norte-americanos partilhavam de um conceito de evangelização que incluía conscientemente a educação como estratégia para moldar, em longo prazo, uma nova sociedade, formando pessoas cujos valores fossem influenciados pela cultura anglo-saxã.

Isso implicava na liberdade de consciência e religião, o livre comércio e os ideais de progresso da época. Em geral, esse grupo partilhava de uma teologia mais aberta às pesquisas e ao diálogo com a sociedade.

3.5 A configuração do campo de pesquisa.

No Brasil, o aparecimento das primeiras máquinas na industrialização ainda que rudimentar na República recém - instalada, indicava que a passagem pela escola devia ser um ritual no qual os cuidados com o corpo, a disciplina e a higiene deveriam ser os componentes fundamentais no processo de criação de uma nova cultura escolar até então inexistente.

Nesta ótica, a educação escolar torna-se sinônimo de disciplina do hábito, ou seja, o desafio estava em implantar uma pedagogia higiênica voltada à formação do futuro operário.

Sobre isso assim se referiu às reformas de Benjamin Constant sobre o regulamento da Instrucção Primária e Secundária do Distrito Federal, através do decreto 981 de 08/11/1890 e na qual se seguem diversos artigos do referido documento:

Art. 1. È completamente livre aos participantes, no Districto Federal, o ensino primário e secundário, sob as condições de moralidade, hygiene e estatística definidas nesta lei.

Art. 2.Para dirigir estabelecimento parcticular de educação será exigida esta mesma prova e mais o certificado das boas condições hygienenicas do edifício, passado pelo delegado de hygiene do districto.

Art. 8. O governo providenciará para que se construam edifícios apropriados ao ensino, de accordo com os mais severos preceitos da hygiene escolar e com habitações anexas destinadas ao professor.

Art. 59. Aos inspetores escolares incumbe particularmente a vista frequente e a rigorosa inspeção dos estabelecimentos de ensino primário e secundário abrangendo a parte material, as condições de hygiene das escolas a parte technica do ensino.

Art. 24. O porteiro e mais empregados subalternos advertirão com toda a urbanidade os que praticarem qualquer acto em contrario à boa ordem e o asseio do edifício. (grifos nossos)

Projetava-se a construção de edifícios escolares visando à higiene escolar, justificando a necessidade de um corpo escolar saudável que respira bem, que enxerga bem, que se locomove bem, que dá higienicamente fim aos dejetos de limpeza e finalmente que seja controlado atreves da interiorização noções de ordem. Sobre a descrição do seu edifício escolar, Nunes aponta as prescrições contidas nas normas:

> Sua localização ideal seria um terreno com a dimensão mínima de 65 m por 130 m. Deveria ser erguido de forma subordinada às correntes de ar, à direção média pela qual os temporais se propagassem com maior freqüência na localidade e às condições de boa iluminação. Dividir-se-ia em três corpos: uma central, para crianças de 7 a 10 anos, e dois laterais, o da esquerda, para meninas de 10 anos a 15 anos, e o da direita, para meninos na mesma faixa etária. Na entrada de cada um desses corpos ficaria um vestiário onde seriam guardados chapéus, guarda-chuvas e outros objetos com espaço suficiente, entre os cabides, para limpeza, desinfecção, ventilação e

> facilidade de fiscalização dos zeladores do prédio. Cada compartimento desse vestiário deveria ser classificado por aulas (leia-se salas de aula) e alunos, organização essa necessária, como Vidal mesmo afirma, para incurtir no espírito das crianças hábitos de ordem e higiene. (1996:166. Grifos da autora)

Surge então com a escola, a concepção de que este lugar deve ser o lugar para aprender, produzir efeitos de realidade nos discursos que ela carrega: ministrar o ensino. Isso torna o espaço - escola super- valorizado pela sociedade que a elegeu como uma instituição privilegiada de ensino. O professor era valorizado, tinha um status, vendo com bons olhos sua profissão.

A sociedade do século XIX, ao eleger o espaço urbano como local para humanizar-se, a escola também teve que procurar humanizar-se no mesmo espaço. A partir desta idéia, as escolas passaram a serem construídas no sentido da busca da luminosidade, higiene, liberdade, como espaço cultural que uniformize a disciplina.

O governo à época elegeu a saúde e a fraternidade como fórmula de seu projeto. Neste sentido, os professores deveriam priorizar, em seus trabalhos escolares, a formação de hábitos e disciplinas, pois neste método permite-se economizar trabalho e tempo, portanto mais resultados, tão caros à produção capitalista.

A arquitetura escolar também passou a ser diferenciada, desde o século XIX, de outras instituições, como hospitais, prisões, Igrejas, entre outras.

O êxito do trabalho docente, portanto, deve estar marcado pela regulamentação do trabalho escolar destacando a questão da ordem e da disciplina. Afinal, para a lógica capitalista, a economia do tempo é imprescindível para o bom andamento dos resultados.

A idéia de que tempo é dinheiro, tão necessária aos objetivos da burguesia, exigia que os operários aprendessem uma nova forma de viver, agora sobre um tempo medido, marcado, cronometrado rigorosamente. Estava em jogo a necessidade de fazer um bom uso do tempo.

Nesse contexto, continuamos a análise dos caminhos percorridos na construção do ideal educacional protestante já analisando o surgimento, sentido e significado dos Batistas, bem como o histórico do Colégio Americano Batista do Recife.

Os batistas acompanharam e participaram, ao seu modo, das mudanças sociais e culturais que ocorreram entre 1960 e 1985. Realizaram grandes campanhas evangelísticas, fundaram escolas, institutos bíblicos e seminários teológicos, publicaram literatura religiosa, participaram de programas de rádio e televisão, e se constituíram como um grupo alternativo de sociabilidade e organização a indivíduos de segmentos sociais diferenciados, e muitas vezes a pessoas que não encontraram outras instâncias nas quais se inserir ou atuar.

Este grupo enfrentou cismas, contestações externas e internas sem, porém, se esquivar do debate. Expuseram-se à sociedade como crentes que se pensavam missionários, agentes de um chamado divino a dar sentido ao seu estar no mundo.

Agiram e narraram suas ações em meio a uma sociedade que se transformava rapidamente. Travaram polêmicas com outros grupos sociais e religiosos, entraram no imaginário social, ora como um grupo específico, ora diluído entre ños evangélicosò, mas sempre cientes e convictos de sua identidade *batista*.

Uma pesquisa localizada em uma instituição autodenominada Batista não poderia desconsiderar um ponto fundamental para a construção da identidade da denominação: o problema das origens. Não porque as origens expliquem ï ou bastem para explicar ï quem são os batistas, mas porque não existe identidade sem ñmitos de fundaçãoò e sem as representações que criam uma ñcomunidade imaginadaòa partir desses mitos (HALL, 2000).

Ratificando este pensamento, a professora Elizete da Silva afirma que há três correntes principais de interpretação das origens batistas:

INTERPRETAÇÕES SOBRE AS ORIGENS DOS BATISTAS		
Antipedobatista	**Sucessão Apostólica**	**Separatista**
Os batistas descenderiam dos grupos que ao longo da História do Cristianismo, anteriores ao surgimento da denominação, lutaram contra o batismo infantil. Os principais defensores da tese foram os ingleses Thomas Crosby em *The History English Baptists* de 1740, e Joseph Ivimei em *History of the*	Os batistas descenderiam dos grupos que desde os tempos apostólicos, do ministério de João Batista, de Jesus Cristo ou das comunidades cristãs primitivas, preservaram as sãs doutrinas em meio aos desvios históricos que aconteceram na história do cristianismo. E com isso, rejeitavam qualquer filiação à Reforma Protestante. O principal defensor da tese foi	A Denominação Batista originou-se no contexto do movimento separatista na Inglaterra. O puritanismo e a Guerra Civil Inglesa do século XVII fizeram surgir muitos grupos dissidentes da Igreja Anglicana, defensores da separação entre Igreja e Estado, e do Batismo por imersão de fiéis adultos. Os movimentos mais radicais teriam sido influenciados pelos Anabatistas do século XVI. O principal defensor da tese foi Guilherme

English Baptists de 1830.	J. M. Carrol e seu livro *Rastros de Sangue* muito difundido entre os batistas no Brasil desde o século XIX.	Whitst em *A Question in Baptist History. Whother the Anapabtists in England Praticed Immersion Before the Year 1641*.

FONTE: *Cidadãos de Outra Pátria* (SILVA: 1998)

Ainda segundo a autora, em decorrência da grande circulação do livro *Rastros de Sangue*, a interpretação mais difundida entre os batistas brasileiros sobre as origens da Denominação Batista foi a da *Sucessão Apostólica*, propícia a grupos minoritários ñque tendem a legitimar sua condição de minoria lançando mão de uma tradição bíblica, apostólica e de fidelidade a Jesus Cristo ao longo da Históriaò (SILVA: 1998 p 29), mas ponderou que a interpretação que defende a influência das ideias Anabatistas do século XVI no contexto do surgimento dos grupos puritanos e dissidentes na Inglaterra do século XVII possui mais respaldo histórico:

> É mais coerente, historicamente, admitir que, concomitantemente à reforma luterana, calvinista e inglesa, desenvolveu-se no século XVI uma tendência reformista mais radical que as anteriores, seguida por populações de baixa renda, a qual ficou conhecida pela designação geral de anabatistas ou rebatizadores. As convicções e as práticas anabatistas tem uma estreita relação com o corpo doutrinário e alguns aspectos da ética batista, a saber, batismo por imersão de adultos; Igreja constituída de elementos que são batizados como convertidos; eleição dos pastores e oficiais pela própria comunidade local; governo congregacional, onde cada congregação delibera e toma suas decisões; e separação do Estado (SILVA: 1998 p 30-31).

Os batistas desde o início foram os mais incisivos no ataque à Igreja Católica, retratando-a como idólatra, responsável pela ignorância e o atraso do País que impedia os fiéis de ler a Bíblia e se autoproclamava a única Igreja de Cristo na terra.

Essas investidas dos batistas contra o catolicismo contribuiu para que eles se expandissem rápido, e se tornassem no período republicano ï com o fim do Padroado Régio e a instalação da liberdade de cultos ï a maior denominação do protestantismo missionário no Brasil (SILVA: 1998).

A confluência de vários fatores pode explicar o apelo popular dos batistas e seu maior crescimento entre as denominações do protestantismo missionário. Segundo Émile Leonard:

> Os convertidos do catolicismo tendem naturalmente para a igreja que lhes pareça melhor responder às necessidades espirituais que os levaram àquela conversão; tomados por um espírito de reação contra a organização e o multitudinismo da Igreja Romana, e por um amor ardente pela Bíblia, hão de dirigir-se para a denominação a menos organizada, a mais separada do mundo e a mais bíblica; habituados, como católicos, a obedecer ao clero e revoltados contra essa obediência, hão de procurar uma igreja em que sintam parte eficiente de sua direção. É o que explica o sucesso das igrejas batistas dentre os recém-convertidos (...) O sistema congregacionalista dessa denominação admite-o desde logo na direção da comunidade local inteiramente senhora de sua vida eclesiástica (nomeação de pastores), disciplinar e mesmo dogmática. (LEONARD: 2003 p. 141).

Os anos entre 1907 e 1935 foram periodizados por A. N Mesquita, autor do segundo volume da História dos Batistas no Brasil, em três momentos: Organização (1907-1909), Expansão (1910-1925) e Consolidação (1926-1935) (MESQUITA: 1940 *apud* TRABUCO 2009, p. 79).

Independente da validade dessa periodização, esses três estágios foram apresentados como etapas a serem percorridas a cada nova missão batista a ser implantada. A trajetória da denominação assim periodizada visava definir identidades e orientar práticas.

Os batistas no Brasil adotaram a *Confissão de Fé de New Hamsphire* trazida pelos missionários norte-americanos, que ganhou o título de *Artigos de Fé* ou *Crenças Batistas*, e ainda é a utilizada pela Convenção Batista Brasileira (CBB) e pela Convenção Batista Baiana (CBBA).

Os batistas criam (e ainda crêem) na comunidade dos regenerados. Apenas crentes conversos e batizados fazem *realmente* parte da Igreja de Cristo, os quais só podem ser batizados por imersão em idade na qual tenham ñconsciência dos próprios pecadosò, cerimônia feita nas águas dos rios ou num batistério (tanque), numa dramatização da morte do velho homem, o homem natural e pecaminoso, e o nascimento do novo homem em Cristo, o homem espiritual e regenerado (CRABTREE: 1962, p. 34).

A eclesiologia batista abria espaço para a participação ativa dos membros nos assuntos eclesiásticos, com seu regime congregacional de assembleias gerais, a escolha dos pastores pela própria comunidade e a não necessidade de formação teológica para o exercício do pastorado.

Embora, como sujeitos pertencentes à sociedade mais ampla, reproduzissem na comunidade a cultura política na qual estavam imersos, mas aprendendo outros mecanismos de poder inexistentes na sociedade, como o voto direto em assembleias gerais, que, em princípio era de exclusividade masculina, justificando-se a exclusão da mulher nas decisões eclesiásticas a partir da recomendação do Apóstolo Paulo de que as mulheres guardassem silêncio na igreja (TEIXEIRA, 1983 p.77).

Outra importante ferramenta, na inculcação dos valores batistas era e é até hoje, a Escola Bíblica Dominical (EBD), sendo desde o início um instrumento fundamental para a construção da identidade religiosa dos fiéis entre os protestantes, em especial os batistas.

A EBD era fundamental enquanto *Escola* porque a educação constituía-se um valor importante no pensamento missionário como elemento evangelizador e civilizatório. Era importante por ser *Bíblica*, ou seja, voltada principalmente ao estudo dos textos bíblicos que fundamentavam as crenças batistas e a visão de mundo do grupo sobre a sociedade.

E por ser *Dominical*, uma vez que a guarda do Domingo de acordo com a interpretação batista do quarto mandamento, era a evidência de uma vida genuinamente cristã, e o descumprimento injustificado desse mandamento era motivo de disciplina e até exclusão (TEIXEIRA, 1983 p. 78-79).

Como os demais grupos protestantes no Brasil, os batistas também criaram escolas anexas aos templos para educarem os filhos dos fiéis e investiram em colégios para a educação da elite brasileira.

Missionários e missionárias, sobretudo essas últimas, traziam para a educação brasileira uma pedagogia mais avançada em relação ao que era feito na época, com classes mistas (homens e mulheres), educação musical, mulheres no ensino, e com a educação de todos os alunos e em todos os cursos direcionada para o trabalho nos moldes do pragmatismo americano (ALMEIDA, 2007 p. 61).

Os batistas pretendiam evangelizar também indiretamente através dos educandários que formariam a consciência de futuras gerações e inculcariam princípios evangélicos nos filhos das "melhores famílias" brasileiras. Para o autor do primeiro volume da História dos Batistas no Brasil o investimento nos educandários era uma questão civilizatória:

> É simplesmente impossível que a religião evangélica concorra com o catolicismo sem se munir do poder e da influência da educação. Cada sistema tem a sua ideologia e as suas vantagens. Nós evangélicos, estamos plenamente convencidos da superioridade dos nossos ideais, mas o povo culto, em geral não aceita o Evangelho antes de ficar convencido da *superioridade da cultura evangélica*. Afinal de contas a evangelização do Brasil implica no conflito dos dois sistemas e o resultado dependerá da possibilidade de demonstrar a superioridade do cristianismo evangélico. Não será fácil no Brasil onde a vantagem do treinamento de séculos está com os católicos. Os ideais, o modo de pensar, as instituições políticas e domésticas, os costumes e hábitos sociais do povo, o coletivismo social, são influenciados e formados pela religião católica, e naturalmente existem entre os próprios evangélicos os princípios de democracia e individualismo. (...) É justamente no campo da educação que o Evangelho produz os seus frutos seletos e superiores, homens preparados para falar com poder à consciência nacional. (CRABTREE, 1962. pp 139-140.)

É neste cenário que surge o Colégio Americano Batista em Pernambuco, em 1902 com a chegada do missionário Dr. William Henry Canadá, com o ideal de trabalhar no campo da educação.

E, muito embora o foco principal deste estudo não seja a análise da história da referida instituição, mas as práticas formuladas e valorizadas em seu interior em determinado período histórico, compartilhar o processo de surgimento e consolidação do CAB, prepara e elucida o campo investigativo à medida que vai revelando os comportamentos e rotinas da instituição. Além do que, segundo (Werle, Britto e Colau, 2007):

> A história das instituições escolares (HIE) pode ser considerada uma abordagem que fomenta, no campo da história da educação, uma renovação metodológica e teórica ao instigar trabalhos que discutem as relações dialéticas entre o universal e o particular. Pela análise dos "casos" singulares, provoca abordagens que focalizem os micro movimentos e propostas dos estabelecimentos de ensino em diálogo com as políticas educacionais e macroprojetos de renovação pedagógica. (P. 56)

Com base em Magalhães (1998), Gatti afirma que a história das instituições educativas investiga o que se passa no interior da escola pela ñapreensão daqueles elementos que conferem identidade à instituição educacional, ou seja, daquilo que lhe confere um sentido único no cenário social do qual fez ou ainda faz parte, mesmo que ela tenha se transformado no decorrer dos tempos.ò (GATTI JUNIOR, 2002, p. 20).

Assim, envolve descrições sobre o ciclo de vida das instituições ï criação, desenvolvimento, crises e extensão ï , assumindo como uma categoria de análise abrangente nas investigações como: elementos da arquitetura, perfil de seus agentes, envolvendo corpo docente funcionários, apoio, perfil de alunos, projetos e propostas pedagógicas, currículo, livros didáticos, normas disciplinares dentre outras.

Os estudos sobre instituições escolares vêm ocupando um significativo espaço desde o início da década de noventa e a cada dia vem se colocando como tema de pesquisa, aglomerando um relevante corpo de pesquisadores particularmente no âmbito da história da educação.

Autores como Nosella & Buffa (2006 P. 71), alertam sobre os riscos metodológicos deste tipo de pesquisa, ao garantir um envolvimento do pesquisador, podendo relegar a segundo plano a compreensão da totalidade histórica, e neste sentido omitir o movimento real da sociedade.

O processo de resgate das fontes das Instituições Escolares e de escrever a história destas Instituições amplia as possibilidades de compreensão da própria História da Educação, na medida em que elas se relacionam com o todo, não devendo, portanto, ser uma mera subdivisão do campo da história da educação. A reconstrução histórica depende essencialmente das fontes, que são as bases para a produção historiográfica.

O resgate das fontes das Instituições Escolares, ganha significado na medida em que traz a expressão de sujeitos ou grupos sociais específicos, que representam um contexto histórico determinado, sendo relevantes para compreensão da História da Educação de uma sociedade, o que, de acordo com SILVA (2009 P. 49), esse tipo de pesquisa enfrenta o mesmo problema existente em toda investigação documental: as precárias condições de preservação dos arquivos, fontes e acervos

bem como armazenamento e manutenção das fontes, especialmente pelas escolas públicas.

É evidente que nem todas as ações humanas ficaram registradas para a posteridade, pois a grande maioria acabou se perdendo no tempo e não poderão mais ser recuperadas e contadas. Mas os ñhomens produziram (e ainda produzem) artefatos, documentos, testemunhos, monumentos entre outros, que tornam possível o entendimento do homem sobre sua própria trajetóriaò (LOMBARDI, 2004, p. 155-156).

Para alguns autores, a história nada mais é do que o trabalho dos documentos, ou seja, a história, nesse sentido, torna-se refém dos documentos. É no caminho da necessidade do pesquisador apropriar-sede outros campos de conhecimento que apontamos, atentando para o que não está dito nos documentos, à procura de problemáticas existentes ou criadas pelo próprio pesquisador.

Um exemplo disso é exatamente a pesquisa sobre as instituições escolares onde diferentes fontes são utilizadas como já dito anteriormente.

Para Buffa (2002, p. 33), a pesquisa acerca das instituições escolares é uma forma de estudar a história e a filosofia da educação brasileira, na medida em que as instituições que compõem os sistemas escolares estão impregnadas pelos valores de cada época.

A pesquisa em história das instituições escolares tem como vantagem a possibilidade de ñsuperar a dicotomia entre o particular e o universal, o específico e o geral, o concreto e o conceito, a história e a filosofia.ò(BUFFA, 2002, p. 26).

Uma das características importantes dos relatos que constroem a História das Instituições Escolares é que ele ñtem inicialmente uma função de autorização, ou, mais exatamente de fundaçãoò [...] abrindo um ñteatro de legitimidade a ações efetivas.ò É o relato que estabelece a disposição dos dados, possibilita descortinar um contexto, um ambiente, atuando como um ñmapeamento dinâmico do espaçoò (CERTEAU, 1996, p. 209-210).

Descrever a base material é um elemento importante da composição dessa cena fundacional do teatro em que se desenrola a História Institucional, dimensionando o espaço em que os diversos atores, as múltiplas políticas e os poderes institucionalizados elaboram seus percursos.

Neste sentido, um relato, ao configurar a cena, opera, pelo menos, em dois níveis: numa dimensão temporal e numa dimensão temática, estabelecendo um vetor de orientação.

Assim, necessariamente, a HIE maneja com a dimensão temporal. O pesquisador de HIE vê-se à frente de indagações acerca do período de tempo abrangido no relato. Trabalhar com HIE não é permanecer na presencialidade, no hoje da instituição, mas descrever, compor narrativas de seus diferentes momentos de existência o que, no nosso caso, compreende o período entre os anos 1960 e 1985.

Ou seja, todos os fatos educativos são históricos. Configurações específicas os precedem, tramas de encaminhamentos são tecidas ao longo do tempo. Isso significa que uma historicidade reflexiva acompanha todos os estudos relacionados à educação mesmo que sejam orientados preferencialmente para o presente e o futuro.

A HIE, entretanto, é orientada para um desvelamento do passado das instituições escolares e, sendo assim, construir um relato acerca da História Institucional implica em tomar um vetor como forma de orientar a argumentação sem se esquecer da diversidade que compõe a HIE.

Alinhados com as mudanças nos estudos historiográficos, Lopes & Galvão (2001 p. 89), consideram que a História da Educação vem estabelecendo relações com diversos outros campos da História e apontam outros domínios de estudos sobre a ñHistória da Educaçãoò, como, por exemplo, História do Ensino, História do Livro e da Leitura, História das Crianças e dos Jovens, História das Mulheres-Professoras, História das Instituições, entre outros.

Este seria um dos domínios mais tradicionais da História da Educação, campo que tem procurado incorporar as reflexões historiográficas contemporâneas, alargando as fontes e lançando novos olhares para estes mesmos objetos e estas mesmas fontes.

De acordo com SILVA (2009 p. 90-91), nos anos de 1970 e 1980, influenciados pelo pensamento marxista, os historiadores da educação formularam uma história da escola de cunho político e institucional procedimento que trazia como pressuposto a inexistência da autonomia da instituição escolar.

Tais análises eram marcadas por um caráter ideológico e um convite à

militância do profissional da educação, porém, nos últimos anos assistimos ao crescimento cada vez maior nos estudos das práticas escolares cotidianas:

> Os historiadores têm considerado que é preciso também tentar penetrar no dia-a-dia da escola de outros tempos ï os métodos de ensino, os materiais didáticos utilizados, as relações professor (a) aluno (a) e aluno (a) aluno (a), os conteúdos ensinados, os sistemas de avaliações e de punições... Em muitos casos, essas pesquisas têm mostrado que a prática escolar é aquilo que menos sofre mudanças na História da Educação. Apesar das reformas propostas, dos pensamentos inovadores e das feições específicas que assume em cada sociedade e época em que se inscreve, a prática escolar materializa alguns papéis que há muito têm sido previstos para sua ação e que ainda hoje persistem com força em seu funcionamento diário. (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 52).

Segundo a autora, a História da Educação tornou-se mais uma, entre as muitas fragmentações no campo da História, atentando que a História da Educação ainda não se consolidou como uma especialização da História, pois trás em seu nascedouro e maturação, a dependência de uma ciência auxiliar da educação e da história.

Sendo assim, são consideradas, algumas dificuldades enfrentadas pelos historiadores da educação relacionadas às fontes e à documentação, ainda escassas e mal conservadas, e enveredar na questão da periodização da História da Educação, confundindo aspectos do político, do econômico, e do pedagógico, dificuldades de estabelecer analogias entre o passado longínquo e o que se passa em nossos dias. (LOPES; GALVÃO, 2001, 54).

Essa perspectiva contribui de maneira significativa com a interpretação do passado, assim como norteia os rumos a ser trilhados no futuro. O historiador, ao ignorar os fundamentos teórico-metodológicos que o possibilitam entender a totalidade, oblitera a essência do passado, como nos alerta Kosik (1986, p. 51) ñ[...] a totalidade sem contradições é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitráriasò

Ainda segundo o autor, visitar as fontes tem sentido na medida em que visa destruir no cotidiano a pseudoconcreticidade, desvendando a essência de sua aparência. Para, além disso, o contato, a análise e a crítica das fontes e o exame dos arquivos significa uma crítica da civilização e da cultura.

Em consonância com esse pensamento, ao referir-se à Escola dos Annales, José Carlos Reis (2000), afirma que está se constitui numa renovação teórico-metodológica em história, partindo de uma nova representação do tempo histórico.

Não foi propriamente a interdisciplinaridade que acarretou esta renovação, mas a nova representação do tempo, com uma aproximação das ciências sociais. O que haveria de comum entre todas as gerações dos Annales seria a perspectiva da longa duração.

Essa nova configuração dos objetos exige a mudança no conceito de fonte histórica, em que a documentação amplia seu raio de debate e passa a ser relativa ao campo econômico, social e mental. O arquivo renovou-se e diversificou-se, a partir de uma ampliação e abertura do campo dos objetos, das fontes e técnicas históricas, enfatizando a documentação e não a problematização da pesquisa:

> O historiador escolhe, seleciona, interroga, conceitua, analisa, sintetiza, conclui. A partir da posição do problema, o historiador distribui as suas fontes, atribui-lhes sentido e organiza as séries de dados que ele terá construído. O texto histórico é o resultado de uma explícita construção teórica e não o resultado de uma narração objetivista de um processo exterior organizado em si pelo final. A organização da pesquisa é feita pelo problema que a suscitou; este vai guiar na seleção dos documentos, na seleção e construção das séries de eventos relevantes para a construção de hipóteses. Rompendo com a narração, a história tornou-se uma empresa teórica, que segue o caminho de toda ciência: põe problemas e levanta hipóteses e demonstra-as com uma documentação bem criticada e com uma argumentação conceitual rigorosa. (REIS, 2000, p. 30)

Neste sentido, o historiador seria, na busca pela compreensão da história, motivado por dois vieses, um em função das necessidades, geralmente variáveis, do presente e a outra em função dos efeitos dos acontecimentos passados sobre o presente.

Neste sentido, são fontes identificadas e catalogadas pela sua procedência, ou seja, elas podem ser analisadas no âmbito da História da Educação, aqui localizada, ou em outra temática histórica igualmente relevante.

Uma concepção da educação e de sua história deve ser desenvolvida e aplicada nas relações complexas e amplas do contexto cultural. Por assim dizer, que é necessário, ao analisar um determinado contexto escolar, num determinado

período histórico, considerar as mais variadas figurações envoltas no processo, como o momento político educacional, dentro e fora da escola, as diferentes variações econômicas dos alunos, o momento religioso vivido naquela sociedade, entre outros.

É somente a partir dessa teia de figurações que é possível a análise sobre as fontes escolares, sabendo que as fontes escolares não são suficientes para fazer uma história completa da escola, sabendo somos passíveis de erro se concebemos as fontes provenientes da escola como as únicas fontes possíveis para a história da escola.

As fontes provenientes das práticas escolares não representam as únicas possibilidades para os estudos histórico-educativos, portanto não são auto-suficientes, ainda que sejam importantes e significativas.

Existem fontes específicas para o estudo de um autor, de um professor excepcional. Existem fontes para o estudo de uma instituição local, uma escola, um lugar, um ambiente. Na história local e especifica de uma escola, estão dispostos todos os problemas conexos à história desse local, não obstante eles ganhem significação somente quando colocados em contraste com outros locais.

3.5.1 O Colégio Americano Batista ï CAB.

É importante salientar que a contextualização da instituição pesquisada no cenário educativo regional e na configuração sócio-cultural historicamente datada, ao lado da análise da pedagogia por ela exercida e difundida, ocupa um papel decisivo na pesquisa historiográfica.

O relato de algumas manifestações que contribuíram para a educação confessional no Brasil revela os conceitos e as práticas exercidas no cenário histórico educacional em que se insere essa instituição, responsabilizando-se por afirmar as causas que levaram ao estabelecimento dessas instâncias educativas.

Já a análise das redes de configurações sócio-culturais formadas pela instituição pesquisada constitui-se em um ponto de particular relevância no

entendimento de seu sucesso ou insucesso, possibilitando a inserção da investigação no vértice da cultura estabelecida à época que se pretende analisar e conferindo ênfase ao grau de prestígio que era associado ao diploma e agregado a outros saberes distintivos de valores sociais e, especialmente, familiares (Elias, 1999; Elias e Scotson, 2000; Fucci Amato, 2005).

As reflexões acerca da escrita da história de instituições de ensino ligadas a alguma ordem religiosa, possui o intuito de alargar os fundamentos teóricos e metodológicos que são utilizados na reconstrução do arcabouço histórico de tais entidades.

A relevância desses estudos permite contribuir para ampliar o conhecimento dos processos educacionais, para estabelecer relações na sua rede de configurações sócio-culturais e para conferir visibilidade pública de documentos e concepções educacionais, por vezes, esquecidos e não revelados.

Tais análises e entendimentos a respeito do significado histórico e cultural de destas instituições, delineiam-se passo a passo em um processo de restauração da memória educacional e suas metodologias proferidas ao longo de sua existência.

A elaboração de uma problemática relativa à história de uma instituição educativa cria a possibilidade de objetivar a construção de uma história de instituição de ensino com densidade acadêmica. Faz-se imprescindível destacar que a história de instituições educacionais vem tornando-se deveras presente no cenário da pesquisa em educação no Brasil, apesar dos obstáculos frente às fontes em precário estado e organização.

Ao inventariar as principais linhas de renovação da historiografia da Educação, Magalhães (1998) considera a história das instituições educativas como um desafio interdisciplinar, ampliando o matiz investigativo historiográfico: nesse tipo de pesquisa, as análises sociológicas, organizacionais e curriculares compilam-se com o objetivo de uma reconstrução historiográfica de valor.

O autor ainda coloca que, a partir dos *Annales*, passou a buscar-se uma reconstrução do cotidiano individual e institucional, contextualizando-se a instituição pesquisada no cenário político, social, cultural e educacional em que ela se desenvolveu. ñMas a história das instituições educativas tomadas na sua relação ao contexto e no seu percurso histórico, é também uma meta-narrativa que (en)forma a

hermenêutica das fontes de informação, ainda que indiciárias e fragmentáriasò (Magalhães, 1998, p. 59).

A instituição educativa é, assim, apresentada com suas ações pedagógicas e organizacionais no complexo binômio *espaço/ tempo*, em que se inter-relacionam elementos materiais e humanos. Um conjunto de categorias conceituais pode ser percebido e analisado dentro da estrutura escolar, tais como o tempo, o calendário escolar, o currículo, os espaços, os professores, os manuais escolares, a interação educativa.

O sentido histórico de uma instituição educativa pode ser desvelado, segundo reflexões de Magalhães (1998), com a inclusão das informações sobre dois pilares básicos: os alunos e sua configuração sócio-cultural e os professores com seus históricos pessoais e seus modelos pedagógicos.

Todavia, o autor coloca que os *sujeitos* não são apenas os discentes e os *atores* não são apenas os docentes e gestores: há uma interação complementar entre as ações de cada um no processo histórico-educativo.

Na realização das investigações acerca de instituições de ensino ligadas a alguma ordem religiosa são desvendadas informações de natureza variada, presentes em fontes orais, documentais, arquitetônicas, audiovisuais e iconográficas, entendidas como uma forma de preservação da memória educacional e, ainda, como produtoras de inovação nas interpretações interdisciplinares possíveis dentro da história da educação.

> A memória aplicada ao passado histórico significa o reconhecimento/ apropriação de todas as formas de vida (estruturas sociais e culturais, de mentalidades etc., além das tipologias do sujeito humano, seus saberes, suas linguagens seus sentimentos etc) que povoam aquele passado; o reconhecimento das suas identidades, suas condutas, suas contradições, a reapropriação de seu estilo, de sua funcionalidade interna, de sua possibilidade de desenvolvimento. [...] além da paixão pelas diversas formas de vida (pelo pluralismo do humano, podemos dizer), a memória está sempre carregada de escatologia; carga que torna o presente projetado para o possível, para o enriquecimento de sentido e para a finalização (mesmo que seja constantemente atualizada), isto é, aberto sobre si mesmo, problemático e envolvido na sua transformação, na sua - sempre radical - construção/ reconstrução. (Cambi, 1999, p. 36)

Se buscarmos o significado da palavra ñfonteò veremos que ñcontêm uma dimensão de origem e também de surgimento, o que se relaciona a uma idéia de espontaneidade.ò (LOPES, 2001, p.78), nos mostrando assim que ocorre um engano, pois o material com que trabalha o historiador está ao mesmo tempo disponível e indisponível.

ñAs fontes estão aí, disponíveis, abundantes ou parcas, eloqüentes ou silenciosas, muitas ou poucas, mas vemos, pelos trabalhos que são realizados, que existem.ò (Ídem), mas também indisponíveis, pois compete ao pesquisador ir atrás delas, fazendo isto após a escolha e problematização de um problema, que irá determinar quais as fontes a serem buscadas.

Nesse sentido, algumas construções teóricas fazem-se imprescindíveis na reconstrução de uma história de instituição educativa. As reflexões de Certeau (1982) são proeminentes ao compreender o lado pragmático do *fazer história*, com lugar e tempo articulados e desvendados pela escolha do pesquisador.

O autor elabora reflexões sobre o trabalho e manipulação de documentos, que podem ser assim sintetizadas: a pesquisa inicia-se com a coleta, reunião, classificação e ordenação do material pesquisado, de forma a ñproduzi-loò, por exemplo, por meio de transcrições e fotocópias, preparando-o para o início da análise.

Assim, deve-se ñisolarò o *corpo documental* e ñdesfigurá-loò, de forma a compor uma reconstituição histórica e preencher as lacunas nesse processo. O pesquisador esculpe a sua ñcoleçãoò, interagindo com ela nas suas concepções, idéias e métodos ao longo da pesquisa realizada, dando-a características particulares e individualmente caracterizadoras (Certeau, 1982).

O questionamento sobre a escolha dos dados (fontes primárias e secundárias) é muito bem posto pelo autor e amplia a permissão que é dada ao historiador de realizar a sua *coleção* e, portanto, a partir dessa escolha, revelar a sua trajetória pessoal e seu envolvimento com seu objeto de pesquisa, algumas vezes bastante denso, outras nem tanto. Assim, a subjetividade é revelada e autorizada, desde que justificada.

Com relação aos registros fotográficos, Carneiro (1993, p. 277-9) afirma que

> Os registros fotográficos emergem como ñincentivoò, alimentando a narrativa, aguçando a recuperação das lembranças, reconstituindo

> detalhes do cotidiano e completando os ñmão-ditosò. A explicação dada a cada uma das imagens deve ser considerada como uma extensão da narrativa. A entrega destas ao entrevistador, para que este possa reproduzi-las, ultrapassa o ato da confiabilidade: o oralista se completa como ñguardião da memóriaò, depositário das lembranças de cada um. [...] Através da fotografia, torna-se possível fazer um inventário de informações acerca do passado de cada colaborador, pois ali encontram-se gravados dados multidisciplinares.

Dessa forma, a relevância da pesquisa documental acentua-se na investigação histórica, uma vez que os documentos derivam-se e registram fatos das sociedades que o produziram, das épocas em que foram criados, dos tempos em que permaneceram esquecidos, de quando foram (re)descobertos, de tudo o que ocorreu ao seu redor antes e, principalmente, depois de sua criação, já que é fruto e retrato do passado, mas também monumento do futuro (Le Goff, 1996).

A complexidade da reconstrução das lembranças do passado com o empréstimo de dados do presente reflete que em cada época existiu uma relação íntima dos hábitos, da significação do grupo e do aspecto dos lugares. A memória, na definição de Lowenthal (1998, p. 78), *impregna a vida*.

O autor recorda que é comum dedicarmos grande parte do tempo presente para lembrarmos fatos do passado e que, somente quando estamos concentrados em uma atividade que consideramos de grande importância, conseguimos controlar a ñemissãoòde lembranças.

> Mas as lembranças que permeiam o presente estão agrupadas numa hierarquia de hábito, recordação e memento. O hábito abrange todos resíduos mentais de atos e pensamentos passados, sejam ou não conscientemente relembrados. A recordação, mais limitada que a memória comum, mas ainda assim impregnante, envolve consciência de ocorrências passadas ou condições de existência. Mementos são recordações preciosas propositadamente recuperadas da grande massa de coisas recordadas. [...] À semelhança de acervo de antiguidades, nosso repertório de lembranças preciosas está em fluxo contínuo, novas lembranças sendo adicionadas constantemente, as velhas sendo descartadas, umas emergindo à superfície da consciência presente, outras submergindo sob a atenção consciente. (Lowenthal, 1998, p. 78)

Neste sentido, o grupo social também mobiliza lembranças coletivas para sustentar identidades duradouras, e esse sentimento de pertença pode ser percebido por vários dos entrevistados.

A partilha de lembranças confirma o sentimento de grupo e mais: ñAs lembranças inspiram confiança porque acreditamos que elas foram registradas na época; elas têm óstatusôde testemunha ocular. E as lembranças em geral são dignas de crédito óprima facieôporque são consistentesò(Lowenthal, 1998, p. 87).

Somente sobre essa base contextual é possível o debruçar sobre as fontes escolares, sabendo que as fontes escolares não são suficientes para fazer uma história da escola, sabendo que posso me equivocar se concebo as fontes provenientes da escola como as únicas fontes possíveis para a história da escola.

As fontes provenientes das práticas escolares não representam as únicas possibilidades para os estudos histórico-educativos, portanto não são auto-suficientes, ainda que sejam importantes e significativas.

Existem fontes específicas para o estudo de um autor, de um professor excepcional. Existem fontes para o estudo de uma instituição local, uma escola, um lugar, um ambiente. Na história local e especifica de uma escola, estão dispostos todos os problemas conexos à história desse local, não obstante eles ganhem significação somente quando colocados em contraste com outros locais.

Apesar do Colégio Americano Batista não ser a primeira escola confessadamente evangélica[16] instituída em Recife, o fato de ter sido construído juntamente como seminário Batista do Norte ainda no início do século XX, bem como o acervo de diferentes práticas corporais, sobretudo esportivas e de lazer, legitimam a escolha do CAB, que completou seu centenário em 2006, como nosso lócus de pesquisa.

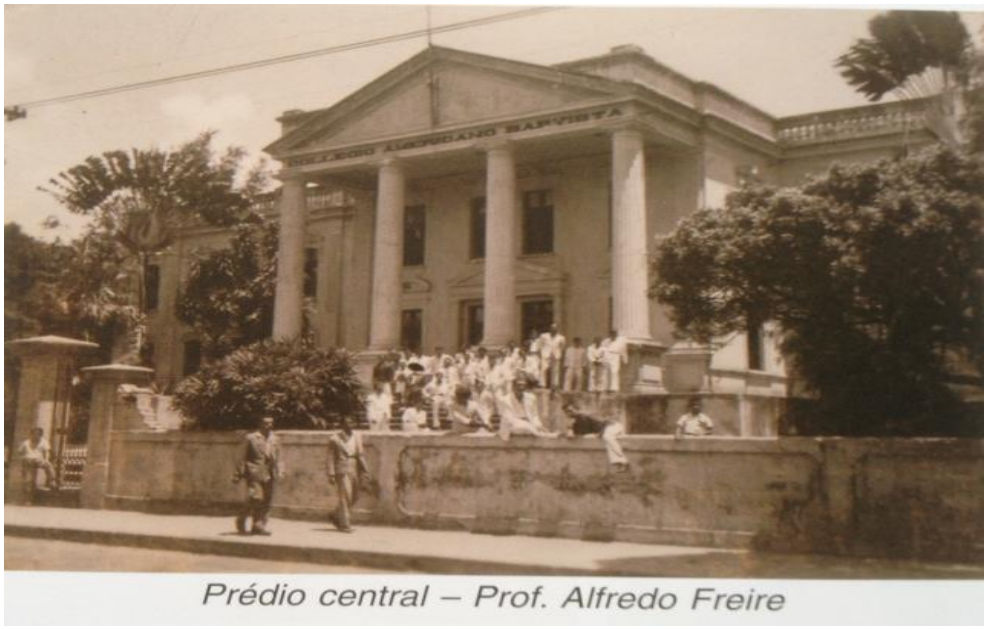
Neste período, processa-se uma série de mudanças, dificuldades, fracassos, lutas e perseguições para os evangélicos. Nada, porém, tão forte que impedisse o sonho do missionário William de criar um colégio para alfabetização de crianças.

Foi então que, concomitantemente a criação do Seminário Teológico Batista do Norte no Brasil (STBNB - que exploraremos adiante) em 1902, o Dr. Canadá deu início a uma ñAula de Literaturaò, e enquanto o Seminário se reunia na casa do Dr. Salomão Ginsburg, outro missionário de referência, essa ñClasseò acontecia num casebre, junto à primeira Igreja Batista do Recife, com cerca de 15 membros. (PERRUCI, 2007 p. 51)

[16] A primeira escola dita evangélica em Recife foi fundada em 1904 pela missão presbiteriana da Igreja do Sul (PCUS) o Colégio Americano de Pernambuco, hoje, conhecido como Colégio Agnes Erskine.

Embora a real data de criação do CAB seja envolta por teses e ante teses, o fato mais substancial que fundamenta o período de fundação da instituição é quando o Dr. Canadá, no início de janeiro de 1906 aluga um pequeno sobrado próximo ao centro da cidade e dá origem ao Colégio Americano Gilreath[17], juntamente com o Seminário Batista do Norte. ñSendo assim, no dia 15 de janeiro de 1906 fica reconhecido pela Convenção Batista Brasileira a data de instauração oficial do CABò (PERRUCI, 2007 p. 52)

Os primeiros anos do CAB estiveram sobre o comando dos missionários norte-americanos que em nome da ñâncoraò do trabalho Batista em Pernambuco, emararam-se em não deixar que os revezes fossem maior do que os objetivos. o investimento na educação era tão precioso para os Batistas que, já em 1916 foi adquirido pela Missão do Norte do Brasil, um terreno auxiliar que abrigou o STBNB, a SEC, a Igreja da Capunga, a sede da Convenção Batista de Pernambuco, o Arquivo Histórico, além da própria sede do CAB.



Prédio Central ï Prof. Alfredo Freire - Acervo CAB

Segundo PERRUCI (2007), o CAB foi reconhecido pela qualidade educacional na época. Seguindo o modelo Americano de ensino e Administração com diretores para cada setor e coordenadores na operação das atividades, é assim, sobre o lema de menos espalhafato e promessas fantásticas que angariassem a atenção dos pais e com seus métodos específicos, que o ensino do

[17] Primeiro nome do CAB e conferido em homenagem a um grande amigo do missionário Dr. Canadá.

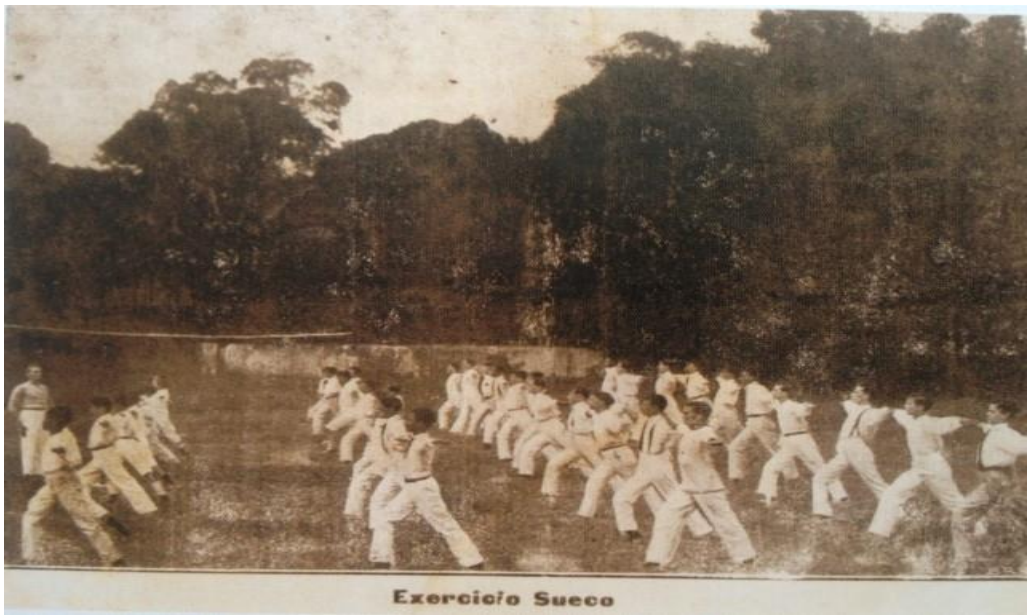
CAB ganha tamanha força, que todos os estudantes que desejavam um dia entrar para o Seminário Batista do Norte, eram antes, preparados no colégio, ainda que já ensinados pelos professores do próprio Seminário.

Dentre estes métodos encontrava-se um dos objetivos do CAB

> O Collégio tem por fim a preparação dos seus educandos para preencherem efficazmente os seus lugares como cidadãos de primeira ordem. Para chegar a este resultado, trata do desenvolvimento symetrico, attingindo ao corpo físico, à intellectualidade e à natureza moral. (PROSPECTO CAB, 1918 p. 47).

Ainda segundo o mesmo prospecto, assim eram os relatos quanto às práticas corporais,

> ...nosso Collégio pretende adaptar os exercícios considerados mais apropriados ao clima da localidade, a saber, o systema sueco... o Collégio adopta o systema scientífico, cujos exercícios são baseados em conhecimentos anatômicos e physiológicos...os movimentos da gyminástica sueca, praticados com a devida regularidade, distendem obedientemente os músculos, tornam dóceis as juntas, dilatam o thorax, dão aos corpos desenvolvimento harmônico, sem excessos, têm ainda a virtude de corrigir certos defeitos physicos...as aulas são obrigatórias para alunos dos cursos: Primário, Intermediário e Secundário, sendo facultativas nos demais Cursosò(IDEM, 1918 p. 48)



Exercício Sueco - Acervo CAB

Ainda sob essa orientação, ficava estabelecido que todos, sem exceção seriam obrigados a tomar estes exercícios, o que não significava que ficassem restritos apenas a estes, inclusive, os alunos que desejassem praticar outras atividades, deveriam ter primeiramente o consentimento dos pais e depois serem aprovados pelo governo do Colégio e sob sua fiscalização.

Essa perspectiva de controle, já dizia Foucalt (1975), que a constituição do indivíduo em meio às práticas sociais pela elevação das disciplinas encontradas nas práticas cristãs de normalização do comportamento e docilização da alma, eram alimentadas pela força da fixação identitária e ortopedia moral observáveis nas escolas e seminários, compunham o canteiro histórico moderno da sociedade disciplinar.

A partir dessas diretrizes educativas do corpo, surgem alguns questionamentos que pretendemos respondê-los ao longo deste estudo, a saber: Qual a concepção de Lazer embutida nas diretrizes educacionais do CAB? Quais práticas corporais eram mais privilegiadas no CAB e sobre quais princípios elas eram constituídas? Quais eram os dispositivos de controle utilizados para conter as emoções consideradas discordantes? Quais possíveis sanções sofridas pelos alunos que descumprissem as regras?

Outro marco importante na história do CAB foi a criação da Sociedade Literária Joaquim Nabuco em 1910, que por sua vez, era dividida em dois departamentos: Litterário e Athlético.

No primeiro os alunos tinham a oportunidade de desenvolver suas capacidades oratórias e, no segundo, promover o desenvolvimento físico por meio de jogos e exercícios. Essa organização perdura até o período eleito como recorte temporal neste estudo e serve de rica fonte para respostas aos vários questionamentos surgidos a partir das reflexões.

Já em 1916, a Missão Batista do Norte no Brasil, admite a participação das primeiras *moças batistas,* com o propósito de prepará-las para atuarem no trabalho cristão nas igrejas, mais especificamente, nas escolas primárias dessas igrejas, porém o departamento dedicado ao trato com as mulheres foi fundado apenas no ano seguinte quando é criado o Departamento Normal para moças, que nos anos seguintes mudariam o nome para ñTraining Schoolò, depois ETC e por fim e até os dias de hoje, Seminário de Educadoras Cristãs.

Turma concluinte ï Normalistas, 1927 - Acervo CAB

Passados onze anos de sua fundação, o Colégio diploma sua primeira turma de bacharéis em Ciências e Letras e o que mais chama atenção deste acontecimento é que dentre os jovens formados estava uma ilustre figura pernambucana, Gilberto Freyre, ao mesmo tempo em que, finalmente o Colégio muda seu nome para definitivamente identificar-se com a denominação Batista e então, passa a se chamar Colégio Americano BATISTA.

Um dos primeiros traços de formação dessa identidade e também de práticas de lazer, foi a criação de uma Orquestra, liderada pelo professor Antônio Alcântara que, em parceria com a professora Stela Câmara compõem o hino do CAB.

Orquestra oficial - Acervo CAB

O momento era oportuno ao crescimento do CAB, sua sede, finalmente estabelecia-se no prédio onde funciona até os dias de hoje. A construção de laboratórios de ciências, química, botânica, desenho e música/pintura em novos prédios, também refletem o investimento na melhoria da qualidade do ensino da instituição.

Os cursos do CAB foram distribuídos em doze anos de duração, em quatro períodos: Jardim da infância e Primário ï 1 a 3 anos; Médio ï de 4 a 6 anos; Preparatório ï de 7 a 9 anos; Superior ï de 10 a 12 anos. As disciplinas bíblicas e teológicas, desde o curso médio, oferecidas a qualquer aluno, mas facultativa a todos, sendo obrigatórias apenas aos seminaristas e etecistas.

Os cursos do Seminário começavam no quarto ano, paralelamente às disciplinas teológicas e literárias e, aos seus concluintes, eram conferidos o diploma de Bacharel em Letras e Teologia.

Já em 1925, o CAB conseguiu funcionar como internato, semi-internato, e externato. Havia cursos de jardim da infância (o primeiro criado no Estado), Primário, Complementar, Ginasial Comercial, Normal e ainda a escola de música.

Neste mesmo, os corpos Docente e Discente aprovam o Novo Código ï ñDecálogo do CABò como seu alvo de comportamento, assim regido com grafia original:

4 **Lei da Saúde:**

ñO bem-estar de nosso país depende dos que se encontrarem physicamente preparados para o trabalho diárioò Portanto:

1. Conservarei meu traje, meu corpo e minha mente limpos.
2. Evitarei os hábitos que me prejudiquem e formarei, sem os quebrar nunca, os que me auxiliarem.
3. Procurarei alimentar-me, dormir e exercitar-me de modo a conservar-me em perfeita saúde.

Os cuidados com os corpos não se limitam, de forma alguma, às ações ocorridas no banheiro ou vinculadas à higiene, englobam todas as ações que buscam protegê-lo, resguardá-lo de qualquer ameaça ao seu perfeito funcionamento. É claro que a higiene e a saúde ocupam, desde o período histórico nesse estudo analisado, posições basilares no processo de educação do corpo no tocante aos cuidados, mas cabe destacar que os cuidados modificaram-se com o tempo, assim como as significações sociais e os sentimentos a ele associados não permaneceram os mesmos.

5 Lei do Governo Próprio:

ñAquelles que melhor se governarem a si mesmos são os que melhor servem a seu país ò Portanto

1. Governarei minha língua e não lhe permitirei proferir palavras mesquinhas, vulgares ou profanas.
2. Governarei meu temperamento e não me zangarei, quando as pessoas ou as cousas não me agradarem.
3. Governarei meus pensamentos e não deixarei um desejo tolo estragar um propósito sábio.

Podemos observar nesses dois primeiros ñcapítulosò elementos que figuram claras formas de controle público sobre os comportamentos de alunos e funcionários, que objetivavam regulamentar as condutas, seja de caráter emocional, seja de práticas higiênicas.

Esse aspecto de comunicação também pode ser interpretado como fruto das relações de colonização evangélica e das normas estatutárias que indicavam também a orientação a qual deveria seguir um cidadão de ñbemò, que respeitava não somente as leis dos homens, mas principalmente as leis de Deus.

Essa normatização buscava criar e definir uma identidade do aluno/funcionário do CAB. Para Elias (1980), essa identidade é definida a partir de configurações que compreendem os indivíduos e as teias sociais de interdependência formadas nessa relação.

Assim, a identidade é construída socialmente por meio do controle das emoções onde as relações expressam necessidades do eu ou do nós. ñO sentido que cada um tem de sua identidade está estreitamente relacionado com as relações de nós e de eles no nosso próprio grupo e com a nossa posição dentro dessas unidades que designamos por elesò (p. 139).

Desta feita, é necessário à compreensão da identidade de um indivíduo o entendimento da trama de relações sociais em que ele está inserido. Seu comportamento tem origem no controle externo exercido pela sociedade e, também, pelo autocontrole impregnado em cada indivíduo que o diferencia do outro. Continuando com o documento ainda vemos.

6 Lei da confiança própria:

ñA presumpção é intolerável; porém, a confiança própria é necessária a rapazes e moças que almejam ser fortes e úteisò. Portanto

1. De boa vontade darei ouvidos aos conselhos de pessoas mais idôneas e mais sábias; e reverenciarei os desejos daquelles que me queiram bem e que me sustentem e que conheçam a vida melhor do que eu; porém, aprenderei a pensar por mim mesmo e agir por mim mesmo.

2. Não recearei a zombaria. Não temerei fazer o que estiver direito, ainda que os outros façam o que estiver errado. O medo nunca, jamais produziu um bom cidadão.

7 Lei da Confiança nos outros:

"Nosso país só se tornará grande e bom, se os seus cidadãos puderem confiar uns nos outros". Portanto

1. Serei honesto nas palavras e nos actos. Não mentirei, não enganarei, não esconderei ou pretenderei esconder a verdade daquelles que tenham o direito de exigi-la.
2. Na offenderei na esperança de não ser descoberto, não esconderei a verdade de mim e dos outros.
3. Não me servirei, sem licença, daquilo que não seja meu.
4. Farei promptamente o que prometi fazer. Se por acaso tiver feito uma promessa imprudente, confessarei immediatamente o meu erro e tentarei reparar qualquer mal que tenha causado. Falarei e agirei de tal modo que os outros possam facilmente confiar em mim.

Com o avanço do processo civilizador, o autocontrole tem se tornado mais firme, os indivíduos pensam, cada vez mais, nas consequências de seus atos, prevendo os possíveis danos futuros de ações insanas, de descargas espontâneas das emoções. Este controle mais rígido e ajustado da própria conduta só é possível num ambiente em que a violência física direta é controlada e proporciona a convivência mútua de indivíduos em espaços sociais pacificados

Nesses "incisos" dialogamos com Foucault (2000) em sua obra Vigiar e Punir, onde problematiza a constituição do indivíduo moderno em meio às práticas sociais pela elevação das disciplinas a tecnologias políticas de fixação identitária e ortopedia moral.

As práticas cristãs de normalização de comportamento e docilização da alma, observáveis nas escolas e nos seminários, compunham com as práticas "seculares" de poder de Estado, o canteiro histórico moderno da sociedade disciplinar.

Esses trechos exemplificam o que o comportamento de autocontrole de atitudes e pensamentos e também de submissão a partir da confissão de erros a autoridades ñhabilitadasò a lidarem com o problema. Ainda segundo Foucault (2002, p. 80), ño homem, no Ocidente, tornou-se um animal confidenteò.

A hermenêutica do sujeito, enfocada no discurso sobre si mesmo (pensamentos, desejos, atos, omissões), tornou-se a técnica privilegiada para saber quem se é.

Para Foucault (1994d, p. 171), o cristianismo tem, como traço distintivo, o impor aos seus seguidores uma ñobrigação de verdadeò. Essa obrigação, que se efetiva como efeito do poder pastoral, tem duas dimensões: a verdade da autoridade e a verdade de si mesmo.

A verdade de autoridade significa que todo crente está obrigado a tomar um conjunto de dogmas e de textos como fonte de verdade; está obrigado a aceitar as decisões da Igreja como matéria de verdade; e, finalmente, está não apenas obrigado a crer nessas verdades, como tem também o dever de as proclamar.

A verdade de si consiste no dever de todo cristão se conhecer a si mesmo ï o seu interior e suas faltas, as tentações, os pecados cometidos ï e dar a conhecer essa verdade a outros. Por sua vez, essa dupla obrigação de conhecer a verdade de si e de a confessar, e a verdade da autoridade, a começar pela verdade do texto concorrem articuladamente para salvação.

Os três capítulos seguintes do Decálogo do CAB versão sobre,

8 Lei do Cavalheirismo no jogo:

ñOs jogos athleticos argumentam e desenvolvem a força e fazem cidadãos uteis a seu país. Devem ser praticados sem a menor ideia de fraudeò. Portanto.

1. Não usarei de meios ilícitos nos jogos. Se eu não jogar honestamente, o vencido perderá o prazer do jogo, o vencedor perderá seu respeito próprio e o jogo se tornará uma cousa baixa e cruel.
2. Tratarei meu adversário com cortesia.
3. Se eu jogar com um grupo, jogarei, não para minha glória, mas pelo sucesso do team e pelo prazer do jogo.
4. Serie um vencido ou um vencedor gentil.

9 Lei do Dever:

ñO preguiçoso ou o mau trabalhador vive à custa alheia. Arruína os seus concidadãos e arruína o seu país ò Portanto.

1. Meu dever, leve ou pesado, eu o farei.
2. O que eu deva fazer, eu o farei.

10 Lei da Aptidão:

ñO bem-estar do país depende daquelles que tenham aprendido a fazer habilmente as cousas que devem ser feitas ò Portanto.

1. Educar-me-ei do melhor modo possível, e aprenderei tudo que puder dos que têm aprendido a fazer correctamente.
2. Tomarei interesse no meu trabalho e não ficarei satisfeito com o trabalho mau, ou sofrivelmente feito. Uma roda ou um dormente mal collocado poderá causar a morte de centenas de pessoas.
3. Tentarei fazer a cousa conveniente, do modo adequado, sem a preocupação de que alguém me veja ou me elogie. Mas, depois de fazer o meu melhor, não invejarei aquelles que tenham feito melhor, ou que tenham recebido maiores recompensas. A inveja estraga o trabalho e o trabalhador.

Os escritos nos possibilitam a análise que perpassa pela honestidade para com o próximo dentro dos jogos, onde, mesmo existindo a possibilidade de praticar determinada atividade, é necessário desenvolver um controle interno que não permita ao jogador depender de fatores externos como árbitros ou torcida ï mas sem negar a forte presença destes -, para corroborar com o bom andamento do jogo.

Ou seja, são momentos de lazer sob constante e ininterrupta vigilância mental e corporal, caracterizando um ñdescontrole controlado das emoçõesò (SALOMÃO; CARMO, 2005, p. 9)

Com relação ao esmero nas atividades laborais, os evangélicos de uma maneira geral ï uns com mais ênfase, inclusive, deturpando o sentido primeiro, outros com menos ênfase ï apoiam-se em promessas bíblicas que versam sobre a dedicação ao trabalho e a não lamentação pelo fardo carregado.

Weber (2000) ao analisar a ética protestante e o espírito do capitalismo demonstra essa condição ao afirmar que

> A explicação desses casos está, sem dúvida, nas peculiaridades mentais e espirituais adquiridas no meio. O tipo de educação propiciado pela atmosfera religiosa da comunidade e da família determina a escolha da ocupação, e através dela, da carreira profissional.(p.55)

Na verdade, essa ideia tão peculiar do dever do indivíduo em relação à carreira, que nos é familiar atualmente, mas na realidade tão pouco óbvia, é o que há de mais característico na ética social da cultura capitalista e, em certo sentido constitui sua base fundamental.

É uma obrigação que se supõe que o indivíduo sinta, em relação ao conteúdo de sua atividade profissional, não importa qual seja, particularmente se ela se manifesta como uma utilização de suas capacidades pessoais ou apenas de suas posses materiais (capital).

Já em 1926, foi criado o Círculo de pais e mestres, possibilitando uma maior interação no colégio entre professores, alunos e pais. A partir desse momento, um sentimento de pertença é criado aos que faziam parte desse grupo, assumindo uma identidade ñfamiliarò, chegando ao autodenominarem-se ñFamília CABenseò.

Na terceira década de existência do CAB (1928-1938), são feitas algumas modificações administrativas, ocasionadas pela insatisfação de alguns diretores brasileiros com as imposições norte-americanas.

Essas reivindicações surtiram o efeito esperado e as lideranças nacionais ganham maior autonomia nas decisões. Não haveria mais distinção entre brasileiros e americanos, bem como é consolidada a equiparação de cargos.

Nos primeiros anos da década de 30, sob a direção do Dr. John Mein, foi oficializado o curso ginasial, símbolo de grande conquista para um colégio evangélico naquela época, formando assim, um conjunto de departamentos: Seminário, Colégio da Bíblia, ETC, Escola Normal, Academia de Comércio, Escola Doméstica, Escola primária, Jardim da infância e Curso de Arte Culinária. Neste momento, o CAB já tinha alunos estrangeiros de treze países, de outros Estados brasileiros e também de religiões não Batistas.

Para atender esses alunos de outras localidades, Estados vizinhos e do próprio interior de Pernambuco, o CAB institui o sistema de internato.

Em meio a conquistas institucionais, como a criação da Revista ñFormaçãoò em novembro de 1938, cujo primeiro diretor foi o prof. José Alfredo de Menezes e que cedia espaço para os formandos relatarem as experiências vividas pelos alunos nos anos que tinham passado no colégio.

O jubileu de Rubí, compreendido entre os anos de 1939-1949, tem, logo no seu início, a criação da UEB ï União dos Estudantes Batistas -, tendo como seu primeiro presidente, o estudante Sóstenes Pereira de Barros. Neste mesmo ano (1940) o colégio tem a ñaquisiçãoò de um de seus mais ilustres alunos, que viria a ser reconhecido alguns anos depois como mestre do teatro, Ariano Suassuna.

Em 1941, há a completa e definitiva separação da ETC do colégio, passando a funcionar em prédio próprio. Já em 1942, em conformidade com a legislação nacional que determinava que os colégios brasileiros deveriam ter nos cargos de direção, gestores nacionais. Desta feita, o CAB, sob a direção do Dr. Aranldo Poggy Figueiredo é reconhecido como ñPessoa Jurídicaò e nomeia uma comissão para estudar a possibilidade de criação de uma Faculdade de Filosofia, projeto que até os dias de hoje, não se consolidou.

Neste período o CAB procurando expandir suas atividades, lança-se ao interior do Estado, no município de Triunfo, instituindo um ñcampusò Mas, apesar das intenções de crescimento, o projeto durou pouco mais de dez anos.

O projeto de extensão educativa foi capitaneado pelo missionário Dr. A. E. Hays, que, em decorrência de problemas de saúde, fora aconselhado a mudar-se para uma cidade mais fria, a fim de realizar seu tratamento. Formado em engenharia civil, tratou logo de construir uma casa que abrigava além de sua família, os missionários que também trabalhavam nesta unidade avançada.

Este era o primeiro passo dos missionários batistas ao chegarem a uma nova localidade, abrir uma escola batista com o corpo de professoras, sempre ex-alunas da ETC/CAB que realizavam um duplo trabalho, o ensino regular e a evangelização, com aulas que funcionavam no mesmo prédio da Igreja ou Congregação.

Já em 1951, e agora, sob o comando do casal Johnson que fundou o novo prédio da escola, o número de alunos triplica e alguns desses alunos ao terminarem o curso da escola bíblica eram enviados para o STBNB e para a ETC. Porém, no

ano de 1957, já com a fragilidade física da direção, a Missão Batista autoriza o fechamento da escola que teve encerrada suas atividades neste mesmo ano.

Em paralelo às atividades no interior do Estado, a década de cinquenta, foi uma das mais ativas por parte da associação dos ex-alunos, que organizavam encontros festivos, jogos e aproveitavam os momentos para relembrar as estórias de outrora.

Foi também um período de várias mudanças na direção do colégio, principalmente por motivos de doença, até que em 1954, a junta que administrava as Instituições unidas do Recife: Colégio/STBNB/SEC, foi desativada e substituída por um Conselho de Educação, para todos os colégios batistas pertencentes à CBB. Esse conselho era formado por três professores eleitos pela Convenção Batista Brasileira e mais os diretores dos colégios.

A forte relação do CAB com a Igreja Batista da Capunga, refirma os laços ao ceder parte do terreno do colégio para construção do templo central da Igreja e ainda a utilização de algumas salas do colégio para realização de encontros de jovens promovidos pela igreja.

Em uma época de mudanças estruturais e administrativas, a nova direção precisava de um cargo que se tornasse referência para os alunos, não apenas no ensino religioso, mas no disciplinamento através da reafirmação dos valores da instituição.

É, então, criado o cargo de Capelania[18], sob a responsabilidade do Pr. Edson Borges de Aquino. Porém, é, de fato, apenas em 1955 sob o comando do Pr. Albérico Alves de Souza que tal função ganha expressiva importância e reconhecimento.

O referido líder promove verdadeira mudança na dinâmica do funcionamento do colégio, inclusive no apoio à área esportiva, mais especificamente futebol e basquete. Além das atividades de aconselhamento e assistência espiritual, o então Capelão acompanhava os atletas aos jogos.

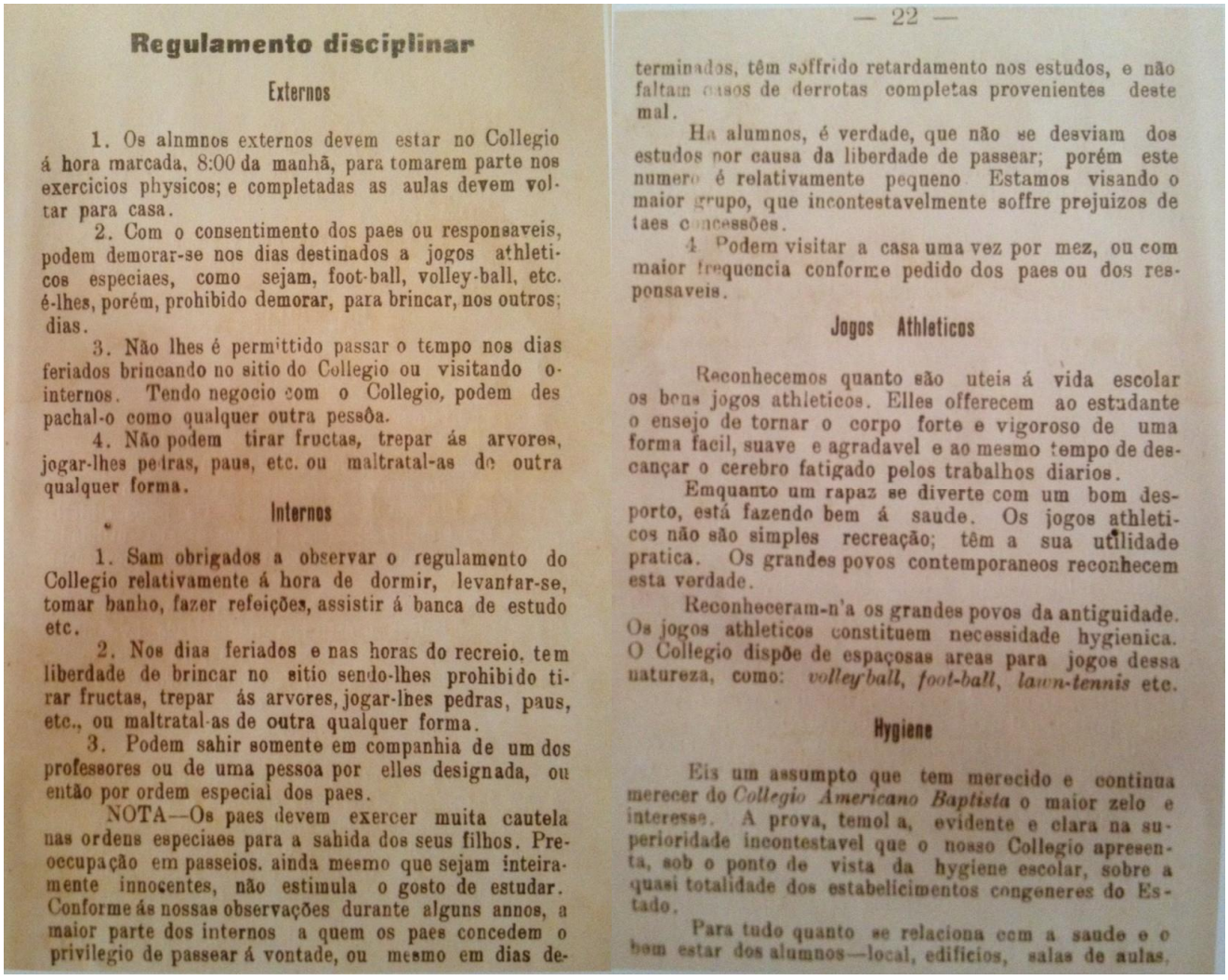
Não podemos precisar, no entanto, qual a real motivação da presença, se, tratava-se de puro fator motivacional ou se consistia em um acompanhamento, inclusive fora do ambiente do colégio, dos comportamentos dos alunos.

[18] Termo derivado de capela e cargo criado para orientação religião dos alunos e para direção das reuniões (cultos) chamadas lecções.

Nesta mesma década, mais precisamente no ano de 1956, a Junta Administrativa do Colégio resolve quanto aos serviços de Capelania, que ficaria estabelecido que a pessoa que ocupasse este cargo ï Capelão ï seria algum Pastor que se dedicaria integralmente à instituição.

3.5.2 1960 ï 1985. Um período nem sempre favorável ao Lazer.

E é exatamente na busca pelas fontes que lançam luz e apresentam novas figurações ao campo investigativo, e que como bem denomina Mitsuko Antunes, trata-se de um processo de garimpagem, se as categorias de análise dependem dos documentos, eles precisam ser encontrados, extraí-los das prateleiras, receber um tratamento que, orientado pelo problema proposto pela pesquisa, estabeleça a montagem das peças, como num quebra-cabeça; que achamos um registro de uma ata da Junta do CAB, datada de 10/03/1920 em que se tratava do 1º Regimento Interno do Colégio.



Regulamento disciplinar

Externos

1. Os alumnos externos devem estar no Collegio á hora marcada, 8:00 da manhã, para tomarem parte nos exercicios physicos; e completadas as aulas devem voltar para casa.

2. Com o consentimento dos paes ou responsaveis, podem demorar-se nos dias destinados a jogos athleticos especiaes, como sejam, foot-ball, volley-ball, etc. é-lhes, porém, prohibido demorar, para brincar, nos outros; dias.

3. Não lhes é permittido passar o tempo nos dias feriados brincando no sitio do Collegio ou visitando o internos. Tendo negocio com o Collegio, podem despachal-o como qualquer outra pessôa.

4. Não podem tirar fructas, trepar ás arvores, jogar-lhes pedras, paus, etc. ou maltratal-as de outra qualquer forma.

Internos

1. Sam obrigados a observar o regulamento do Collegio relativamente á hora de dormir, levantar-se, tomar banho, fazer refeições, assistir á banca de estudo etc.

2. Nos dias feriados e nas horas do recreio, tem liberdade de brincar no sitio sendo-lhes prohibido tirar fructas, trepar ás arvores, jogar-lhes pedras, paus, etc., ou maltratal-as de outra qualquer forma.

3. Podem sahir somente em companhia de um dos professores ou de uma pessoa por elles designada, ou então por ordem especial dos paes.

NOTA—Os paes devem exercer muita cautela nas ordens especiaes para a sahida dos seus filhos. Preoccupação em passeios, ainda mesmo que sejam inteiramente innocentes, não estimula o gosto de estudar. Conforme ás nossas observações durante alguns annos, a maior parte dos internos a quem os paes concedem o privilegio de passear á vontade, ou mesmo em dias determinados, têm soffrido retardamento nos estudos, e não faltam casos de derrotas completas provenientes deste mal.

— 22 —

Ha alumnos, é verdade, que não se desviam dos estudos por causa da liberdade de passear; porém este numero é relativamente pequeno. Estamos visando o maior grupo, que incontestavelmente soffre prejuizos de taes concessões.

4. Podem visitar a casa uma vez por mez, ou com maior frequencia conforme pedido dos paes ou dos responsaveis.

Jogos Athleticos

Reconhecemos quanto são uteis á vida escolar os bons jogos athleticos. Elles offerecem ao estudante o ensejo de tornar o corpo forte e vigoroso de uma forma facil, suave e agradavel e ao mesmo tempo de descançar o cerebro fatigado pelos trabalhos diarios.

Emquanto um rapaz se diverte com um bom desporto, está fazendo bem á saude. Os jogos athleticos não são simples recreação; têm a sua utilidade pratica. Os grandes povos contemporaneos reconhecem esta verdade.

Reconheceram-n'a os grandes povos da antiguidade. Os jogos athleticos constituem necessidade hygienica. O Collegio dispõe de espaçosas areas para jogos dessa natureza, como: *volley-ball*, *foot-ball*, *lawn-tennis* etc.

Hygiene

Eis um assumpto que tem merecido e continua merecer do *Collegio Americano Baptista* o maior zelo e interesse. A prova, temol a, evidente e clara na superioridade incontestavel que o nosso Collegio apresenta, sob o ponto de vista da hygiene escolar, sobre a quasi totalidade dos estabelecimentos congeneres do Estado.

Para tudo quanto se relaciona com a saude e o bem estar dos alumnos—local, edificios, salas de aulas,

areas para recreios, installações sanitarias, dormitorios, alimentação dos internos, etc, está voltada a attenção do Collegio.

As aulas funccionam em salas amplas e claras onde não escasseiam ar e luz. Só pessoalmente, isto é, por meio de uma visita, poderão os interessados verificar as excellentes condições hygienicas do nosso estabelelimento..

Sociedade Litteraria

E' innegavel o valor das sociedades litterarias nos collegios. Sam efficientes cooperadoras no desenvolvimento mental dos alumnos. O motivo de serem os Estados Unidos e a Inglaterra tão ferteis em bons oradores, como provam os nomes laureados de Canning. Gladstone, Clay Bryan, Patrick Henry, está nas *Debating Societies* de que estam cheios os seus collegios e universidades. O nosso Collegio não se descuidou deste ponto. E' assim que mantem uma sociedade dividida em dois grupos e com dois departamentos, litterario e athletico. No primeiro o estudante tem opportunidade de desenvolver as suas faculdades oratorias, tomando parte em debates e torneios parlamentares. Propõe-se o segundo a promover o desenvolvimento physico dos associados por meio de jogos e exercicios.

A Sociedade está sob o governo do Collegio, mas os trabalhos sociaes são dirigidos pelos proprios estudantes, o que tem a vantagem de inicial-os no *self-control*. A Sociedade que se denomina *Sociedade Litteraria e Athletica Joaquim Nabuco*, mantem um orgão mensal, «O Labaro» que está fazendo um bom trabalho de informação e propaganda do Collegio.

Disciplina

Não podemos deixar de reconhecer que a boa disciplina é absolutamente necessaria á vida de uma instituição educativa. Sem ella é impossivel crear um ambiente onde se possa operar o desenvolvimento intellectual.

Não promettemos reformar qualquer menino que nos for confiado. Um compromisso, porém, tomamos sincera e firmemente: o de fazer tudo que estiver ao nosso alcance para conseguir disciplinal-o. Não podendo, eliminaremos o insubordinado. E' melhor eliminar um menino mau do que permittir que elle contamine os bons Com a collaboração dos paes contamos disciplinar qualquer menino cujos sentimentos não forem indiffentes aos impulsos do bem.

Boletins

No fim de cada uma das 4 epocas do anno lectivo o alumno receberá um boletim indicando a sua applicação e conducta.

Pontualidade

Eis ahi um ponto que desejamos frizar. Grande parte dos insuccessos na vida escolar são devidos á irregularidade no comparecimento ás aulas. A's vezes os alumnos e os proprios paes julgam coisa insignificante perder aulas dias inteiros e até mesmo semanas, suppondo ser muito facil recuperar o tempo perdido. Enganam-se, porém. O esforço do estudante para recuperar o tempo perdido, pondo-o em face de duas responsabilidades, ganhar esse tempo, e acompanhar a classe, terá como resultado um trabalho superficial. Um anno escolar póde ser comparado a um muro ou parede em construcção. Que consistencia terá um muro a que faltem diversos tijolos, um aqui, dois alli, cinco acolá? O mesmo acontece com o anno escolar cheio de dias de ausencias. Perder uma lecção é quebrar um elo, que só esforço extraordinario poderá restaurar. Chamamos, pois, a attenção dos senhores paes para este ponto.

Cooperação

Sobre este assumpto encontrámos n'uma revista de educação um excellente artigo do qual extrahimos os seguintes topicos: «*muitos paes* (podemos dizer a

maior parte d'elles) *julgam que a acção educadora da familia desapparece desde que começa a da escola. Para a escola produzir todos os effeitos uteis precisa, indispensavelmente, da cooperação cordial da familia, do seu apoio moral, constante, effectivo, manifesto....*» E' verdade. A cooperação dos paes é de uma utilidade incontestavel. Em varios paizes já se começa a promover esta collaboração. Certos da vantagem do concurso da familia é que convidamos os paes a cooperar comnosco no fim commum de educar os seus filhos.

Diplomas

SCIENCIAS E LETTRAS

O estudante que completar o Curso de Madureza, de quatro annos, receberá o diploma de Bacharel em sciencias e Lettras. Será egualmente conferido o diploma de estudos no Cuaso Superior de Commercio ao estudante que completar todas as materias exigidas no mesmo Curso.

As fontes nos habilitam pensar que a luta interna que o indivíduo enfrenta na experiência social entre as inclinações pessoais e as exigências sociais ilustra o controle de si que caracteriza o processo civilizador. A sociedade e a convivência simultânea com as pessoas que a compõe, restringe pela força do hábito a conduta dos indivíduos a um determinado padrão, efetivado com maior ou menor sucesso.

Desta feita, encontramos um valioso marco para desenvolver os conceitos da teoria elisiana, que conforme Souza (2009)

> Toda teoria é, por força própria, parte da inércia da construção e constituição de um objeto de pesquisa, cabendo, portanto, ao investigador, em seu esforço intelectual, dar vida à teoria e, sobretudo, movimentá-la n o campo interpretativo. Com efeito, podemos acessar uma teoria, pelo menos, de três modos, sendo: primeiro a partir do estudo flutuante em que o pesquisador busca o envolvimento na complexidade das obras publicadas de um determinado autor; o segundo a partir da dissecação de conceitos ou categorias analíticas apresentadas pela teoria; e o terceiro na aplicação da teoria, pondo-a em movimento interpretativo na elucidação de determinado problema, o que pode gerar conhecimento novo; original. (p. 11)

É neste fecundo processo de novas figurações que lançamos mão de estratégias metodológicas que auxiliem a construção de novos saberes, de novas formas de observar o objeto pesquisado, de cenários favoráveis à ampliação do debate a cerca de ortodoxias fomentadoras de caráter e que, fundamentalmente, ampliem o horizonte de debate sobre modelos de educação catequizadores.

Ao aprofundarmos as análises do referido documento, começamos a visualizar uma série de normas de comportamento, que, à medida que é incorporado pelos alunos, desencadeia um processo civilizador[19] desenhado pela lógica produtiva norte-americana com traços de polimento e refinamento de condutas humanas, que fomentavam uma padronização normativa de atitudes obedientes.

Este cenário nos permite levantar a hipótese, centrada no controle das emoções de alunos a partir do longo processo de ordenamento e sanções exercidas

[19] Segundo Malerba J. é um processo no qual um conjunto de interações formam um sistema não planejado e se estrutura progressivamente: as relações entre unidades e grupos sociais são em realidade as relações de força que ligam, opõem e, dessa forma, inscrevem os indivíduos em estruturas hierarquizadas, que presumem “campos de forças”, “tensão”, “equilíbrio”, “competição”.

pelos superiores em nome dos fundamentos e, por que não fundamentalismos, da religião.

A nossa análise detecta como esse controle exercido sobre as emoções era feita a partir de dispositivos de controle promotores de punições exercidos por professores e diretores, e complementada pelos próprios alunos pertencentes aos *establishment* que, em nome de uma etiqueta religiosa fundamentava os enunciados que restringiam determinadas práticas de lazer por emergir delas emoções não condizentes com o padrão estabelecido pela lógica evangélica.

Analisando os processos civilizatórios eliasianos, verifica-se que ninguém nasce civilizado, que somos educados ao longo do nosso desenvolvimento humano, tanto pelo viés da psicogênese quando no contexto da nossa individualidade, quando pelo viés da sociogênese no contexto social.

> Decisivos para a pessoa, como ela se nos apresenta, não são nem o ódô sozinho nem o égoô ou o ósuperegoô, apenas, mas sempre a relação entre esses vários conjuntos de funções psicológicas, parcialmente conflitantes e em parte cooperativas, na maneira como o indivíduo dirige sua conduta. São elas, essas relações dentro do homem entre as paixões e sentimentos controlados e as agências controladoras construídas, cuja estrutura muda no curso de um processo civilizador, de acordo com a estrutura mutável dos relacionamentos entre seres humanos individuais na sociedade em geral, que têm importância (ELIAS, 1994c, p. 237).

Figurações interdependentes e que norteiam o processo civilizador com a sua tríade de controles básicos, ou seja, o controle da natureza, o controle de si e o controle das outras pessoas.

Nos séculos XVIII e XIX, os indivíduos já tinham incorporado um *autocontrole*, como observa Simões (2001, p.31) ñdos impulsos e paixões constituía-se uma regra básica no contexto das relações sociais estabelecidas no interior da corteò, e que Elias associa ao que Freud chamou de *superego*.

É por isso que Elias (1994: 143) aponta que ño sentimento de vergonha é evidentemente uma função social modelada segundo uma estrutura socialò.

Assim, podemos afirmar que, por meio de um longo e lento processo, uma camada social fez uso de sua posição social para desenvolver uma transformação nos costumes, a qual levou o nome de civilização. Esta transformação não ocorreu, é certo, de forma consciente, mas foi fruto do desejo da aristocracia em se distinguir dos demais estratos da sociedade tomados como inferiores.

O efeito desta transformação foi o empoderamento daqueles que incorporaram todos os costumes nobres (os civilizados), mas também de exclusão da grande maioria que não acompanhou as mudanças e continuou suja, rude, "sem modos", incivilizada.

Tendo como fio condutor o tratado de Erasmo[20], Elias identifica "o padrão de hábitos e comportamento a que a sociedade, em uma dada época, procurou acostumar o indivíduo" (ELIAS, 1994, 95).

Sim, *acostumar*, uma vez que o argumento para a mudança de comportamento, como já pudemos notar, não é científico, não é religioso, nem se dá por questões de higiene. Ele é social; a mudança se deu porque "a estrutura alterada da nova classe expõe cada indivíduo [...] às pressões dos demais e do controle social" (ELIAS, 1994, 91).

Elias (1992) afirma que a sociedade, ao longo dos seus processos civilizatórios, desenvolveu mecanismos de controle que influenciaram os comportamentos humanos como a institucionalização de poderes, normas sociais estabelecidas, controles humanos e outros integrados conscientemente ou inconscientemente a vida humana em longos períodos de tempo.

Períodos de transformações processuais geradoras de um "refinamento" comportamental humano com variações de figuração para figuração a depender do seu estágio de desenvolvimento.

A ideia da busca pelo refinamento da conduta que se revelaria no comportamento ganhou espaço nas grandes cortes feudais da Europa; nesse ambiente foram idealizados e vivenciados códigos de comportamentos, que, a princípio, restringiam-se aos cortesãos e depois foi atingindo outros estratos sociais que consideravam o "bom comportamento" da sociedade de corte como um modelo adequado para ser seguido.

[20] Norbert Elias utiliza como fontes de sua análise sociológica documentos diversos que circularam em épocas distintas da história européia, tais como: poemas, tratados, regulamentos de corte, correspondências, livros e manuais de civilidade. Segundo o autor, essas fontes retratam a maneira como as pessoas viviam e se relacionavam, indicando o padrão das relações sociais, o nível de controle das emoções e o patamar de vergonha e embaraço atuante nessas relações. Elias mostra como este padrão alterou-se com o tempo, tendo sempre como traço distintivo o que é considerado pela sociedade um indivíduo civilizado. Escrito por volta de 1530, o manual de Erasmo marca bem o período de transição na transformação dos costumes. Nesta obra, Erasmo ainda pode "*falar sobre coisas, funções, modos de se comportar que um ou dois séculos depois são acompanhados de sentimentos de vergonha e embaraço cuja menção ou exibição em público são proscritas pela sociedade*" (ELIAS, 1994:94).

Mas apenas como o passar dos anos e como avanço do controle social e da pressão que as pessoas exercem umas sobre as outras e que a forma mais polida de chamar a atenção para as ñboas maneirasò vai obtendo resultados na formação de costumes duradouros (Elias, 1994, p. 67).

Controles que geram inúmeros comportamentos desejáveis e buscam eliminar comportamentos indesejáveis através de longos e dinâmicos processos educativos que regulam nossas emoções em instâncias diversas do cotidiano social com suas valências existentes nas teias de interdependências.

Neste sentido, aprofundamos as análises sobre o lazer e suas interfaces educativas como valências livres de uma teia de relações sociais com interdependências junto a outras valências de um processo civilizatório ocidental com suas constantes transformações de longo prazo.

As análises elisianas lançam olhares dos costumes desde as formas de comer à mesa, ir ao banheiro, relacionar-se, falar em público, portar-se diante da morte de alguém além de outras temáticas bem exploradas por Elias (1994b, 1994c) e que há pouco tempo passaram a receber atenções acadêmicas dos cientistas. Um dos estudiosos da obra eliasiana, Lucena (2009b, p. 160) afirma que:

> Em linhas gerais, o entendimento do sentido dado por Elias à ideia de processo civilizador é considerado por duas categorias básicas: poder e violência. O entendimento da tensão entre a necessidade e o monopólio da primeira e o controle social e individual da segunda, dito de forma bastante resumida, estabelece as bases do processo civilizador ocidental.

O autor chama atenção para, entre outros aspectos dos processos civilizatórios, a transformação dos costumes e para o controle das emoções pelas pressões sociais.

Pressões internas, ou seja, aquelas dirigidas de dentro para fora como o autocontrole, mudanças comportamentais, canalização da agressividade e externas, ou seja, aquelas exercidas pela regulação por parte do Estado e por outras pessoas, com rigorosidades, punições, sansões, diferenciações e intolerância em relação aos excessos emocionais.

Em seu pensamento é presente o destaque que a sociedade busca se enquadrar em um ñpadrão de mundo civilizadoò que enfatiza um refinamento de conduta e controle emocional. Consequentemente, as pessoas seriam conduzidas a usar certo tipo de traje, a usar certo ritual na interação com os outros e a comportar-se de formas específicas em determinadas situações.

Conforme já citado anteriormente, Souza (2005) contribui de maneira singular com a materialização da epistemologia eliasiana no contexto da sociedade brasileira, em especial em relação às manifestações da cultura afro-brasileira.

Ao estudar os rituais do batuque com seus complexos mecanismos de controle no período compreendido entre os séculos XIX até XX, desvela ações de resistências e adesões culturais de negros que foram escravizados e libertos. Ações de um passado presente compreendido pelo viés do processo civilizador em desenvolvimento.

Ao autor discorre análises sobre penalidades como açoites, multas, prisões, imposição de uma etiqueta cristã católica e outras, impostas sobre manifestações como o batuque, temática principal da sua pesquisa, como formas de controle exercidas por parte do poder público instituído.

Mostra, analisando fontes orais, iconográficas e históricas, que tais manifestações são expressões identitárias que foram sendo ressignificadas através relações com outras valências sociais.

Expressões do processo civilizatório brasileiro que denotam uma educação desenvolvida processualmente e ritualisticamente através do mito figurador de uma espécie de retorno ancestral marcado por emoções de pertencimento étnico.

> [...] podemos dizer que a dança afro e seus praticantes, ao espetacularizarem os mitos brincam com duas normas, pois, ao estabelecerem como estética a fundamentação nos gestos e palavras considerados mágicos nos cultos aos orixás no candomblé, rompem com a idéia monoteísta estabelecida como fonte inspiradora da fé cristã, numa sociedade estruturada a partir dos espaços ósantificadosô. Depois, ao construírem técnicas para dominar a emoção emergida da crença na ancestralidade, quebram com a norma do axé e sua estrutura sacerdotal ao dimensionarem a emoção no sentido do autocontrole, isto é, de espetáculo (SOUZA, 2005, p. 149).

É possível assim, identificar que o controle das emoções demarca a emergência de uma forma artesanal de batuque que vai transformando e sendo

transformado via interdependências entre diferentes valências que originaram a artística e espetacularizada dança afro.

Nesse sentido é possível pensar que as transformações discutidas pelos os referidos autores, surgem como respostas para as demandas sociais existentes ao longo dos tempos e espaços figuracionais em que é possível constatar a existência de diferentes códigos de conduta.

Por esse mesmo enfoque a obra elisiana nos permite analisar a relação entre práticas de lazer e educação, oportunizando substancial epistemológico para compreendemos esse processo como resultados de interdependências entre valências com características diversas.

> Particularmente, acredito que as trilhas abertas pelos trabalhos de Norbert Elias ainda podem nos auxiliar, de forma rica, inovadora e desafiadora, na perspectiva de uma compreensão de um processo colonizador que teve início há cerca de cinco séculos. O primeiro passo é entender que o processo é plural, tanto no tempo como no espaço de construção. Entender, por exemplo, que, quanto ao aspecto relativo à educação, esse processo requer um alto grau de controle e transformação dos instintos, assim como um crescente nível de especialização imposto pelas funções adultas (LUCENA, 2009b, p. 165).

O autor, procurando identificar a categoria educação no legado elisiano, nos apresenta-a como característica fundamental das sociedades humanas e seus processos civilizadores através mecanismos de controle sociais e autocontrole humanos que materializam o que Elias (1994c) irá chamar de ñsegunda naturezaò dos indivíduos.

Essa chamada *segunda natureza* ou *habitus*[21], que corresponde aos conhecimentos socialmente adquiridos, em que se articulam aspectos objetivos e subjetivos estruturados nas figurações e incorporados durante a convivência humana na figuração maior, ou seja, a sociedade.

Esta noção nos permite relacionar a individualidade e a sociedade, descrevendo a maneira como são individualmente incorporadas as modalidades de

[21] Para Norbert Elias, a idéia de habitus pode ser entendida como uma segunda natureza, ou mesmo um automatismo humano, que se desenvolve nas relações sociais estabelecidas entre indivíduos interdependentes, de uma mesma configuração social, desde a infância. O habitus está relacionado ao longo do processo de internalização de práticas sociais culturalmente construídas. Para melhor compreensão ver ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zaar Ed. 1994.

percepção e de ação coletivamente desenvolvidas no sistema de interações. Esse conceito sustenta então, a evidência da dependência do indivíduo em relação aos comportamentos, ao mesmo tempo apreendidos e próprios do grupo que pertence, que não estão relacionados somente com a livre escolha; mostrando-nos então que as emoções e as disposições vividas no nível individual são devidas também a processos coletivos de incorporação, amplamente inconscientes.

O habitus vai então, dos comportamentos mais aparentemente individualizados, aos mais compartilhados pelos outros membros de um grupo. O habitus seria assim concretização das relações efetivamente praticadas entre níveis muito heterogêneos da experiência, desde a competência geral para a interação inscrita no espaço possível da vida social, até o desempenho produzido pelos indivíduos em situações específicas.

O modo de como o lazer foi concebido durante a história do CAB e mais especificamente no recorte temporal desta pesquisa, possui relação com o *habitus* daqueles que o desenvolveram ao longo dos anos. Assim como experiências de vida dos seres humanos, o *habitus* também é mutável.

É constituído por comportamentos que, com o passar do tempo, deixam de ser conscientes e se tornam a nossa segunda natureza no que se refere à estruturação de personalidade humana, e que coloca como relevante o nosso autocontrole em detrimento dos demais, denotando um complexo processo de aprendizagem que evidencia o processo civilizatório.

O direcionamento do processo civilizatório pode ser constatado através de fatores como o predomínio do autocontrole sobre o controle externo, o desenvolvimento de um padrão comportamental mais estável e o respeito ao outro como elemento primordial para o processo de desenvolvimento social.

Para tanto o diálogo com a teoria elisina nos permite analisar as relações de poder que circunscrevem a formação da segunda natureza, na elaboração do na incorporação de um comportamento que permanece em um processo de formação contínua.

Para Elias (1994), o processo civilizador é marcado no autocontrole da violência e na internalização das emoções, as quais repousam sob os costumes e funções corporais, que, nessa perspectiva, são elevadas ao nível de objeto histórico e sociológico.

Neste sentido, não há dúvidas de que o corpo é educado por todo o contexto que o permeia e essa educação tem em vistas como objeto não apenas de disciplina, mas, como alvo de estratégias de controle.

Historicamente construído por diversas sociedades, inúmeros artefatos educativos foram forjados, dentre eles as cartilhas de ensino, a palmatória, os livros, revistas e até mesmo a televisão, todos com principal função de formar sujeitos, moldando-os de acordo com as normas sociais vigentes.

Essas estratégias não foram apenas fruto de causalidades, tampouco pensado como um problema apenas pedagógico, no sentido estrito do termo. Frequentemente evocadas, as idéias de homogeneização, uniformização e padronização dos métodos de ensino, dos procedimentos administrativos, dos conteúdos escolares, enfim, da organização da "escola popular" no país, são argumentos do projeto de coesão social executado pelos intelectuais comprometidos com a política.

4 LAZER E RELIGIÃO, OS MEANDROS HISTÓRICOS DE UMA TENSA RELAÇÃO.

A análise de duas temáticas, ao mesmo tempo polêmicas e intrigantes como são o lazer e a religião, apresenta-se de diferentes configurações. Esse transitar pode ser realizado a partir da ótica de um determinado grupo religioso, pode ser feita a partir da utilização do lazer para rechaçar qualquer tipo de "dominação exercidas por certas religiões"; ou ainda, pela dialética relação entre a ludicidade e o transcendente. Enfim, abre-se um leque profícuo de investigação no campo acadêmico.

Buscamos destacar algumas relações apresentadas por autores que procuraram discutir o lazer, verificando os possíveis vínculos deste com a religião. Esta tarefa não é tão simples, uma vez que ambos os temas são permeados de pré-conceitos, interesses adversos e mal entendidos, sobretudo a partir de princípios

históricos norteadores do cristianismo como a negação do corpo, do prazer e do divertimento.[22]

Um dos autores que se lançaram neste desafio foi o pastor protestante Harvey Cox. Na sua obra intitulada ñA festa dos foliõesò, busca redescobrir a festa perdida. Neste livro, publicado em 1974, que é continuação de suas análises teológicas iniciadas em uma obra anterior denominada ñA Cidade do Homemò, Cox destaca o significado simbólico da celebração e da liturgia, como resgate da importância que a religião cristã teve na perda da festividade da Idade Média em diante.

Conhecida como a ñFesta dos Loucosò, confrontava as autoridades religiosas eclesiásticas. Nestas festas, as regras sociais (permeadas de um moralismo excessivo) davam lugar à permissividade exacerbada, na qual os padrões sociais eram contestados através de grande zombaria. Como afirma Dumazedier (1975, p. 34) ñpoderia ter sido chamada como algumas imitações do Carnaval, no germe do que se faz agora em grande escalaò.

Ainda segundo o autor, a supressão desta festa gerou mudanças significativas em todo o Ocidente, com mais destaque para a Europa, e depois por todo o mundo. Sua repressão significou a possibilidade de manifestações da alegria através das fantasias, da festividade.

As razões maiores apresentadas por Cox para sua supressão foram as novas práticas sociais e econômicas que deram origem ao capitalismo, atreladas às transformações sociais ligadas ao desenvolvimento industrial, com todos seus efeitos.

Razões que reverberam até mesmo a restrita possibilidade de vivências da festa perdida, nos feriados religiosos, que passaram a assumir muito mais um caráter comercial do que propriamente festivo. Cox (1974, p. 35) fala de duas espécies de homes. O primeiro seria um *homo festivus* que não vive apenas para o trabalho, mas para refletir, dançar, rezar, compartilhar a vida coletivamente e celebrar festas.

O segundo seria o *homo phantasia,* incumbido de cultivar o sonho e criar mitos. Ambos são caracterizados pela extrema capacidade inventiva, de imaginação

[22] Sempre foi muito comum associar estes três elementos ao representante opositor das Bem-aventuranças, também conhecido entre outros nomes como Satanás, Capeta, Demônio, etimologicamente demônio deriva do termo latino 'Daímon', Aquele de Divide/Reparte. Cf. BRANDÃO, 1991, p.278.

e modificação, sendo estas capacidades representantes de elementos de sobrevivência para a espécie humana. A capacidade de celebrar é que permitiria à raça humana manter seu caráter de festividade e fantasia, sem deformar-se com sua inexistência.

A análise temporal realizada por Cox, nas duas obras e mais especificamente em ñCidade do Homemò, traz à discussão o processo de relação entre o lazer (caracterizado pelo lúdico) e a religião, na perspectiva da perda da festividade e fantasia, e a possibilidade de recuperação na estrutura social vigente, caracterizada pela departamentalização de aspectos da vida, tido não mais como inter-relacionados, mas estanques.

Essa dicotomização suscita a análise do domínio sobre o corpo para o domínio do Espírito que tanto acalora discussões mais atuais sobre a dualidade Corpo e Mente encerra a idéia da disciplina sobre as ações a qualquer custo, na qual a severidade das determinações sobre os sujeitos seriam tão ou mais importantes para a construção de alicerces fortes da Igreja quanto a reunião de riquezas através dos dotes, heranças e as mal-fadadas indulgências.

Sobre esta temática das ambições do domínio sobre os corpos para o domínio dos sujeitos em sua ação e subjetividade, GHIRALDELLI nos aponta uma importante passagem, ñde fato, as ópráticas corporaisò, como nos ensinaram os estruturalistas de diversas matizes, ómaterializamô a ideologiaò ñPara fins de reprodução e inculcação ideológico-religiosa, por exemplo, mais vale a genuflexão do que a leitura do texto teológico.ò(GHIRALDELLI, 1990, p. 197)

Tendo em conta a relação de submissão e disciplinarização preconizada para o domínio dos corpos, toma-se como óbvio que o lazer neste contexto seria muito mal visto, na medida que este pudesse afastar o individuo do projeto de abnegação das coisas matérias (em nome de Deus e da Igreja) e viesse suscitar prazeres de viés pecaminoso.

Esses comportamentos desvirtuados deveriam ser por todos aqueles que quisessem galgar o reino dos céus,

> ñuma vez que as festas, os jogos, os espetáculos, as danças, os serões e as comemorações de diferentes naturezas representavam um perigo a purificação da alma ï e na ênfase a noção aristotélica de ócio como contemplação, vida dedicada aos deleites do espírito de

> forma restrita, vigiada e extremamente controladaò (WERNECK, 2000, p. 33).

De acordo com GABRIEL & MARCELLINO (2007, p. 04) a modernidade, de fato, é caracterizada por uma redução da capacidade festiva, pela privação de certos hábitos coletivos de celebração e a progressiva individualização de alguns aspectos da vida em detrimento do coletivo.

Cox (1968), promove as discussões de um retorno às festividades por meio do repensar da sua relação com a religião, como manifestação histórica, recuperando sua proximidade como possibilidade de manifestação do sagrado por meio da alegria da festa.

A notoriedade das mazelas advindas dos problemas do trabalho no mundo moderno, ligados ao processo de industrialização, e suas implicações para as manifestações do cotidiano, tiveram suas discussões iniciais fomentadas a partir do próprio discurso religioso. A religião tendeu a, progressivamente, reduzir seu poder de influência nas sociedades urbano-industriais, se comparado à influência e controle desempenhados no meio rural.

O desrespeito aos feriados litúrgicos foi o gerador dos primeiros embates entre o poder eclesiástico e os representantes do capital, conforme analisaremos mais profundamente adiante ao analisarmos um dos pilares fundantes da concepção cristã de lazer, o descanso sabático.

Neste contexto, o processo de secularização das cidades, manifestado na mudança paulatina dos valores e costumes familiares, laborais e religiosos despertou o interesse de investigação dos teólogos, que perceberam que quanto maior o processo de saída do campo para as cidades, menor o poder de ação das autoridades tradicionais, tais como pai de família, líderes políticos e, sobretudo religiosos.

A liderança religiosa, principalmente da zona rural, desempenhava uma autoridade significativa para as comunidades. Esta liderança, segundo Camargo (1998, p.33), era exercida ñão somente para organizar os cultos de domingo, mas as festas, os jogos pelas organizações, conselhos de família, etc.ò

Estas práticas, com menos intensidade, ainda existem na sociedade contemporânea. Entretanto, o que é de fundamental importância a ser percebido, relaciona-se ao aspecto da relação religião, festa e controle social. Nestas festas

promovidas pela igreja, o senso de coletividade ficava mais evidente, pois, por mais que as pessoas quisessem se isolar, a festividade possuía a capacidade de congregar e fortalecer a comunidade.

Além do lucro gerado pelas festas à igreja, a liderança eclesiástica local poderia exercer influência mais facilmente em uma coletividade que manifestava sua capacidade festiva e de fantasia sob os auspícios da instituição religiosa.

Este tipo de controle diminui com o passar do tempo, mas dá lugar a outras esferas de influência. Neste sentido, Dumazedier (1975) afirma que:

> [...] cada vez mais a autoridade religiosa recua para dar importância às autoridades leigas. Diante desta situação e no controle das atividades dos fiéis, a tendência é o recuo das autoridades religiosas, em benefício dos responsáveis leigos, de maneira que os próprios fiéis organizem seu tempo, como assim desejarem e particularmente o tempo de lazer. Aí, também, a tendência à auto-gestão do tempo de lazer pelos próprios interessados é muito grande. (P.33)

O sair de cena das autoridades eclesiásticas traz consigo a problemática da não educação para o lazer. Se antes o poder da igreja controlava o tempo da festa, agora surge a necessidade de entender como utilizar este tempo, ou seja, a educação para o lazer.

Entretanto, lideranças, não apenas religiosas, perceberam as possíveis conseqüências que a auto-gestão do tempo disponível poderia trazer para a estrutura social. O lazer poderia atuar como resistência, como meio de mudar a ordem social vigente, trazendo implicações ainda não vividas pelas instituições religiosas.

Os indivíduos que vivenciam valores diferentes ao mundo do trabalho, no tempo de lazer, percebem, assimilam e criticam a forma como a sociedade tende a reprimir certas atitudes e privá-los de certas vivências.

A preocupação com este tempo, portanto, no que diz respeito ao seu controle e administração, está relacionada às conseqüências que os valores dele advindos podem trazer para a estrutura social.

Entendendo que não era possível negar a existência do lazer, as instituições tradicionais da sociedade, com base numa visão funcionalista, passam a argumentar que o lazer deve agir como compensação e preparação para o trabalho alienado.

Ao enfatizar as mudanças ocorridas em longo prazo, tanto nas emoções, quanto nas estruturas de controle das pessoas, ELIAS e DUNNING evidenciam o papel central que as reações emocionais tem no lazer, isto porque elas desempenhariam funções desrotinizadoras[23] e, gerariam uma tensão/ excitação agradável.

A excitação[24] que as pessoas procuram no seu lazer é singular, tratando-se em geral de uma excitação agradável. Em se tratando de sociedades industriais mais avançadas, verifica-se uma menor freqüência de situações críticas sérias que originam comportamentos de excitação nos indivíduos.

Outro aspecto observável, nesta mesma direção, é a capacidade progressiva de aumento do autocontrole social e o autodomínio da excitação exagerada.

Gradativamente, a organização social do autocontrole da excitação individual tornou-se mais efetiva. Neste sentido, erupções de sentimentos fortes acabam por apresentar-se de outra forma, tornando-se motivo de embaraço, vergonha ou arrependimento, assim somente as crianças não são censuradas. Neste sentido, ño autocontrolo ï em parte ï já não se encontra sob seu domínio. Tornou-se um aspecto de estrutura profunda da sua personalidadeò[25]

Outro ponto fator relevante em suas análises centra-se no binômio lazer/trabalho. Para os autores, ña noção de que as atividades de lazer podem ser explicadas como complementares ao trabalho, é raramente considerada problemáticaò

Contudo, nas Sociedades-Estados, do nosso tempo, onde a pressão de formas de controle externo e interno é extensível a tudo, a satisfação lazer ï ou a falta desta ï pode ser de maior importância para o bem-estar das pessoas enquanto indivíduos ou sociedades.

Segundo Marcellino (2003a, p. 27), as visões funcionalistas, representadas pelos autores da ñTeoria do Capital Humanoò, bem como os ñadeptos da velha moral cristã do trabalhoò, no que diz respeito ao mundo do lazer e do trabalho, fortalecem a alienação no trabalho, pois ao considerar o homem como simples máquina, vê no lazer o tempo necessário de ñmanutenção e reparoò

[23] A esse respeito ver ELIAS, N. DUNNING, E**. A Busca da Excitação**. Lisboa: Difel, 1992. p. 149.
[24] Ver ainda Elias. Ibid.p.113.
[25] Idem.p.103.

A moral da civilização cristã, surgida no período após a civilização greco-romana, a partir do século IV, possui duas formas principais de encarar a relação entre o trabalho e o lúdico. A primeira, presente principalmente no catolicismo romano, é a de condenação do nada-fazer e do divertimento de forma geral. (CAMARGO, 1998, p. 28).

Além disso, há a valorização do trabalho em detrimento do valor monetário real deste. E neste sentido, ainda de acordo com CAMARGO (1998)

> [...] o trabalho seria uma obrigação a que o homem está condenado (ñcomerás o pão com suor do teu rosto!ò, diz a Bíblia). Mas ser mal-sucedido no trabalho não é problema. Na verdade, o pobre seria um eleito de Deus. Poder-se-ia mesmo dizer que o ideal de vida no início do cristianismo é o do homem que trabalha bastante, aproveitando o tempo livre para a prece, para não cair em tentações, e sem muita abastança material, para o espírito não enfraquecer. Nada, pois, de acumular dinheiro ou bens materiais (p. 28).

O viés católico romano do pensamento vê o trabalho, portanto, como uma maldição que independente do lucro ou não deve continuar a ser realizada. O controle social deste homem é facilitado, pois seu tempo disponível é limitado, e nele deve haver dedicação a solitude da vida piedosa, devocional e à meditação, objetivando uma maior santificação, numa concepção dicotômica de militância da carne contra o espírito.

A partir do século XVI, a busca pela conciliação entre as práticas religiosas e o ideal capitalista, marca a vertente religiosa protestante. Com a inclusão de novas doutrinas, o trabalho e o lazer são concebidos de maneira diferente. Vários personagens assumiram papel de destaque neste período marcado também por um dos maiores acontecimentos na história da igreja protestante, a Reforma Protestante.

Uma dessas personalidades foi a figura de João Calvino, que segundo Camargo (1998, p. 28-29) tinha como lampejo de ludicidade em sua vida o ñocupar-se com um jogo de bochas, semelhante àqueles que se pratica nos parques europeus. Talvez ele até sorrisse nessas ocasiões [...]ò[...] De resto, condenava tudo que não fosse trabalho e preceò

O trabalho assume função vital na vida dos protestantes. A riqueza produzida como fruto do trabalho, passou a ser considerada como benção divina, enquanto

que a pobreza seria sinal de que o indivíduo estaria em pecado e, portanto, separado de Deus.

O trabalho e os bens materiais passam a possuir valor considerável para o *status* social. Valorizando a riqueza e a busca por bens materiais, o protestantismo fornece a base ética às teorias capitalistas de Adam Smith (1723-1790). ñA ósaúdeô do capitalismo estaria, portanto, na criação de homens que acumulassem riqueza, investissem, gerassem empregos etc., enfim, tudo o que os empresários repetem até hoje [...]ò(CAMARGO, 1998, p. 29).

A ética protestante, ao supervalorizar o trabalho, com vistas a criar condições ao processo adaptativo do homem à sociedade industrial criou uma concepção que retornou ao trabalho como maldição, descrita no livro de Gênesis.

De acordo com Chaui (1999, p. 13), ñno calvinismo (particularmente em sua versão inglesa puritana), tornou-se regra moral o dito ómentes desocupadas, oficina do diaboô Nesse aforismo está sintetizada a metamorfose do trabalho num *ethos*. De castigo divino que fora, tornou-se virtude e chamamento (ou vocação) divinoò.

Outro fator complicador era que o conceito de predestinação reforçava que se esta era a sina ao qual o homem havia sido destinado, deveria encará-la como justiça de Deus, fruto do pecado original.

> Ao ócio feliz do Paraíso segue-se o sofrimento do trabalho como pena imposta pela justiça divina e por isso os filhos de Adão e Eva, isto é, a humanidade inteira, pecarão novamente se não se submeterem à obrigação de trabalhar. Porque a pena foi imposta diretamente pela vontade de Deus, não cumpri-la é crime de lesa-divindade e por essa razão a preguiça é pecado capital, um gozo cujo direito os humanos perderam para sempre (CHAUI, 1999, p. 9-10).

A autora ressalta no pensamento de Max Weber, em ñA ética protestante e o espírito do capitalismo (2000)ò, a valorização que o puritanismo deu à vida secular. Benjamin Franklin é utilizado por Weber como representante de um novo *ethos.*

Neste sentido, a virtude do cristão se encontra no fato de seguir à risca normas sociais, dentre as quais estaria o trabalho, não apenas como necessidade de base moral, mas como instrumento de racionalização da atividade fonte de lucro.

Ainda no pensamento de Chauí (1999)

> Aquele que faz seu trabalho render dinheiro e, em lugar de gastá-lo, o investe em mais trabalho para gerar mais dinheiro e mais lucro, vivendo frugalmente e honestamente (isto é, pagando em dia suas dívidas para assim obter mais crédito), é um homem virtuoso. Trabalhar é ganhar para poupar e investir para que se possa trabalhar mais e investir mais (CHAUI, 1999, p. 14).

Neste sentido, vale ressaltar que a ñmaldiçãoò do trabalho é valorizada num discurso teológico que conhece o redimensionamento de valores advindos do contexto teológico da graça, fruto do cristianismo. Este conceito, numa concepção religiosa dogmática, não deixa alternativa ao ser humano, a não ser submeter-se às longas jornadas do trabalho.

Sendo assim, o caráter ruim do trabalho, ressaltado na tradição judaico-cristã, é evidente, pois, se assim não fosse, não seria descrito como maldição. Entretanto, Chaui (1999, p. 11) afirma que não é apenas no judaísmo ou no cristianismo que esta visão é evidenciada:

> Essa idéia aparece em quase todos os mitos que narram a origem das sociedades humanas como efeito de um crime cuja punição será a necessidade de trabalhar para viver. Ela também aparece nas sociedades escravistas antigas, como a grega e a romana, cujos poetas e filósofos não se cansam de proclamar o ócio um valor indispensável para a vida livre e feliz, para o exercício da nobre atividade da política, para o cultivo do espírito (das letras, artes e ciências) e para o cuidado com o vigor e a beleza do corpo (pela ginástica, dança e arte militar), vendo o trabalho como pena que cabe aos escravos e desonra que cai sobre homens livres e pobres. São estes últimos que, na sociedade romana, eram chamados de *humiliores*, os humildes ou inferiores, em contraposição aos *honestiores,* os homens bons porque livres, senhores da terra, da guerra e da política (CHAUI, 1999, p. 11).

Destarte, a consideração do ato de trabalhar, salta de maneira evidente nas sociedades grega e romana, pois possuíam vocábulos referentes ao produto do trabalho e não ao ato de gerá-los:

> *ergon* (em grego) e *opus* (em latim). Trabalho tem origem na palavra latina *tripalium*, ñinstrumento de tortura para empalar escravos rebeldes e deriva de *palus*, estaca, poste onde se empalam os condenados. E *labor* (em latim) significa esforço penoso, dobrar-se sobre o peso de uma carga, dor sofrimento, pena e fadigaò (CHAUI, 1999, p. 11-12).

O fato é que o grau elevado que o dogma religioso possui ao determinar um tipo de atividade humana como ruim, mas necessária, conferindo-lhe um caráter de redenção, de humilhação, por um crime que muitos nem têm consciência de terem cometido. O pecado original, de Adão e Eva, é a justificativa que dá suporte para uma vida de submissão, da qual o trabalho torna-se um meio de purificação.

Contudo, dentro da teoria do lazer, existe outras compreensões que analisam suas possíveis relações com a religião, mais marcadamente analisada na obra ñSociologia do lazerò, de Stanley Parker (1978), ao procurar estabelecer afinidades entre o lazer e a religião.

Dentre elas, o autor refere-se àquilo que de comum percebe em ambos os temas: desejo, anseio de bem-estar pessoal, a possibilidade de livre escolha, o potencial que ambos possuem de integrar e de valorizarem a recreação. ñO tipo de crença religiosa que predomina em uma comunidade influencia as oportunidades de lazer tanto dos fiéis quanto do público em geralò(PARKER, 1978, p. 124).

É fácil perceber a compreensão funcionalista do lazer a partir destas análises, pois, em última instância prevalece a necessidade de manutenção da ordem estabelecida, por meio de busca pela felicidade tanto em uma quanto em outra esfera.

Entretanto, esta busca deve estar permeada por um conceito de mudança, sem o qual fica insustentável conceber outra forma de sociedade. Mesmo assim, entendemos que em ambas as perspectivas há aberturas para a mudança, ou seja, tanto o lazer quanto a religião, entendidos de forma compensatória, carregam consigo o germe da mudança, por meio da possibilidade de enxergar uma outra forma sociedade, mais justa e humana do que a que se vive.

4.1 A ocupação do tempo livre.

O período da Reforma Protestante é analisado por Parker (1978) ao afirmar que houve uma mudança significativa na dinâmica dos feriados devido ao abandono dos dias santos e feriados, pois o protestantismo abandonara a devoção aos santos da Igreja Católica. Além deste abandono, surge um grau elevado de hostilidade para com as práticas recreativas.

> Muito desse desagrado quanto aos divertimentos tradicionais foi gerado pelo movimento do puritanismo dissidente [...] [...] as tradições do lazer popular foram mal vistas por numerosos motivos: eram consideradas profanas e licenciosas ï eram ocasiões de práticas mundanas, o que afastava os homens de uma vida devota; tendo suas raízes em práticas pagãs e papistas, tinham cerimônias e rituais magnificentes, dia do descanso, interferindo com o culto dos verdadeiros crentes; subvertiam a ordem pacata da sociedade, afastando os homens de seus deveres sociais básicos ï trabalho árduo, economia, contenção pessoal, devoção à família, aspecto sóbrio (PARKER, 1978, p. 125).

Esse período é marcado por uma forte tendência de controle do tempo livre das pessoas, tentando preenche-lo, sobretudo, pela possibilidade de educação. A possibilidade de vivências diferentes das do mundo do trabalho, ou dos valores pregados pela religião, fizeram da recreação uma atitude que cada vez mais tomava uma dimensão profana. Isto é evidenciado pelas sanções que eram imputadas às pessoas que, no seu tempo de lazer, dedicavam-se ao jogo e ao alcoolismo.

O autor ainda analisa a possibilidade de relação entre o lazer (lúdico) e a religião a partir da análise de um dos clássicos autores da temática do Jogo na obra *Homo Ludens*, do historiador Johan Huizinga afirmando que, nesta obra, o jogo e a religião têm qualidades muito próximas.

Huizinga (1971) afirma que, em ambos, há a possibilidade de seriedade e busca pela perfeição. Outra característica destacada é que tanto no jogo quanto na religião há uma dimensão concomitante de finitude e infinitude.

As dimensões reais e imaginárias são características de ambos. E por fim afirma que, considera a dimensão simbólica como característica comum entre o jogo e a religião, nas manifestações, principalmente, das vestimentas, rituais e vocabulários próprios.

Ainda dentro desta temática, outra obra de sobrelevada relevância é a de Josef Pieper, intitulada ñFelicidade e contemplação: lazer e cultoò Para ele o lazer é uma demanda atitudes semelhantes as da religião, pois exige um esforço e envolvimento mental e espiritual.

A atitude daquele que vivencia o lazer e suas possibilidades quebra o modelo cotidiano de vida no trabalho. De forma semelhante a Harvey Cox, Pieper (1969) acredita que as celebrações e festividades têm um poder de tratamento da vida humana, vivida sob uma perspectiva espiritual.

Vale destacar, nas palavras de Parker (1978, p. 127), que o conceito de ñlazer e festividadeò de Pieper está restrito ñà música e à contemplaçãoò. A festividade seria a fonte do lazer, sendo que se este deixar de existir o trabalho se torna desumano.

Esta relação traz consigo notas de um reducionismo infundado ao afirmar que o caráter desumano do trabalho esteja relacionado à impossibilidade de vivências festivas, característica primordial para a existência do lazer.

O lazer pode ser festivo e permeado de valores humanos e mesmo assim o trabalho estar permeado de características alienantes e desumanas. O que entendemos é que se nos dois corre o mesmo sangue social, há uma relação de dependência entre ambos. Um trabalho desumano e alienado caracteriza um lazer alienado. Isto não exclui a possibilidade de relação dialética entre ambos.

O lazer pode agir como resistência e confronto aos valores de um trabalho que vão de encontro às características mais fundamentais da vida humana.

Parker (1978), ainda concorda com Pieper ao reafirma o caráter compensatório e terapêutico do lazer, como forma de reparar o organismo dos males advindos do trabalho. O seu conceito de recreação passa pela possibilidade do organismo se ñrecriarò após, arriscamos dizer, ter sido ñdescriadoò pelas tensões e dinâmicas da laboriosidade. O conceito de recreação de Parker, na sua relação com a religião é estruturado da seguinte forma:

> Literalmente a recreação refere-se ao propósito evidente da atividade do lazer, um processo terapêutico de reparar o organismo (recriar) dos desgastes resultantes do trabalho e suas tensões. Com ñrecreaçãoò, queremos dizer restaurar, restabelecer, retornar a um estado original ou ideal: recriar. E qual é esse estado ideal? Segundo Ralph Glasser, a religião ofereceu uma resposta com a idéia da Graça, uma unidade espiritual com a Vontade Divina, inseparável de um certo tipo de conduta. Separada desta concepção espiritual, a idéia de recreação tem a circularidade sem objetivo de nos devolver simplesmente a um estado no qual podemos continuar melhor o trabalho (PARKER, 1978, p. 130).

Sendo assim, o parâmetro estabelecido por Parker para a realização do lazer e suas possibilidades está atrelado, primeiramente, ao que estas vivências trazem de benefício ao mundo do trabalho.

Neste caso, o lazer não deve atuar, segundo Marx, ñcomo ópio, mas como momento de vivência de valores que, na sociedade atual, contribuam para a percepção, reflexão, crítica e mudança da estrutura social vigente, bem como espaço/tempo privilegiado para o descanso e o divertimentoò

Outra importante frente de debate levantada por Parker (1978), é o das prescrições religiosas para o lazer. ñAs religiões estabelecidas também podem exercer uma influência restritiva nas formas pelas quais o público em geral usa o seu lazer, embora esta influência seja hoje menor do que no passadoò(p. 130)

Entretanto, o autor destaca que, se existirem, as prescrições religiosas não ficam, por vezes, restritas aos fiéis de determinada instituição, mas são estendidas à sociedade de forma geral, dependendo do grau de influência que a instituição precursora do valor e costume tenha sobre determinada comunidade.

Essa extensão traz contornos de um fundamentalismo arraigado historicamente, está ligada na maioria das vezes à tentativa de moralização das práticas de lazer, tidas como mundanas, em contraposição às práticas tidas como santas, as quais não quebram a relação com o sagrado. A relação, portanto, pode tornar-se extremamente complicada, na medida em que se estabelece a competição entre ambos.

O Pastor Ricardo Gondim em sua obra *É proibido:* o que a Bíblia permite e a igreja permite (1999), na tentativa de sistematizar uma Na busca do que denomina de ñUma Teologia do Esporte e Lazerò, destaca que a relação conflitiva entre lazer e religião tem sua origem numa base doutrinária que, em determinadas denominações eclesiásticas, considera o lazer e os esportes como práticas mundanas. ñOs jovens são proibidos de se envolverem em qualquer atividade lúdica. Algumas igrejas proíbem os seus membros de jogar bola, soltar pipa, brincar com bolas de gude ou bonecasò

Neste sentido, as atividades de lazer são consideradas como carnais e serviriam a um único propósito, o desperdício de tempo. O autor destaca ainda que é necessário combater determinadas distorções bíblico-teológicas, caracterizadas muito mais pela tradição humana, do que propriamente pela essência bíblica.

4.2 Concepção Cristã do lazer.

Em Gênesis, o jardim do Éden, lugar de íntima comunhão com o Criador e cenário para o lazer humano tornado possível por um ato divino de criação, é suplantado por um mundo de trabalho suado e urbanização devido ao impacto do mal.

Nas Escrituras, as noções de lazer e trabalho estão intimamente relacionadas. Há uma forte tendência que cristãos de todas as épocas procuraram, desde o século I, entender e explicar a relação entre eles.

Neste momento, as afirmações realizadas até então, reforçadas pelos depoimentos dos personagens, possibilitam uma análise mais profunda quanto à uma determinada concepção de ñLazer Santoò apresentada no texto de Charles W. Nienkirchen, na obra organizada Michael D. Palmer (1998), intitulada *Elements of a Christian Worldview* (Panorama do Pensamento Cristão).

Segundo o referido autor, Uma visão cristã de lazer na sociedade norte-americana pós-moderna pode ser vantajosamente apoiada por um conceito encontrado nos escritos dos pais da Igreja Primitiva. O conceito é conhecido por lazer santo (*totium sanctum).* De acordo com os pais de ambas as tradições cristãs - oriental e ocidental -, uma vida cristã era aquela na qual a ação alterna-se com a contemplação, o fazer com o ver e o serviço com a adoração.

Dizia-se que o trabalho sem o lazer santo destruía a atenção espiritual da pessoa. Como resultado, o trabalho era desumanizado. Em sua discussão alegórica sobre o significado simbólico das peças do vestuário sacerdotal, Gregório de Nissa refletiu o amplo consenso dos pais ao afirmar que ño coração torna-se o símbolo da contemplação, e os braços, do trabalhoò Para ele, ña vida terrestre era melhor vivida como o dia da preparação para o futuro sábado eterno."

Neste ponto surgem dois conceitos passíveis de discussão no que se refere a essa concepção de lazer apresentada até então. O primeiro é o de ñLazer Santoò Ao versar sobre tal assertiva, dá-nos a possibilidade de questionar se haveria um lazer ñmão santoò e ainda, como esse seria vivenciado. Em vários momentos durante as entrevistas, surgiram, ora de maneira mais clara, ora nas entrelinhas, de forma mais velada, que não era todo tipo de atividades que eram ñtoleradasòno CAB.

As atividades que eram propostas pelos alunos, que normalmente eram vivenciadas em seus grupos familiares ou de amigos, não eram aceitas nas aulas, primeiro por não terem sido sistematizadas pelo professor do próprio CAB e segundo por que apresentariam ñconteúdos impróprios ò, que estimulavam o contato mais direto entre os participantes, ou que insinuava a participação conjunta entre meninos e meninas.

O outro conceito é o da preparação para o futuro ñsábado eternoò, que reforça a ideia de que uma vida ñequilibradaò estaria sempre à espera do descanso eterno, ou seja, o indivíduo estaria constantemente se pautando no porvir, construindo uma confiança em dias melhores não apenas para ele, mas para o coletivo que estivesse inserido.

Juliano Pomério, da Gália, século V, traz em um discurso sobre os ideais da vida, duas esferas, que apesar de serem complementares, são distintas, a vida contemplativa e da vida ativa, louvando o lazer santo como o estado interior no qual pode-se "administrar os assuntos da almaò

Sendo assim, a vida ativa era aperfeiçoada, completada, pela vida contemplativa. O lazer, argumentou Pomério, transcende o trabalho em vez de negá-lo." Grande parte do seu pensamento sobre lazer santo foi inspirado por Agostinho (354-430 d.C.).

Já Agostinho, mais conhecido como Agostinho de Hipona, acreditava que o amor da verdade estimula o desejo ao "lazer santo". A "doçura da contemplação" devia ser preservada e desfrutada no meio de uma chamada para urna premente vida de serviço social. ñCaso contrário, os fardos da existência poderiam mostrar-se insuportáveis.ò

Agostinho acreditava que a história humana seria completada e aperfeiçoada quando um "grande sábado" sem fim fosse introduzido. Com esta culminação da história, a vida eterna consistiria em "descanso, [...] amor e louvor".

Em outras palavras, consistiria em "Lazer santo" ininterrupto. No seu livro *Confissões,* Agostinho antecipou o "sábado eterno" como um período no qual ñDeus *descansaria* em suas criaturas da mesma maneira que Ele *trabalha* agora nas criaturas." sua visão do destino humano colocava o trabalho no tempo e o descanso na eternidade.

O pensamento do autor faz parecer que existe certa ñpressãoò para que o cristão não se afaste do sagrado, inclusive nos momentos de lazer, uma vez que, durante seu trabalho ele se manteria ocupado e sem tempo para pensar em algo que atraísse para o ñlazer mundanoò e também como se, sem o ñlazer santoò, fosse insuportável viver sob as pressões diárias.

Sob essa ótica cristã do lazer, o próprio termo deriva do latim *licere, que* tem a ver com a liberdade, no sentido de denotar um estado interior de reflexão e contemplação combinado com uma quietude externa. Para o filósofo Bertrand Russell, o verdadeiro lazer, contemplativamente definido, é o único remédio para a fadiga, infelicidade e tensão nervosa que tornam a vida urbana moderna uma "peregrinação no deserto[26]".

Muito do lazer recreativo é uma busca do descanso por meio de atividades que não são parte das rotinas normais e diárias da pessoa. Por contraste, a contemplação, ou o "lazer santo", não é um exercício de relaxamento. O relaxamento físico é um subproduto da contemplação.

Na tradição cristã, a contemplação tem muito mais a ver com desenvolver um estilo de vida religioso do que estar continuamente atento e aberto à presença divina. É viver confiantemente de um modo tranqüilo, entregando tudo da vida da pessoa aos cuidados de Deus, e submetendo-se sem reservas à vontade divina. O corpo, mente e espírito são pacificamente integrados em uma vida de obediência.

No século XX, os defensores da antiga noção cristã de lazer santo sugeriram que a alimentação da vida interior, o lazer e a espiritualidade têm estreita afinidade entre si. O estudioso suíço Josef Pieper em *Leisure, The Basic of Culture in Palmer (1998)* (Lazer, A Base da Cultura, 1952), descreveu o lazer em termos interiores como "atitude mental e espiritual".

Esta atitude não pode ser reduzida simplesmente ao produto de "fatores externos" como aliviar as condições de trabalho. Mais especificamente, ele a chamou de "condição da alma". Este estado, raciocinou ele, era quase impossível de experimentar à parte de um estado interior de calma e quietude quase ao ponto de dormir. Como tal, o lazer é a antítese do trabalho e da ociosidade, cujos pecados

[26] Para aprofundamentos, ver a discussão de Bertrand Russell sobre as doenças da vida moderna em *The Conquest of Happiness* (Nova York: Bantam, 1968), pp. 3,4. Para Russell, o lazer tem a ver com coisas "não de importância prática na vida da pessoa" (p. 160).

corolários são o desespero ï provocado pelo incessante trabalho - e a ansiedade ï fruto do ócio descabido - que privam a pessoa de entrar no estado interior de lazer.

Sendo assim, o lazer constitui não só o fundamento da cultura, mas pertence a uma "ordem mais alta do que a vida ativa". Em palavras bastante simples, o lazer, seria um companheiro experiencial da contemplação e celebração que atrai a pessoa para uma união mística com o Criador e sua criação.

O ñlazer santoò abrange necessariamente o trabalho, em lugar de excluí-lo da vida. Para Thomas Merton (*in* PALMER 1998), o lazer estimula o trabalho, aumenta sua produtividade. O lazer até converte o trabalho em uma forma de oração.

Por exemplo, parece inibir a desonestidade. Além disso, milita contra a preocupação nervosa, a subserviência à tirania do tempo e a tendência a evitar aspectos monótonos do trabalho ï todas expressões do lado escuro do trabalho."

A ausência deste lazer santo no coração da cultura ocidental priva o trabalho do seu significado espiritual e psicologicamente aliena o trabalhador do seu trabalho." Por contraste, considere que o lazer impregna o trabalhador e os materiais de trabalho com significado fora dos limites de sua utilidade." O trabalho, como tipo da vida ativa, localiza os seres humanos no tempo e no espaço.

Exemplo crasso do que chamamos outrora de visão funcionalista do Lazer e já bastante defendida por diversos autores, que afirmam que essa concepção de lazer estaria fadada a ser, ao mesmo tempo, fruto e antídoto do trabalho, em que os indivíduos encontrariam no lazer, possibilidades de se recuperarem da fadiga produzida pelas jornadas de trabalho.

As análises seguem para a discussão dos eventos destinados ao lazer. Os ritmos diários, semanais e anuais de oração, reflexão e celebração no calendário cristão transformavam-se convites regulares para entrar em ñlazer santoò e ser renovado. Os cristãos eram encorajados a lembrar-se do drama divino da redenção, e antecipar seus eventos, conferindo-lhes a conotação de ñdias santosò

Fazer isso tinha a intenção de servir de fonte de novas energias em meio às intensas pressões da sociedade e dos sofrimentos pessoais. Também protegia os cristãos, numa época posterior de liberdade religiosa sob o imperador romano Constantino, de assumir compromisso com crenças e costumes pagãos que foram entretecidos na estrutura da vida política e civil.

Desta feita, o ñlazer santoò teria duas premissas básicas. Uma seria servir de fonte de novas energias em meio às intensas pressões sociais e dos sofrimentos pessoais. A segunda seria ñprotegerò os cristãos de assumirem compromissos com crenças e costumes pagãos.

Em suma, os conceitos de lazer santo e dias santos eram dois componentes vitais da antiga e medieval estratégia do cristianismo para a formação espiritual dos seus fiéis.

Os ciclos diários, semanais e anuais dos dias santos conduziram os cristãos à experiência festiva do lazer santo, e lhes permitiram contemplar e participar mais completamente na vida de Cristo. Por este processo, os aspectos mundanos da vida receberam um senso de sagrado e transcendente.

O "descanso santo", um legado do judaísmo, era a chave para a dotação espiritual. Convidados pelos dias santos para o "lazer santo", a Igreja coletivamente em suas estações do ano cristão e os cristãos individualmente nos seus ciclos de vida, repetiram experiências de morrer, ressuscitar e ser ungido pelo Espírito para o serviço na Igreja e sociedade.

E, neste sentido, uma visão cristã de lazer requer como seu fundamento, uma visão cristã do tempo, pois, sem a qual o lazer esvaziaria seu enfoque espiritual.

O desenvolvimento de uma visão cristã de lazer é indispensável para a causa da renovação pessoal, social e ambiental. No nível pessoal, os cristãos no Ocidente (especialmente os protestantes) têm de reencontrar uma teologia da vida contemplativa. Assim, eles poderão evitar tomarem-se aliados inconscientes de alguns dos pecados mais comuns de nossa era.

Afortunadamente, alguns teólogos protestantes no Ocidente começaram a tratar desta deficiência. A recuperação do "lazer santo", "dias santos" e "descanso divino" como ritmos necessários e desejáveis numa vida cristã tem vários benefícios. Detém o ativismo insalubre, modera o materialismo descontrolado e nutre uma atmosfera na qual a vitalidade espiritual pode ser renovada continuamente.

4.3 Por uma Espiritualidade Contemporânea de Lazer.

O termo *espiritualidade* é rapidamente associado pelo senso comum a indivíduos extraordinários - santos e místicos que realizaram feitos espirituais

ñdivinosò, e viveram num platô de perfeição além do que a vasta maioria das pessoas alcançou. Porém, definido dentro de uma estrutura bíblica, a "espiritualidade" refere-se à obra do Espírito Santo na vida de todo crente, da qual, em última instância, derivam suas atitudes interiores e ações exteriores.

Dallas Willard (1988) propõe habilmente que a "espiritualidade é meramente a qualidade holística da vida humana conforme foi designada a ser, no centro da qual está nossa relação com Deus". A visão que Willard tem de espiritualidade coloca a espiritualidade do lazer em harmonia com o domínio da vida cotidiana, em que a pessoa é renovada pelo Espírito de Deus segundo sua imagem.

A presença da *imago Dei* (a imagem de Deus) em toda vida humana torna a vida, mesmo em suas dimensões de lazer, intrinsecamente espiritual. Na mesma direção, a teologia espiritual (o estudo da espiritualidade) pode ser definida não como um ato intelectual que se encontra fora do alcance das pessoas comuns, mas como "simplesmente o ato de refletir no mistério de Deus e sua relação com o universo criado, sobretudo a experiência humana de Deus".

As preocupações de lazer (mesmo que seja definido funcionalmente como "tempo livre") e espiritualidade necessariamente se sobrepõem. Ambos os domínios da vida têm como meta promover o bem-estar pessoal e a auto-realização. Ademais, proporcionam oportunidade para a expressão das escolhas deliberadas e desejos internos da pessoa.

O pensamento é reforçado pela afirmativa de BOCKMUEHL (1986) ao dizer que

> uma espiritualidade destituída de qualquer respeito pelo lazer não é adequada para satisfazer as necessidades espirituais dos seres humanos. Uma religião sem lazer é destinada a se degenerar numa existência medíocre e ansiosa. Qualquer experiência de vida, como ocasião para renovação ou como expressão de criatividade humana, será sufocada por uma sensação fatigante de estagnação e tédio." (p.44)

Desta feita, o lazer espiritual rechaça a ideia da busca frenética pela utilização do tempo livre com aquisições derivadas do tempo de trabalho, antes compreende o lazer como um estado contemplativo, como repouso interior e paciente na providência divina. Esse reconhecimento reforça a contribuição que tal discussão pode trazer para renovar a vida espiritual da cultura de alta tecnologia dominada pelo ativismo, quer em sua variação secular ou religiosa.

O lazer definido em termos de vida interior começa a formar a resposta cristã a uma sociedade imersa em vícios e preocupada com programas de recuperação. Vícios de tipos variados podem ser considerados corretamente como o resultado inevitável da perda do lazer. A perda do lazer é de fato uma perda de liberdade interior.

É parte do que James Houston (1992, p. 53) descreveu como o "processo horrível de 'perder a alma'. Refletem uma tentativa desencaminhada por parte do viciado de ganhar o lazer de um Éden perdido ou um céu futuro."

De acordo com NIENKIRCHEN (1998, p. 266), o lazer é, ao mesmo tempo uma experiência profundamente humana e espiritual. Uma teologia contemporânea do lazer deve responder ao cenário que se encontra a sociedade frenética de consumo e superficialidades. Uma teologia adequada de lazer deve estar alicerçada por pelo menos três pilares: a definição de lazer como estado interior, o lazer como integração dos dois tipos de tempo e o renascimento da vida sabática.

Para compreensão dos eixos norteadores da teologia do lazer, analisaremos passo-a-passo cada uma delas.

4.3.1 A definição de Lazer como Estado Interior.

Como já observamos, o lazer é compreendido por muitos hoje como um uso ativo do "tempo livre" num sentido recreativo. Considerado deste modo, o lazer tem pouco significado espiritual. Porém, se o lazer for identificado com um estado contemplativo interior (como muitos escritores sobre a vida espiritual o fazem), então se torna indispensável para a alimentação de uma espiritualidade autenticamente cristã.

Nas palavras de Dietrich Bonhoeffer (2012, p. 154) uma verdadeira existência de lazer é refletida na "simplicidade da vida despreocupada" prevista por Cristo no Sermão da Montanha. Tal disposição contrasta nitidamente com um esforço aquisitivo pelo "pão de cada dia", o que não pode ser "conseguido" pela "ansiedade ou trabalho".

O lazer como repouso interior e paciente na providência de Deus é indicador claro de qualidade de vida no Reino de Deus que distingue crentes de incrédulos. Separa aqueles que descansam em Deus daqueles que por si mesmos se esforçam freneticamente para prover tranqüilidade.

Definir o lazer em termos de vida interior torna-o expressão cristã universal estreitamente ligada com a oração. Além disso, esta forma de ver o lazer resiste a uma tendência comum nos estudos seculares de lazer recreativo: dividir a vida artificialmente em compartimentos de "trabalho" e "lazer".

Essas concepções apresentam o trabalho, o divertimento e a oração dissociados uns dos outros, quando na verdade deveriam ser analisados como realidades relacionadas e conectados entre si - embora pareçam ser ritmos opostos da vida.

4.3.2 O Lazer como Integração de dois tipos de Tempo.

A presença ou falta de lazer na vida tem relação direta com a percepção do tempo, em seu uso e significado. A reflexão cristã sobre o tempo (BOCKMUEHL 1986, BONHOEFFER 2012, HOUSTON 1992, LEITH 1997), influenciada pelo pensamento grego clássico, tem distinguido tradicionalmente dois tipos de tempo. O primeiro chamado *cronos-tempo.* É o tempo medido, o tempo calculado pela duração. As Escrituras têm pouco a dizer acerca do *cronos-tempo*.

O segundo é chamado *kairos-tempo.* É o "tempo certo", o tempo avaliado pelo conteúdo. O *kairos-tempo* é poeticamente expresso em tempo e estações no terceiro capítulo de Eclesiastes. Embora não totalmente cega ao *kairos-tempo,* a vida moderna no Ocidente é muito ordenada pelo *cronos-tempo.* O pensamento bíblico de remir o tempo (Efésios 5.16) e o pensamento moderno de economizar tempo apresentam diferenças substanciais e que interferem na maneira de cada indivíduo se relacionar ser no mundo.

As Escrituras vêem o tempo como um presente e oportunidade a ser usada sob a direção do Espírito Santo para remissão do tempo a fim de realizar aquelas coisas que estão de acordo com os propósitos de Deus. A visão moderna de tempo

é como um produto que pode ser eficaz ou ineficazmente usado, disputado, administrado, economizado, perdido ou até convertido em dinheiro.

O *kairos-tempo* promove uma consciência descontraída e discernimento das oportunidades de viver fornecidas pelo tempo. O *cronos-tempo* é propenso a ser compulsivamente tiranizado por uma planificação frenética da vida. Objetivar a riqueza, a produtividade econômica e viver eficientemente nutrem a sensação de ser rápido - a marca registrada das sociedades regidas pelo *cronos-tempo.* (MICHAEL,1985).

Enquanto se vive numa cultura dominada pelo *cronos-tempo,* o lazer mostra para a pessoa o potencial do *kairos* em cada momento do *cronos.* Também derruba a barreira artificial, minando a unidade da vida, entre o tempo "secular" e o "tempo sagrado".

Os momentos existem não para serem aglomerados em agendas e socados em relógios digitais. Antes, existem para serem ouvidos pela sabedoria que eles contêm no que tange aos movimentos do Espírito nas áreas freqüentemente tediosas, esfarrapadas e estressadas de nossas vidas. ñO lazer nos permite ouvir em cada uma das estações da vida - infância, adolescência, juventude, meia-idade e velhice - os assuntos que nos dizem respeito e as oportunidades que nos são dadas." (IDEM)

O lugar do lazer numa espiritualidade cristã está unido indissoluvelmente à questão do tempo. Sendo assim, o desafio para os cristãos contemporâneos é construir em seu estilo de vida o que James Whitehead (1980, P. 16, 17) chamou de "ascetismo do tempo". A expressão de Whitehead refere-se a como levamos embora pareça (e freqüentemente se sinta ser) desperdício de tempo, na verdade nutre a sensibilidade para os encontros divinos.

No cenário do lazer, todo tempo é tempo de Deus. O c*ronos-tempo* e o *kairos-tempo,* encontram-se em todo momento. Uma espiritualidade verdadeiramente carismática requer uma sensibilidade descansadamente contínua à voz e movimento do Espírito, na qual a vontade de Deus é comunicada ao crente. Sem esta sensibilidade nenhuma reivindicação à espiritualidade pode permanecer fiel à sua visão de nutrir a vida na abundância do Espírito Santo.

Outro pensamento que lança luz à questão é o de Eugene Peterson (1988)

> *Cronos* é a duração, *kairos* é a oportunidade. Nós serenamente medimos o *cronos* com relógios e calendários; perdemo-nos arrebatadamente no *kairos* por nos apaixonarmos ou saltarmos na fé. I..].Se somos dominados por uma sensação de *cronos,* o futuro é fonte de ansiedade, sangrando energia do presente ou deixando-nos lamurientamente descontentes com o presente. [...[Mas se somos dominados por uma sensação de *kairos,* o futuro é fonte de expectativa que verte energia no presente. Uma obsessão com o *cronos* ï horários rígidos, esquemas de atividades cuidadosamente planejados - é uma defensiva disfarçada contra o *kairos* de Deus, os inesperados e descontrolados mistérios da graça. (p. 192, 193)

Sem a autoconsciência que vem com o ñlazer santoò, os ativistas religiosos de qualquer tipo invariavelmente caem numa armadilha. Eles "passam a infecção do seu próprio egoísmo, a agressão gerada pela própria ideologia deles, as quais são todos demônios da alma que habitam um deserto interior." (idem).

Por contraste, viver no momento *kairos* é descrito por Peterson, como "transbordar bordar na vida com de Deus". Viver no momento *kairos* introduz a pessoa no aprofundamento dos "estágios da consciência contemplativa da harmonização".

O corolário ao que temos refletido de que secularização da cultura ocidental corroeu a sensibilidade da sociedade como um todo (e da de muitos cristãos) ao valor do *kairos-tempo,* reverbera no mesmo processo - pelo qual os arranha-céus das instituições financeiras e os estádios esportivos deslocaram as catedrais góticas do centro da vida urbana - tem levado à supressão do calendário eclesiástico como meio socialmente aceitável de guardar dias.

4.3.3 O Lazer e o Renascimento da Vida Sabática.

Confessamente, a situação sociológica do mundo dos dias de hoje difere substancialmente daquela dos hebreus antigos a quem foi dada a legislação divinamente originada de "descanso".

Férias, fins de semana e dias de trabalho das oito às seis eram tão estranhos ao mundo do Antigo Testamento quanto as rígidas observâncias do sábado são para o mundo de nossa cultura ocidental de alta tecnologia.

Em resposta a estas tendências modernas, um número crescente de escritores cristãos nas últimas décadas buscou revitalizar a instituição quase esquecida do sábado, recuperando a ética da vida sabática.

Esta resposta surgiu em grande parte do reconhecimento de que os ciclos regulares de descanso e relaxamento, quer ou não, se traduzam em observância tradicional do dia de sábado, ainda são ingredientes essenciais de uma vida espiritual. (PETERSON, 1998).

A antiga noção de descanso tem passado por uma (re)significação nos dias atuais. Essa reformulação parece, em alguns casos, ser acompanhada também por um resgate da prática de algumas disciplinas espirituais ï oração, meditação, silencia, contemplação ï na tentativa de uma (re)aproximação do ser humano com o criador.

A prática destas disciplinas freqüentemente está ligada a um senso religioso com relação à essência do sábado. Num sentido secular, elas foram unidas pela necessidade das pessoas modernas encontrarem relaxamento e lazer em meio de suas vidas estressantes e aflitivas, quando até os feriados e as férias mostram sintomas de compulsão ao trabalho *("workaholismo")* em vez de uma estratégia para a recreação[27].

Os teólogos cristãos há muito têm afirmado que para que a vida atinja seu potencial espiritual pleno, deve ser vivida de maneira ñdialética e rítmicaò (NIENKIRCHEN 1998, p. 272), O lazer e o trabalho merecem quantidades proporcionadas de tempo e energia. Deste modo a alma pode ser nutrida na contemplação e o corpo ocupado no trabalho. O trabalho não é o inimigo. O inimigo é um estilo de vida que se revolve *exclusivamente* em tomo do trabalho.

A inteireza na vida vem de reconhecer e experimentar a interação dos ritmos de trabalho, descanso, adoração e divertimento. Surge do reconhecimento da capacidade deles revitalizarem-se uns aos outros quando lhes é dado o devido lugar. Uma volta aos ritmos do sábado tem implicações refrescantes para indivíduos, famílias e a sociedade, embora integrá-los com os padrões de vida agitados e destrutivos de fins do século XX venha a testar a resolução até do mais devoto. (NIENKIRCHEN 1998, p. 272)

[27] Na obra *When I Relax I feel Guilty* (Elgin, Illinóis: David C. Cook, 1979), pp. 109-142, Tim Hansel cunhou a expressão "descanso ativo" para a sua estratégia de remodelar as férias segundo princípios mais voltados ao lazer.

5 EDUCAÇÃO PARA E PELO LAZER.

Ao refletirmos sobre o contexto educacional à luz da história, no tocante à educação para o lazer, podemos inferir que buscamos investigar o que ia além das cartilhas de atividades pré-programadas, dos jogos subdivididos em faixas etárias, ou ainda da concepção do lazer atrelada ao consumo ou ao relaxamento das tensões produzidas pelo trabalho.

Esse caminho investigativo é alicerçado por uma base epistemológica que nos possibilita compreender a educação para o lazer na construção de uma sociedade mais igualitária e democrática, mantendo uma permanente postura crítica em relação aos moldes como a educação vem sendo tratada.

Ao propormos uma discussão sobre o lazer, ou mesmo antes disso, questionarmos a forma pela qual tal fenômeno tem sido tratado, torna-se fundamental pontuarmos alguns aspectos: seu desprezo enquanto área de investigação sociológica; o estatuto de axioma científico adquirido pelo trabalho; a impressão de aproveitamento do tempo, resumido na seguinte equação ï fazer = produzir; publicações que objetivam caracterizar suas atividades e enquadrá-las de acordo com uma série de quesitos como divertimento, liberdade de escolha entre outros.

Contudo, acreditamos que apenas elencar características, ou opor o lazer ao trabalho, não nos fornece as condições necessárias para perceber o objeto lazer e sua complexidade, pois tal posicionamento apenas evidenciaria a significativa fragilidade teórica com que a questão tem sido tratada.

Esse pensamento é reforçado por Elias e Eric Dunning, enfocando o problema do lazer apresentam-se como contribuições profícuas para os estudos do lazer, colocando-os ao lado de autores clássicos que tratam desse tema e que tem sido referência para os estudos na área. Contribuem para o avançar dos escritos sobre teoria do lazer, à medida que articulam um novo olhar para o problema que envolve estas discussões.

Apontam para a possibilidade de discutir o lazer e o tempo livre na sociedade moderna, como conceitos diferentes entre si e sobretudo não tomando como ponto de partida a categoria trabalho, buscando a partir de seu modelo interpretativo, ou seja, o espectro do tempo livre, superar essa postura metodológica.

A literatura sociológica sempre tendeu a considerar o lazer como um acessório do trabalho. A sensação agradável das atividades de lazer sempre tendeu para uma consideração que as colocavam como acessória do trabalho, como um meio para se atingir a um dado fim, ou seja, o alívio das tensões, para melhor capacitar os indivíduos para o trabalho.

Para Elias e Dunning, no entanto, o lazer é visto como a única esfera pública, no seio de uma sociedade do trabalho em que as decisões individuais podem ser tomadas tendo em vista, acima de tudo, a sua satisfação. Se o conceito predominante na teoria sociológica que aborda o lazer, levasse em conta esse aspecto já estaria dando um importante passo para a superação dessa visão.

Segundo os referidos autores, um sistema crenças e valores foi historicamente construído na sociedade ocidental e ganhou ampla aceitação pelos indivíduos e pela sociedade. Tomou a forma de um princípio ideológico bastante consistente como uma lei física. Por meio deste considera-se que, a essência das coisas boas e sólidas na vida de uma pessoa, que parecem ser sua própria essência é o trabalho que o indivíduo realiza[28].

Sob essa ótica, ao lazer cabe apenas servir de atenuante para as fadigas e tensões do trabalho. As considerações apresentadas por Elias e Dunning acerca dessa assertiva são de que a função das atividades de lazer são destinadas a permitir que as pessoas trabalhem mais e melhor, nem tampouco que a função do lazer não existe na perspectiva do trabalho.

Existem indícios que levam a sugerir que as estruturas e funções do lazer não podem ser compreendidas se não forem consideradas como um fenômeno social por direito próprio, interdependentes de atividades de não lazer, mas do ponto de vista funcional, de valor não inferior e não subordinadas a elas[29].

Outro fator a contribuir para o embaraçamento desse novelo conceitual que envolve essa temática é a confusão existente entre os termos lazer e tempo livre, enquanto conceitos sociológicos. Emprega-se freqüentemente um e outro termo, sendo que os tipos de atividades a que se aplicam variam muito.

Elias e Dunning propõem uma classificação mais adequada destes termos, com vistas a tornar claro o lugar ocupado pelo lazer no tempo livre dos indivíduos e

[28] ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. A Busca da Excitação. Lisboa: Difel, 1992. pp. 140-41.
[29] Idem, p. 141.

a relação entre os numerosos tipos de atividades de tempo livre. Nesse sentido, o ñespectro do tempo livreò surge como uma resposta a essa indefinição conceitual.

As inquietudes emergidas das reflexões possibilitam a incursão no universo de pesquisa reconhecendo que a temática lazer, possivelmente, seja bastante negligenciada não apenas nas aulas de Educação Física como em outras linguagens da educação. Negligência que ignora a relevância social do lazer para a vida dos(as) discentes, além do respaldo legal, político e pedagógico para o trato do conhecimento lazer.

Para isso estendemos nossa discussão epistemológica na esteira do pensamento de alguns autores que respaldam e solidificam o caminho a ser percorrido, como Marcellino (1986), defendendo que a Educação Física deve proporcionar um espaço para

> Defender a necessidade de se respeitar o direito à alegria, ao prazer, propiciados pelo componente lúdico da cultura, base de sustentação para a efetiva participação cultural crítica, criativa e assim transformadora. A própria atividade produtiva ganharia, assim, em sentido, ao permitir a leitura lúdica do mundo; e o prazer permearia a realidade. (p. 61)

Acreditamos que concepções deturpadas do lazer reforçam esse comportamento relapso quanto a sua problematização. Pelo menos duas distrações surgem quando consideramos o lazer. A primeira é a tendência a associá-lo com o tempo livre e o entretenimento. A segunda é tratá-lo ou como preparação ao trabalho, recompensa pelo trabalho, ou como descanso do trabalho.

Mas é claro que se definirmos lazer desses modos, perpetuamos o solo improdutivo urbano que Russell descreveu tão habilmente. Isto é desta forma, porque o lazer, assim definido, é privado do papel integrativo na cultura. É reduzido a ser uma única parte da vida em vez de ser um estilo de vida.

As preocupações de lazer (mesmo que seja definido funcionalmente como "tempo livre") e espiritualidade necessariamente se sobrepõem. Ambos os domínios da vida têm como meta promover o bem-estar pessoal e a auto-realização.

Ademais, proporcionam oportunidade para a expressão das escolhas deliberadas e desejos internos da pessoa, onde cada indivíduo direciona, a seu modo, a atenção para a necessidade de recreação e restauração a fim de viver uma

vida proveitosa, enquanto resiste à pressão para definir uma "vida proveitosa" somente em termos de ñutilidade".

Além disso, esta forma de ver o lazer resiste a uma tendência comum nos estudos de lazer recreativo: dividir a vida artificialmente em compartimentos de "trabalho" e "lazer".

O lazer definido como uma construção e conquista histórica do homem e como elemento formador de cultura contraria a concepção de sociedade vencida por vícios e preocupada com programas de recuperação. Vícios de tipos variados podem ser considerados corretamente como o resultado inevitável da perda do lazer. O pensamento de França (2003) reforça a concepção de que o lazer

> [...] passa a ser entendido e assumido como fenômeno social e historicamente produzido e apropriado pelo homem, que se manifesta em um determinado tempo, constituindo-se um bem cultural. Uma das formas de apropriação é sua inclusão no projeto de escolarização enquanto conteúdo de ensino. (p. 40)

Esse pensamento nos possibilita a crítica de como esse comportamento compulsivo transforma-se em necessidade das sociedades modernas encontrarem relaxamento e lazer em meio de suas vidas estressantes e aflitivas, quando até os feriados e as férias mostram sintomas de corrosão da sensibilidade da sociedade como um todo ao valor da compulsão ao trabalho *"workaholismoò* em vez de uma estratégia para a experiência prazerosa do tempo de lazer.

Alguns têm proposto que devemos repensar a natureza e o propósito das férias. Acredita-se que devíamos vê-las como oportunidades para descanso e renovação genuínos e, assim, como meios para restringir a "impulsão" individual e da sociedade engendrada por uma ética de trabalho que se tornou imprópria.

5.1 A Tipologia do Lazer em Elias e Dunning.

As análises mais específicas da gênese do lazer na sociedade moderna, Elias e Dunnig comentam o fato de que esta faceta da vida social, quando objeto de investigação sociológica, sempre fora tratada na perspectiva do trabalho, como fator a ele atrelado.

Raramente esta temática era apresentada como um problema de investigação que possui um *nexus* próprio, comum a ele mesmo. No bojo desse processo de desconstrução/reconstrução de uma nova dinâmica social caracterizada pela relação trabalho e lazer tendo o primeiro como carro-chefe, o que é objeto de crítica de Elias e Dunning, está a esportivização dos jogos e passatempos e, posteriormente, o seu conseqüente processo de espetacularização, mediatizado por mecanismos de controle, advindo sobretudo com o controle social do tempo pelas instituições sociais dominantes, Estado, Igreja. Escola, Partidos, etc.

Nessa condição, o lazer é visto como um complemento necessário ao indivíduo que trabalha. Essa questão vem carregada de valores morais, ou seja, o que a precede é um juízo de valor que coloca o trabalho como tendo um fim em si mesmo e o lazer como um complemento deste, uma Segunda categoria na sociedade industrializada.

Esse pensamento acaba por colocar dificuldades para o avanço dos estudos do lazer na sociedade, a nível teórico e prático, em vista de sua consolidação como área de estudo e de construção teórica de seu objeto de conhecimento. Para os autores, o que se verifica em torno da polarização trabalho e lazer, é que como trabalho, são consideradas as atitudes realizadas para ganhar a vida. Em sociedades industrializadas, ganha o trabalho altos níveis de regulação e especialização.

Essa concepção faz com que Elias e Dunnig rejeitem com inadequada a polarização entre trabalho e lazer, já que esta sugere que todo tempo livre, ou seja, todo tempo que não é despendido com uma ocupação de trabalho remunerado pode ser dedicado à atividades de lazer.

Elias e Dunning (1992, p. 115), entendem ñque não é suficiente estudar o trabalho profissional isolado, enquanto polo oposto ao lazer, ou tentar explicar as

características e funções das atividades de lazer das pessoas fazendo referência apenas às características e funções do trabalho profissionalò

Na realidade, além do trabalho assalariado, outro tipo de trabalho é realizado pelo indivíduo em seu tempo livre. Nesse sentido, somente parte desse tempo livre é realmente empregado no lazer ou para as atividades efetivamente prazerosas. O que leva a se afirmar que, na verdade, nas sociedades industrializadas, metade do tempo livre das pessoas é dedicado ao trabalho.

Dessa forma, o problema posto pelos estudos do lazer, em nível de marco teórico, é exatamente definir com maior clareza as relações entre o tempo livre e o lazer efetivo. Elias e Dunning apresentam uma proposta de classificação para o tempo livre dos indivíduos, constituída de cinco elementos, que denominam de atividades de tempo livre: trabalho privado e administração familiar, repouso, provimento das necessidades biológicas, sociabilidade e atividades miméticas ou de jogo[30].

No primeiro, estão compreendidas a administração da vida privada, as funções domésticas desenvolvidas no núcleo familiar. É uma área de investigação ainda pouco explorada pelos estudos do lazer. No descanso, estão inseridas aquelas atividades totalmente livres, descompromissadas do cotidiano das pessoas, como dormir, não fazer nada, etc.

No provimento das chamadas necessidades biológicas, estão consideradas as atividades racionalmente estruturadas, estando ou não elas sendo realizadas no tempo livre e surgem dos nossos impulsos vitais, tais como comer, beber, fazer amor, defecar, etc. Possuem um grau de prazer, podem também serem rotinizadas ou não e atingirem um grau de sociabilidade como, por exemplo, quando se sai para comer a um restaurante.

A sociabilidade, segundo Elias e Dunning, não se associa ao trabalho, mesmo implicando em algum tipo de esforço ou cumprimento de uma norma social tal como fazer uma visita a alguém, viajar em uma excursão, etc. Os tipos de sociabilidade como atividade de tempo livre se diferenciam de acordo com os diferentes níveis sociais. Vão da ida ao bar, da conversa com os vizinhos até a ida ao jogo de futebol. São também pouco exploradas como objeto de investigação.

[30] Op. cit., pp. 108-109.

As atividades miméticas ou de jogo, são compostas pelas atividades recreativas de maior divulgação e presença no ambiente social atual. Dizem respeito aos jogos de salão, aos jogos ao ar livre, a ida ao teatro, ao cinema, aos encontros sociais, entre outros.

Apesar de serem as atividades com as quais a pesquisa sociológica mais se ocupa, dentro do contexto do espectro do tempo livre apresentado por Elias e Dunning, ainda assim, carecem de uma preocupação mais aprofundada de suas características. São atividades de tempo livre que já apresentam características de lazer, tanto no plano do ator, quanto do espectador.

Elias e Dunning consideram que essa tipologia, ainda que provisória, ilustra bem a insuficiência, tanto a nível teórico quanto prático, de uma conceituação que emprega como sinônimo os termos tempo livre e lazer. Ela mostra, ainda, que uma parte considerável de nosso tempo livre deve ser considerada como lazer.

Por esta razão, a polarização da problematização em torno do eixo lazer e do trabalho na sua forma tradicional é para estes autores, inadequada, pois sugere que todo o tempo que não é despendido no trabalho, no sentido de uma ocupação, remunerada, seja dedicado ao lazer.

Para Elias e Dunning, quando se vai decidir pela escolha de uma atividade de lazer, o que mais se leva em conta é o interesse individual. A escolha, nesse sentido, se dá de modo mais pessoal e subjetivo, baseada em experiências e motivações próprias.

A referência é sempre o agente que vai praticar aquela atividade. Interfere, entretanto nessa avaliação, a concepção ainda dominante do lazer compensatório, ou seja, de vazão à rotina e stress impostos pelo mundo do trabalho. Dessa forma, a atividade de lazer é comumente considerada como momento de pausa do trabalho, este sim, tendo um fim em si mesmo.

A própria rotina, compreendida com controle social e individual dos sentimentos abrange todas as esferas da vida, inclusive as de maior intimidade. Como a destruição da rotina está intimamente ligada ao descontrole das restrições sobre as emoções, ela acontece mais rapidamente nas atividades de lazer, mas, mesmo assim, não deixa de ser uma questão de equilíbrio.

Por outro lado, uma característica decisiva das atividades de lazer é o fato do próprio controle das restrições das emoções ser controlado social e individualmente.

Além disso, a maneira como as decisões humanas são tomadas no trabalho profissional é diferente da maneira como elas são tomadas nas atividades de tempo livre.

O espectro do tempo livre proposto por Elias e Dunning, chama a atenção para a necessidade de reorientação na maneira de pensar essa questão, a fim de se possibilitar perceber as relações e as diferenças existentes entre as múltiplas atividades de tempo livre, dentre as quais as atividades recreativas.

Antes, propõem senão uma tipologia que assinale a relação entre o lazer e as outras atividades do tempo livre, tomando como ponto de partida o fato de que todas as atividades de lazer podem ser consideradas como de tempo livre, sendo que nem todas as atividades de tempo livre são de lazer.

Mantêm, contudo, um eixo norteador capaz de lhe dar suporte teórico geral, a partir da representação do espectro do tempo livre uma tentativa de apresentar um esquema de classificação que identifique as principais atividades de tempo livre presentes em sociedades como a que vivemos. Ele permite perceber a diferença entre as atividades de tempo livre e de lazer.

O espectro do tempo livre vem contribuir também para que o pesquisador do lazer tenha em conta que, para o entendimento acerca das características específicas das atividades de lazer, deve se valer não de suas relações com o trabalho ocupacional, mas também com as demais atividades do tempo livre, não recreativas.

A sociedade, afirma Elias, produz não apenas o semelhante e o típico, mas também o individual. Isto quer dizer que a autoconsciência e a identidade do ser humano brota num contexto histórico e social delimitado e se transforma com a transformação deste contexto. Na sociedade contemporânea, com o decorrer do processo civilizatório, ocorreu uma transformação da autoconsciência dos indivíduos.

É na era moderna que o processo de individualização adquire a máxima importância. Nesta época, ñum número cada vez maior de funções relativas à proteção e ao controle do indivíduo, previamente exercidas por pequenos grupos, como a tribo, a paróquia, o feudo, a guilda ou o Estado, vai sendo transferido para Estados altamente centralizados e cada vez mais urbanizadosò (Elias, 1992, p. 118).

À medida que essa transferência avança, as pessoas isoladas, tendo abandonado a infância, deixam mais e mais para trás os grupos locais próximos, baseados na consanguinidade e iniciam um processo de construção de laços e, consequentemente interdependência a partir de outras figurações, baseadas na divisão de funções.

A coesão dos grupos rompe-se à medida que perdem suas funções protetoras e de controle. E, nas sociedades estatais maiores, centralizadas e urbanizadas, o indivíduo tem que batalhar muito mais por si. A mobilidade das pessoas, no sentido espacial e social, aumenta. Seu envolvimento com a família, o grupo de parentesco, a comunidade local e outros grupos dessa natureza, antes inescapável pela vida inteira, vê-se reduzido.

E, à medida, que os indivíduos deixam para trás os grupos pré-estatais estreitamente aparentados, dentro de sociedades cada vez mais complexas, eles se descobrem diante de um número crescente de opções. Mas também têm que decidir muito mais por si. Não apenas podem como devem ser mais autônomos. Quanto a isso não têm opção.

Ao passo que essa rede de ações tende a se organizar de forma mais rigorosa, o indivíduo passa a ser compelido a regular sua conduta, muito além de simplesmente exercer um autocontrole consciente, incrustado desde os primeiros anos de vida, agora também um cego aparelho automático de autocontrole foi firmemente estabelecido.

Quanto maior torna-se a rede de interdependência, maiores são os espaços sociais pelos quais estende-se esta rede e, conseqüentemente, mais avançada se torna a existência de indivíduos que extravasam a seus impulsos e emoções espontâneas.

Com a mudança de situação, a expressão dos sentimentos já não podia mais ser experimentada sem ressalvas ou sem reflexão de suas possíveis conseqüências. Se por um lado, com a monopolização da força física, o medo que um homem tinha de outro é reduzido, por outro, certas possibilidades de descargas emocionais através da imposição de medo e terror são restringidas, especificamente na satisfação direta do prazer.

Para ELIAS:

> Para tudo que faltava na vida diária um substituto foi criado nos sonhos, nos livros, na pintura. De modo que, evoluindo para se tornar cortesã, a nobreza leu novelas da cavalaria; os burgueses assistem em filmes à violência e à paixão erótica. Os choques físicos, as guerras e as rixas diminuíram e tudo o que as lembrava, até mesmo o trinchamento de animais mortos e o uso da faca à mesa, foi banido da vista ou pelo menos submetido a regras sociais cada vez mais exatas. Mas, ao mesmo tempo, o campo de batalhas foi, em certo sentido, transportado para dentro do indivíduo.[31] (p.203)

Por certo que essas mudanças de comportamento são frutos de uma construção histórica da sociedade, o que é ratificado pela teoria elisiana ao considerar que as mudanças que acontecem na sociedade apresentam uma perspectiva de longa duração.

O ponto de vista de longa duração assumido por Elias (1994), entende a história de forma processual e lenta, ou seja, como um processo que é vivenciado considerando uma rede de relações sociais que se estabelecem não necessariamente de forma planejada conscientemente pelos indivíduos, e que se caracterizam por relações de poder de um grupo sobre o outro.

Isso nos habilita afirmar que as práticas de lazer preconizadas nas escolas evangélicas permeadas pelos dispositivos de controle das emoções, permanecem em processo de transformação contínua ao longo dos anos, sendo perpetuadas pela tradição.

A partir disto, ao analisarmos como a educação para e pelo lazer, permeada pelos dispositivos de controle das emoções, foi problematizada no Colégio Americano Batista, torna-se importante uma leitura do passado na perspectiva de encontrarmos indicadores que demonstrem a origem de alguns costumes, normas e valores inseridos na educação para o lazer.

No entendimento de Elias e Dunning, o surgimento do lazer moderno estaria associado à necessidade do indivíduo em compensar as tensões conseqüentes deste autocontrole, através de ações que permitissem a produção controlada de tensões emocionais. Para compreender o caráter e as funções do lazer, deve-se

[31] ELIAS, N. O Processo Civilizador. p.203.

levar em conta o elevado aumento do controle emocional em relação às sociedades menos desenvolvidas.

Na medida em que essas restrições se generalizavam na sociedade, mais alternativas para a libertação destas brotavam no formato de atividades de lazer. Como exemplo disso, Elias e Dunning comentam que as mudanças ocorridas na música e no teatro, além do surgimento de novos estilos de cantar e dançar e também uma participação mais ativa do expectador, no caso do desporto, representam ñuma interrupção moderada no manto habitual das órestriçõesô (ELIAS, DUNNING, 1992, p. 104).

Nos dias de hoje, as atividades de lazer permitem ao indivíduo a possibilidade de manifestar sua excitação em público, ainda que de maneira moderada, sem que essa atitude seja tachada como anormal ou exagerada. Nesse sentido Proni (2001, p.124) afirma:

> Para Elias e Dunning, as modernas atividades de lazer liberam as tensões provenientes do estresse diário, ao mesmo tempo em que permitem manifestações intensas de sentimentos, contudo, sem ameaçar a integridade física e moral das pessoas e sem afrontar a ordem estabelecida. Em outras palavras, o lazer é um meio de ñproduzir um descontrolo de emoções agradável e controladoò, cuja principal função é oferecer um antídoto para as tensões resultantes do esforço contínuo de autocontrole. A sociedade moderna reservou para o lazer a satisfação da necessidade que os indivíduos têm de experimentar em público a explosão de fortes emoções, sem com isso perturbar ou colocar em risco a organização da vida social. O lazer pode ser visto, então, como a antítese e o complemento das rotinas formalmente impessoais, característica do mundo premeditado do trabalho e das demais instituições que cerceiam as experiências emotivas mais intensas.

Partindo dessas considerações, Elias e Dunning evidenciam algumas características peculiares que permitem ao lazer satisfazer as necessidades a ele impostas.

A primeira é o ñgrau de compulsão socialò. Nas atividades de lazer, a compulsão é marcantemente mais baixa em relação às de não lazer, sem falar do trabalho. Dessa forma permitindo ao indivíduo a oportunidade de experimentar emoções que são excluídas das pessoas, devido à vida altamente rotineira.

Os autores mostram que ñneste caso, um indivíduo pode encontrar oportunidades para um intenso despertar de agradáveis emoções de nível médio sem perigo para si próprioò ou para outros. A participação nesse tipo de atividade é voluntária e menos sujeita a constrangimento proporcionando uma divertida excitação que pode ser experimentada em público, desde que seja praticada em um ambiente ou uma situação apropriada.

Em seguida tem-se o ñgrau de pessoalidadeò, que para Proni, (2001, p.123) é caracterizado pela satisfação individual, ou seja, a prática da atividade deve agradar a si próprio (ñeuò) ou ao grupo (ñnósò), em detrimento ao interesse de outros (ñelesò), desde que sejam observados certos limites socialmente pré-estabelecidos.

E por último encontra-se o que Elias e Dunning chamam de ñelementos de lazerò: sociabilidade, mobilidade e imaginação. Essas formas elementares de ativação emocional estão presentes em todas as atividades de lazer, podendo aparecer isoladamente ou ainda ocorrer à combinação de duas ou três destas. (ELIAS, DUNNING, 1992, p178)

Neste sentido, um dos achados da pesquisa corrobora com o pensamento dos autores, como podemos ver a partir da imagem do grupo de teatro do CAB.

Grupo de teatro do CAB ï Acervo CAB

ñNos ensaios, apesar dos roteiros serem sempre trazidos pelos professores, tínhamos a possibilidade de criar os gestos, as falas e os modos dos personagens se portarem em cena...era muito gratificante após cada apresentação ver o auditório cheio, as vezes com ilustres presenças de deputados ou vereadores da época nos prestigiandoòE.M.

Ou ainda na fala de uma ex-aluna,

Os nossos encontros culturais aconteciam no Salão Nobre do Central, com um programa bem elaborado, terminado com um saboroso lanche, enquanto revíamos fotos de diversos anos, recordando momentos inesquecíveis...

E ainda, na eleição da ñGarota CABò era esperada com muita expectativa; o campus era ricamente iluminado com centenas de metros de gambiarras e uma grande passarela onde as garotas desfilavam e os atletas recebiam suas merecidas medalhas. A banda da Polícia Militar, na entrada do portão principal do Colégio, saudava todos os convidados.

O dia começava com a disputa de atletismo (saltos de altura, de distância e de vara), lançamento de dardos, discos e jogos de futebol, voleibol entre alunos e ex-alunos. Barracas com várias atrações eram colocadas com guloseimas, para atender os alunos e visitantes que permanecia o dia todo no CAB.

Aluna Amaryles ñGarota CABò, 1982 ï Acervo CAB

A sociabilidade é um elemento básico presente praticamente em grande parte das atividades de lazer, estando associada com o despertar do prazer emocional, proporcionando ao participante um estímulo agradável experimentado pelo fato de estar acompanhado de outras pessoas sem qualquer obrigação ou compromisso para com elas, salvo, para aquelas -obrigações e compromissos- que se tenha de forma voluntária.

Sendo assim, o lazer oportuniza uma maior e mais profunda interação entre as pessoas e como conseqüência uma amigável emotividade, a qual se distingue da praticada, e de certo modo, considerada normal, na esfera profissional e também nas atividades de não lazer.

Mobilidade, por sua vez, está relacionada ao movimento corporal e também diz respeito às atividades ñnas quais uma das principais fontes de satisfação imediata é o prazer, obtido através da absorção do movimento em siò (DISTEFANO, 2002, p.201). Além disso, essa forma elementar das atividades de lazer se refere à possibilidade de ñretirar a armaduraò interiorizada devido ao contínuo exercício do autocontrole.

O terceiro elemento indicado é a imaginação, essa de ativação emocional atua diretamente nas atividades miméticas, aquelas que permitem ao indivíduo experimentar, sem correr perigo real ou ter que arcar com as conseqüências, sentimentos intensos ou emoções perigosas. São abundantes as atividades responsáveis pelo despertar da excitação mimética, como exemplos podem ser citados: assistir a um filme no cinema, freqüentar a ópera, ir à tourada ou jogar videogame. (PRONI, 2001, p.126).

O termo mimético é atribuído a uma gama de atividades de lazer que, à primeira vista, tem pouco em comum, mas se analisadas com maior atenção, percebe-se que compartilham de características específicas, comum a atividades ñclassificadas sob diferentes títulos, como esporte, entretenimento, cultura e arteò (DISTEFANO, 2002, p.202).

Segundo Elias e Dunnig (1992), não todas, mas a maior parte das atividades de lazer pertence a uma categoria que, por falta de um termo sociológico mais preciso, eles chamam ñmiméticoò Faz parte dessa categoria o desporto, a dança, a música, a caça e a pesca, a corrida, a pintura, os jogos etc. o que caracteriza essas atividades é, justamente, a busca por um tipo específico de excitação que nas atividades de lazer é complementar relativamente ao controle e restrição da emotividade manifesta na vida cotidiana.

Para os autores, as atividades de lazer, especificamente as da classe miméticas, possibilitam à sociedade satisfazer ña necessidade de experimentar em público a explosão de fortes emoções ï um tipo de excitação que não perturba nem coloca em risco a relativa ordem da vida social, como sucede às excitações de tipo sérioò(ELIAS, DUNNING, 1992, p.112).

Ainda de acordo Elias e Dunnig, nas sociedades contemporâneas, as atividades de lazer de caráter mimético, ocuparam um espaço antes reservado às atividades religiosas e às crenças, na relaxação das restrições impostas ao indivíduo e à sociedade. Através dessas atividades estabelece-se uma maior ou menor tolerância pública à exteriorização de manifestação da excitação.

Por intermédio destas atividades, estabelece-se na vida cotidiana da sociedade moderna o equilíbrio de tensões posto pela relação complementar entre a busca da excitação e o controle das emoções.

Para Elias e Dunning, o termo mimético é o que mais se enquadra para definir essas atividades de lazer presentes na sociedade moderna, uma vez que, a maior parte das atividades de lazer, embora não todas, pertence a essa categoria, do desporto à música, da caça ao xadrez, da natação à dança rock e muitas outras. Essas atividades assumem na sociedade moderna uma significativa importância, uma vez que já não podem ser vistas a partir de uma contraposição à categoria trabalho ou estando associado a ele na forma de uma atividade compensatória.

De maneira geral, nas sociedades mais civilizadas, onde os níveis de controle e restrição às emoções são acentuados, verifica-se uma maior propensão à sublimação pelas atividades de lazer, entre elas o desporto.

É como se imaginássemos que as atividades de lazer autorizassem as expressões mais genuínas do ser humano, como se, a despeito das amarras cotidianas da vida rotineira, os momentos de lazer possibilitassem a excitação agradável, possibilitando o (re)encontro consigo mesmo que despedaça as máscaras fabricadas no dia-a-dia.

A restrição das emoções, imposta pelo trabalho, estende-se de modo bastante intenso ao longo da vida ativa das pessoas. Resta apenas às atividades recreativas o papel particular de promover à liberação das emoções, ao nível do espaço coletivo, tendo como catalizador a dualidade presente na sociedade atual entre trabalho e tempo livre.

Torna-se assim socialmente aceitável um tipo de liberação, uma catarse que não venha perturbar nem colocar em perigo a vida social. Nesse sentido estabelecem-se níveis de relações entre os indivíduos e a sociedade que os unem na direção de um objetivo comum, o encontro com a emoção.

Mas, Elias e Dunning são mais específicos e chamam a atenção para a emoção primária, aquela que caracteriza o ser humano como um ser imprevisível, dotado de uma pulsão originária que ao mesmo tempo o coloca como fortaleza e fraqueza. Neste aspecto, os autores, apresentam a atividade lúdica presente na sociedade atual, regida pela lógica do trabalho e pela competição, como compensatória.

Numa necessidade gerada na construção do homem da modernidade, que se vê enclausurado entre o ser e o ter, entre a razão e a paixão de viver. Embora o processo civilizatório tenha atingido um de seus maiores estágios, os autores ainda

pressentem um possível revigoramento do homo ludens, por meio da emoção lúdica, permitindo ao ser humano da atualidade vivenciar o prazer da distensão no tempo livre, em atividade de sua livre escolha e com o consentimento social.

Constata-se que nas sociedades organizadas certas atividades e padrões de comportamento são descritos por Elias e Dunning através do conceito de rotinização, definido como sendo,

> Canais concorrentes de ação reforçada por interdependências com outros, e impondo ao indivíduo um grau bastante elevado de regularidade, estabilidade e controle emocional na conduta, e que bloqueiam outras linhas de ação, mesmo que estas correspondam melhor à disposição, aos sentimentos, às necessidades emocionais do momento. (1992, p. 149)

Através dessa rotinização, instaura-se em todas as esferas da vida social e privada um resfriamento das emoções e uma monotonia, levadas a seu nível máximo no cotidiano do trabalho fragmentado e da produção em série. Nesse sentido, a atividade recreativa ao possibilitar uma singular estimulação emocional, a partir de sua representação mimética, acaba por possibilitar uma saída, institucionalizada ou não, de compensação dessa ordem de coisas postas pela sociedade do trabalho.

É, pois, uma tentativa colocada ao alcance do indivíduo pela sociedade moderna, para que o mesmo encontre mecanismos de contraposição a um certo estilo de vida configurado pela racionalidade instrumental. Torna-se, o tempo livre, espaço de liberação das emoções contidas.

A respeito dessa tensa relação entre controle e explosão de emoções, Elias na tentativa de construir uma teoria do lazer, propõe duas questões interdependentes. A primeira diz respeito às características das necessidades individuais de lazer e a segunda, quais seriam as características das atividades de lazer possíveis de satisfazer a essas necessidades.

É na verdade a tentativa de visualizar que, tanto as necessidades individuais de lazer, como as características das atividades de lazer necessárias à satisfação pessoal, podem ser tratadas não na consequência, mas na causa, na formação pessoal creditada à busca de uma educação de comportamentos, seja nas instituições formais ou não, que busquem vivências de lazer que contribuam para o

questionamento de práticas espontaneístas, desprovidas de uma intencionalidade formativa.

Trata-se, como o próprio Elias refere-se ao pensamento aristotélico, de não compreender o lazer como elemento ñcurativoò aos males causados pela secura de emoções cultivada pelos indivíduos no cotidiano, mas sim de acreditarmos na possibilidade da formação adequada aos princípios morais e equilibrada quanto aos comportamentos socialmente aceitos, permitindo a busca por práticas de lazer que possibilitem a realização plena se satisfação e alegrias.

5.2 As Emoções Humanas.

Ao tratar as emoções humanas como elemento fundamental de análise, Elias indica que o desenvolvimento humano não se refere ao crescimento material, e sim que ele é emocional. Seria dado, portanto, pela possibilidade social e psicológica de diferenciar e consolidar seus controles emocionais.

Para tratar das emoções humanas, o autor desenvolve três hipóteses acerca dos humanos. Apesar de mencioná-las separadamente, fato que atribuímos a característica linear da linguagem escrita, alerta que devemos ter em mente que elas se dão de forma entrelaçada, mesmo não pertencendo ao mesmo nível de síntese.

A primeira hipótese parte do pressuposto de que todos os animais aprendem, ou seja, combinam seu equipamento de comportamentos inatos com uma capacidade para comportamentos adquiridos. Traços de aprendizagem já podem ser detectados na conduta dos animais em estágios mais primitivos do processo evolucionário. Porém, essa capacidade de aprender baseia-se principalmente na programação genética; é específico da espécie e invariável.

Na conduta dos animais em estágios mais avançados da evolução, como no caso dos macacos, a balança entre condutas adquiridas e condutas inatas tende em favor das últimas. No entanto, para ELIAS (1991, p. 108)

> (...) enquanto espécie, os seres humanos representam uma inovação evolucionária, ou seja, (...) no caso da espécie humana que vive até o presente, a balança de força entre as condutas adquiridas e inatas tomou um novo rumo. Num primeiro momento do processo evolucionário, os aspectos adquiridos do comportamento dominante

> tornaram-se clara e inconfundivelmente superior em relação aos aspectos inatos.

Essa sobreposição do ñmeioò sobre o ñgenéticoò nos dá o gancho para abordarmos a segunda hipótese acerca dos humanos. Para o autor, os seres humanos não apenas podem aprender mais que qualquer outra espécie, eles também devem aprender mais (ELIAS, 1991, p.109). Acrescentaríamos, não só o *devem* como o *necessitam* aprender mais, pois segundo o próprio autor, apesar do nosso comportamento combinar aspectos inatos e adquiridos, nós somos o único exemplo de seres vivos existentes hoje, em que os aspectos inatos tornaram-se subordinados aos aspectos adquiridos.

Devido a esse fato, as potencialidades inatas de comportamento perderam muito de sua inflexibilidade genética. Dessa forma, ficamos totalmente dependentes das formas de conhecimentos adquiridos, principalmente da nossa capacidade de comunicação baseada nas palavras.

É decorrência destas hipóteses que o aprendizado e a educação têm um desenvolvimento histórico que não é único, pois, inúmeras e historicamente diferentes intervenções pedagógicas são possíveis para a aprendizagem. A forma pela qual o grupo social, família ou tribo educa, permite diferentes aprendizagens em relação aos comportamentos e a absorção do conhecimento acumulado.

Esta afirmação é importante no sentido de distinguir e compreender o processo pelo qual aprendizagem e educação se imbricaram, de tal maneira a explicar o surgimento da escola, sendo esta um centro de intervenção pedagógica correspondente às formas de organização social estatal.

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

Citando o exemplo dos meios de orientação, o autor demonstra a intrincada relação dos aspectos inatos e adquiridos na formação dos seres humanos, até mesmo na formação da nossa individualidade. Nossos meios de orientação inatos e

específicos da espécie quase desapareceram, ou seja, nossa espécie já não consegue encontrar ou distinguir, através de conhecimentos inatos, os alimentos venenosos ou comestíveis.

Esse exemplo mostra que somente a partir de um amplo conhecimento de fundo social desenvolvido através de diversas gerações é que podemos sobreviver. No entanto, esse conhecimento socialmente adquirido só pôde ser desenvolvido a partir das estruturas biológicas remanescentes do processo de evolução.

Um bom exemplo dessa inter-relação acontece durante a aprendizagem de uma criança de outro idioma, é possível identificar um processo biológico maturacional e um processo social de aprendizagem.

> Tomemos como exemplo o aparato vocal das pessoas. Os seres humanos não podem aprender os complicados modelos sonoros da linguagem humana sem estarem biologicamente equipados para essa tarefa. Sem dúvida, um aparato vocal infantil é inicialmente usado inteiramente para a produção de sons pré-lingüísticos inatos e, vários sons desse tipo permanecem com os humanos por toda a vida. Eles são, como os meios de comunicação fixos e inatos dos animais, altamente espontâneos e favoravelmente rígidos, unindo situações internas e externas dos animais ou humanos para produzirem esses sinais. (...)No caso do ser humano, até mesmo esses sons poderão se tornar gradualmente controlados de forma consciente e serem modificados através da aprendizagem quando crescem. Entretanto, nos bebês ainda se pode observar como os mais animalescos sons específicos da espécie estão gradualmente revestidos como um meio de comunicação. Eles se tornam gradualmente revestidos por, e perdem sua supremacia para um sistema de comunicação totalmente diferente, comunicação por meio de uma língua que existia antes da criança nascer e que terá que aprender dos mais velhos através de relações pessoais que envolvem sentimentos e emoções tanto quanto o intelecto, um relacionamento de ñlove-and-learnò (...) O que se observa em toda criança pode bem ser considerado uma réplica reduzida da seqüência evolucionária. Possivelmente, um aprendizado infantil da linguagem é criado pelo entrelaça mento de dois processos: um processo biológico de maturação e um processo social adquirido (ELIAS, 1991, p.111).

Desta forma, para Elias, o encaixe de um processo biológico de maturação e um processo social de aprendizagem em uma criança humana, fecha o elo que conecta natureza humana com sociedade humana.

As emoções humanas resultam de um processo inato e de um processo instruído. Podemos, deste modo, observar três aspectos: um componente de comportamento, um fisiológico e um de sentimento.

A maioria dos atributos e propriedades de um ser humano têm funções que só podem ser entendidas, se consideradas as relações da pessoa com existências diferentes da sua. No caso dos sentimentos um fato relevante é a possibilidade de verbalizá-los.

Já o estudo de emoções encontra seus entraves no uso inadvertido do termo. Num sentido mais geral, o termo emoção é aplicado a um padrão de reação, no qual envolve o organismo inteiro (somático, sentimento, comportamento). Em seu sentido mais restrito, este termo só se refere ao componente de sentimento.

Na sequência, ELIAS apresenta a terceira hipótese acerca dos humanos, dizendo que com relação às emoções ocorre o mesmo fenômeno de entrelaçamento entre os aspectos inatos e adquiridos. Frente a isso, demonstra ser impossível continuar equiparando nossas emoções com as dos outros animais.

Isso não significa negar o fato de que eles possuam emoções. Mas, enquanto suas emoções ficam, na grande maioria dos casos, restritas a um modelo rígido específico da espécie, em nós as potencialidades emocionais se modificam, principalmente considerando o fato de que podemos expressá-las através da fala, o que produz um efeito ao mesmo tempo amplificador e restritivo.

Em outras palavras, através do convívio social permeado pela linguagem vamos aprendendo a modificá-las, permitindo novos campos semânticos e, ao mesmo tempo, o controle delas.

O autor faz um alerta a respeito do uso do conceito de emoção, propondo uma ampliação do seu sentido. Para ele, ela possui três componentes: um somático ou fisiológico, um comportamental e um sentimental. Dessa forma, estabelece a diferença entre sentimentos e emoções.

O sentimento seria um dos componentes da emoção. Aqui residiria a diferença fundamental entre os humanos e os outros animais. Os três componentes estariam presentes nas nossas emoções e nas deles. A diferença consiste no fato de que podemos expressar nossos sentimentos através da fala. Muitos estudos que comparam reações emocionais humanas com as dos outros animais não consideram esse fator.

> Se observadores humanos descobrem que uma espécie não-humana, em caso de perigo, demonstra comportamentos e, talvez, modelos de reação somática semelhantes aos dos seres humanos numa situação de perigo, tendem a concluir que os membros daquela espécie também têm a mesma experiência sentimental demonstrada pelos seres humanos numa situação semelhante. Visto que, no caso dos animais, a verbalização é escassa, isto se torna uma conjectura. No caso dos macacos e outros mamíferos superiores é provavelmente certo que eles assumam algumas formas de experiências sentimentais semelhantes daquelas dos humanos. Existem algumas razões para se pensar que os pássaros possuem fortes experiências sentimentais embora, altamente estereotipadas. Mas como estão abaixo em termos de escala evolucionária, entramos num território relativamente pouco conhecido. Os peixes possuem alguns sentimentos? Ou as formigas operárias? Até o presente não se pode afirmar (ELIAS, 1991:118).

A problematização das emoções está normalmente filiada ao campo da psicologia, que embora trate das manifestações emocionais individuais originadas no ambiente social, circunscreve seu escopo ao âmbito do indivíduo.

De acordo com Gebara e Wouters (2009), emoções com significativo grau de periculosidade como, por exemplo, a agressão física ou verbal, foram acometidas por controles como a forte repressão, isso até o término do século XIX.

Ao longo do século XX, diversificam-se as interdependências e, consequentemente, a integração entre as figurações, processo que ganha maior expressão entre as décadas de 50 e 80, em que figurações menos privilegiadas socialmente vão ter relocados:

> [...] impulsos, emoções e comportamentos reprimidos no passado. As formas dominantes de lidar com as emoções ganham força e maneiras tais que crescentemente, permitem as pessoas conviver com emoções perigosas sem que isso provoque vergonha, especialmente vergonha de perda de controle. Este tipo de auto-regulação demonstra que mesmo as emoções que possam provocar violência física e sexual, tornaram-se mais facilmente acessíveis (GEBARA; WOUTERS, 2009, p. 11).

Importante compreendermos que, no século XXI, grande parte do mundo busca repudiar atitudes de violência, o que é resultante de contínuos processos civilizatórios, de longo prazo, com seus controles norteadores do *habitus* humano.

Elias (2009), ao discutir as emoções humanas em ensaio intitulado *Sobre os seres humanos e suas emoções: um ensaio sob a perspectiva da sociologia dos processos*[32], retoma alguns dualismos existentes sobre a nossa condição humana, em que critica aspectos reducionistas psicológicos e biológicos que apontam somente características que interagem com supostas emoções doutras espécies.

Na contramão dessa concepção, logo sugere, uma compreensão e análise processual que congregue aquilo que temos em comum com outras espécies e aquilo que denota a nossa singularidade.

O autor apresenta hipóteses inter-relacionadas para discutir as emoções humanas. Uma hipótese é baseada na assertiva de que qualquer animal aprende por intermédio da relação interativa entre ações inatas e adquiridas.

Relação que varia ao longo da evolução das espécies. Outra hipótese é a de que o ser humano pode e deve aprender mais, o que também corroboramos, pois desde o nascimento possuímos um significativo grau de dependência de setores diversos da sociedade, passíveis da predominância de conhecimentos adquiridos por mecanismos de aprendizagens articulados com nossa estrutura humana desenvolvida ao longo dos anos.

Assim, considerando as duas hipóteses apresentadas, podemos afirmar que todas as espécies aprendem, mas, no caso do ser humano, os conhecimentos adquiridos são mais presentes do que os inatos, no entanto, interdependem na sua totalidade que denota a plenitude da nossa dinâmica condição humana.

Acrescenta Elias (2009) outra e interdependente hipótese sobre a questão das emoções humanas. Afirma que estas resultam da articulação entre conhecimentos inatos e adquiridos, mas que é inviável comparar as emoções humanas com as das outras espécies que possuem as suas emoções singulares. A diferença fundamental é que as emoções humanas são passíveis de expressivas transformações no decorrer de nossas relações sociais.

Para Elias (2009) as emoções são dotadas de características somáticas ou fisiológicas, comportamentais e sentimentais. Assim, o autor coloca sentimento e emoção como dois marcos conceituais diferentes, pois compreende que o sentimento faz parte da emoção na sua totalidade e, no caso da espécie humana,

[32] Segundo Goudsblom (2009), foi em 1987 que Norbert Elias publica o ensaio em questão, ou seja, quase meio século após outra contribuição eliasiana, *O Processo Civilizador*. No presente ensaio, Norbert Elias amplia a discussão acerca das emoções.

nos distinguimos das demais espécies, pois podemos expressar cada sentimento através da linguagem oral bastante desenvolvida e propulsora de inúmeras significações passíveis de transformações para a realidade em que vivemos.

A emoção humana, para Elias (2009), é oriunda de uma evolução acumulada historicamente em que o controle das emoções, tidas como relevantes e articuladas com outras dimensões humanas, é fundamental para o progresso da civilização humana.

Neste sentido, os indivíduos representam dinâmicos movimentos oriundos de influências históricas que são interiorizadas por cada ser humano ao longo de diferentes aprendizagens, assim, indivíduo e sociedade são inseparáveis e mediados por educações cujas origens não podem ser determinadas por uma única razão, são resultantes de processos civilizatórios de longo prazo.

Neste mesmo caminho, a sociedade segue especializando-se cada vez mais, o que gera um grau maior de interdependência entre todos e desta forma, somos educados para ter controle sobre nossos comportamentos e/ou impulsos no sentido de melhor convivência segundo costumes acordados socialmente.

O depoimento revela e exemplifica esses comportamentos.

Já no internato, fomos orientadas a respeito das normas vigentes. A sineta nos acordava todas as manhãs, o culto no salão nobre antes do café matinal, o refeitório e os quartos nos andares superiores que eram compartilhadas com outras colegas, sempre assessoradas por D. Quina que, nessas horas, deixava de lado seu livro de inglês, no qual costumava estudar essa língua ñão complicadaò como dizia.

As manhãs eram dedicadas aos estudos no prédio anexo e, à tarde, após o almoço e a banca dos deveres escolares, íamos ao pátio de recreação.

Esses movimentos fazem com que desenvolvamos costumes que são materializados muitas vezes inconscientemente, quando nos relacionamos com o outro, conosco e com o mundo. Contribuem para um complexo processo de autocontrole de indivíduos cuja segunda natureza (ELIAS, 1994c) integra-os pelos vieses de diferentes figurações sociais como a família, amigos/as, escolas, universidades, etc. com diferentes educações desenvolvidas numa teia relacional entre valências que mantém a sociedade em constante transformação.

Refletir tais contribuições eliasianas significa refletir sobre os processos educacionais com os quais, de inúmeras maneiras, nos ligamos e religamo-nos no decorrer de vidas humanas caracterizadas por relações.

> [...] é preciso considerar que sem um controle muito específico do comportamento dos seus indivíduos ï isso se inicia na família, mas tem continuidade na escola e em diferentes espaços da vida social ï sem formas de canalizar suas pulsões e emoções, nenhuma sociedade pode sobreviver. Portanto, controlar os desejos, distinguir entre as diferentes formas de prazer e enxergar a prudência como uma virtude a ser buscada, tudo isso parece que pode marcar um sentido para a educação numa sociedade onde a idéia de civilização pauta-se no equilíbrio da conduta humana e no controle das paixões e dos sentimentos provenientes da diferenciação e interdependência funcional (LUCENA, 2009b, p. 169).

Ao longo da obra de Elias, percebemos que as sociedades estudadas possuem meios para alívio de tensões oriundas de um expressivo esforço de autocontrole emocional, em especial o controle da violência física, em que são citados alguns esportes como exemplos para tais alívios.

Assim como o esporte estudado por Elias e Dunning (1992), em que encontramos manifestações voltadas para necessidade de prender a atenção dos expectadores, aliviarem as tensões, imprevisibilidade dos resultados, busca de excitações via um descontrole controlado, simulacro de combates entre duas ou mais pessoas, ou equipes.

Uma luta citada por Elias e Dunning (1992) é o pugilismo, tipo de luta que permitia vários golpes que denotavam maior agressividade durante os combates marcados por muitos traumas físicos. Ao longo de um processo civilizador de extenso prazo, o pugilismo vai sendo transformado em uma manifestação da cultura menos agressiva. Transformação constatada com a interdição dos membros inferiores, o uso de luvas para diminuição de traumas oriundos dos golpes deferidos durante os combates e outros aspectos relevantes.

A partir dessa configuração, Elias discorre sobre as emoções miméticas, que são parte da realidade social, têm a ver com as tensões criadas pelas pessoas, num contexto simbólico, com as expressões de seus sentimentos contrários as restrições emocionais cotidianas. São comportamentos de pessoas que controlam os seus sentimentos em virtude de mecanismos de controle civilizatórios apreendidos ao longo de suas gerações.

As possibilidades miméticas autorizam as pessoas a experimentarem as suas emoções de forma ampla e intensa, mas sem a existência de grandes riscos ou consequências.

Elias e Dunning (1992) mostram, comparando sociedades passadas com as industrializadas, a existência de avanços em relação às restrições individuais e sociais, o que proporciona um aumento do autocontrole de acordo com o nível de desenvolvimento social.

Parte disso é que o aumento do autocontrole é gerador de tensões nas rotinas da vida social com os nossos papéis humanos conformados por costumes e controles, o que torna necessário a existência de alternativas compensatórias para amenizar tais tensões, a busca por excitações agradáveis que não desequilibrem o nível organizacional acumulado pela sociedade contemporânea, por exemplo. Uma excitação resultante de costumes rotineiros, desprovida de perigos para a pessoa, o outro e o meio. Para os autores os controles que as pessoas desenvolveram não são de seu total domínio e está integrado à personalidade da pessoa.

Os argumentos de BRANDÃO (2009) ratificam esse pensamento ao afirmar que, o fato de termos que viver de forma pacífica na sociedade gera, dentre outros fatores, o que Elias conceitua como controle social, uma vez que as pessoas passam a observar os comportamentos umas das outras, desencadeando lentas alterações comportamentais.

> Sendo assim, dentre as diversas alterações ocorridas na estrutura psicológica individual, a mais importante é o gradual aumento do nível de controle das emoções dos indivíduos de cada sociedade. Quando internalizado, esse controle das emoções transforma-se em autocontrole, que significa o controle que o indivíduo tem sobre si mesmo. Esse autocontrole é mais um conhecimento adquirido ï social e historicamente -, de maneira progressiva e gradual, pelas mais diversas civilizações (indivíduos e sociedades), possuindo duas funções. A primeira função é de indicar ao indivíduo o padrão de conduta mais adequado para a sobrevivência do homem em sociedade. A segunda função é a de mostrar a essa sociedade que esse indivíduo é capaz de conviver fazendo uso dos mesmos preceitos e dentro das normas estabelecidas socialmente. Dessa maneira, Elias considera que não é possível a existência de qualquer sociedade que sobreviva sem que um desses dois tipos de controle esteja presente. Um controle individual, que, quando internalizado, assume a forma de autocontrole ou superego, constituindo-se na psicogênese dos processos civilizadores, e o controle social, explicitado na forma de códigos de conduta e de padrões de comportamentos, constituindo-se na sociogênese dos processos civilizadores. Esses controles são ambos, frutos da constante correspondência entre a estrutura da personalidade do ser individual e a estrutura social (BRANDÃO, 2009, p. 87-88).

A necessidade sobrevivência impulsiona os seres humanos a desenvolverem características que oportunizassem vantagens diante das demais espécies. A evolução das emoções é uma das características humanas discutidas por Elias (2009), que, processualmente, articula contribuições das ciências naturais com as ciências humanas, o que acarreta provocações paradigmáticas junto aos que preconizam o conhecimento como algo estático, isolado, fragmentado, linear e a-histórico.

Como já mencionado no primeiro capítulo, a hipótese básica dessa pesquisa é de que havia determinadas práticas de lazer que eram mais valorizadas que outras e que o avanço de emoções não consonantes com o padrão estabelecido era passível de punição.

E essas punições, provocariam alterações processuais nas estruturas das emoções e dos afetos humanos, consequentemente, essa mudança leva a uma alteração na personalidade individual, no sentido de maior controle das emoções e dos afetos[33].

Essas transformações seriam as responsáveis pelo maior domínio das emoções e estariam na base do processo civilizador que corresponde ao maior controle emocional no âmbito das socializações, ou seja, na formação de normas e padrões de conduta social.

Lucena (2009b) chama atenção para, entre outros aspectos dos processos civilizatórios, a transformação dos costumes e para o controle das emoções por pressões sociais internas como o autocontrole, mudanças comportamentais, entre outros e externas, regulação por parte do Estado e poder coercitivo de outras pessoas, com rigorosidades, diferenciações e intolerância em relação aos excessos emocionais.

Aos poucos, e de forma controversa, a tematização sobre o controle e a disciplina dos impulsos agressivos ï mais especificamente, a falta desse controle gerando o que Elias chamou de descivilização - deixam de pertencer apenas ao âmbito da psicologia e passam a compor o quadro de investigações das ciências sociais.

[33] Os afetos são compreendidos como sentimentos ou emoções em diferentes graus de complexidade, por exemplo, amor, paixão, ódio, ira. Para Freud, os afetos seriam reproduções de acontecimentos antigos de importância vital e, eventualmente, pré-individuais.

A particularidade da abordagem de Norbert Elias reside na exploração do campo formado na intersecção das ações individuais e sua relação com o ambiente social. Nem as ações individuais são consideradas como formadoras por excelência da sociedade, nem a sociedade é concebida como a entidade que determina a vida dos indivíduos.

A formação desse lugar, dessa intersecção, dá-se das mais variadas maneiras, mas a forma de seus elementos constitutivos é sempre a mesma: indivíduos, seres humanos dotados de carga afetiva, e a sociedade dotada de um aparato normativo.

> É que, a rigor, o modo como uma pessoa decide se age, desenvolve-se nas relações com outras pessoas, numa modificação de sua natureza pela sociedade. Mas o que assim se molda não é algo simplesmente passivo, não é uma moeda sem vida, cunhada como milhares de moedas idênticas, e sim o centro ativo do indivíduo, a direção pessoal de seus instintos e de sua vontade; numa palavra, seu verdadeiro eu. O que é moldado pela sociedade também molda, por sua vez: é a auto-regulação do indivíduo em relação aos outros que estabelece limites à auto-regulação destes. Dito em poucas palavras, o indivíduo é, aí mesmo tempo, moeda e matriz (Elias, 1995: 52).

Para Elias, o comportamento humano pode sofrer alterações, influenciado pelos acontecimentos contingentes do ambiente social. Embora para muitos pode parecer difícil aceitar que exista alteração radical da personalidade, o autor argumenta que essa alteração é processual e pode ser visualizada quando analisados os diferentes padrões de sensibilidade de cada época e sociedade.

O comportamento é uma manifestação da personalidade, uma conduta que o indivíduo assume para viver. Essa conduta pode mudar quando o meio também muda, mas que tipos de consequência essa mudança pode trazer para a estrutura de personalidade ainda é um tema controverso.

Elias ratifica o pensamento ao argumentar que regularidade do comportamento bem como a estrutura da personalidade estão vinculadas a uma forte filiação identitária de grupo. São a forte ligação e identificação do indivíduo com seu grupo social que asseguram uma estrutura de personalidade relativamente estável.

Isso não equivale a uma personalidade moral e ética; o que Elias argumenta diz respeito a uma estrutura relativamente equilibrada, que mantém as características desenvolvidas ao longo do processo de aprendizagem social.

Os estudos de Elias revelam que as condições sociais exercem forte influência sobre a vida dos indivíduos, a ponto de operar o que pode parecer algo inimaginável: mudança de comportamento, seguida de mudança na estrutura da personalidade.

Elias identificou que aqueles que pertenciam a um grupo, político ou religioso, mantiveram suas estruturas emocionais, ao contrário de quem não possuía tal ligação de identificação. Assim, a estrutura hierárquica do campo reflete o emaranhado das estruturas individuais de prisioneiros e de membros da Gestapo.

A mudança de comportamento ocorria em uma figuração específica, em uma específica relação de interdependência entre indivíduos. Só seria possível compreender essa modificação se percebia o tipo de ligação entre as pessoas.

Outra categoria analisada pelo autor é a auto-estima. Compreendida como alimento importante da personalidade, em situações extremas é difícil mantê-la. Nesse sentido, o apoio do grupo mostra-se fundamental. Os prisioneiros políticos compunham um nível elevado na estratificação do campo, o mesmo não ocorria com os prisioneiros não políticos.

As crenças Ş sejam reais ou não Ş exercem papel importante na resistência quanto à quebra da personalidade. Elias afirma que uma das necessidades mais fundamentais de cada adulto é tomar parte de um grupo de pessoas, onde não se esteja realmente sozinho. Pertencer a um grupo é incrivelmente importante, o que os prisioneiros políticos tinham, enquanto outros não.

Com esse exemplo extremo, o autor procura deixar evidente que as relações de interdependência no interior das figurações sociais podem ocorrer de várias formas e que a estrutura da personalidade individual está relacionada ao tipo de dinâmica de cada figuração.

As alterações no padrão de comportamento podem ser observadas nas formações sociais mais integradas, ao contrário do exemplo acima. No estudo sobre a sociedade de corte na França, Elias torna evidente que os padrões de comportamento foram gerados no estrato superior daquela sociedade e transmitidos

não só de cima para baixo, mas, em conformidade com a mudança no centro de gravidade social, de baixo para cima.

> Assim, no curso de ascensão da burguesia, por exemplo, o código de conduta aristocrático de corte perdeu parte de sua força. As formas sociais tornaram-se mais relaxadas e, de alguma maneira, mais rudes. Os rigorosos tabus observados em certas esferas da classe média, acima de tudo os relativos ao dinheiro e à sexualidade, saturaram círculos mais amplos em graus variáveis, até que, finalmente, quando desapareceu esse equilíbrio específico de tensões, em ondas alternadas de relaxamento e renovada seriedade, elementos dos padrões de conduta de ambas as classes fundiram-se num código novo e mais estável. (Elias, 1994, p. 267)

O aprofundamento do processo histórico, a análise de uma figuração, podem ser comparados à análise que busca aprofundar nas questões inconscientes. ñQuanto mais profundamente imergimos nos processos históricos, no curso dos quais as proibições, bem como os medos e ansiedades, foram criados e transformados, mais aumenta uma introvisão que tem sua importância para nossos atos, bem como para nossa compreensão de nós mesmos: damo-nos conta do grau em que os medos e as ansiedades que motivam as pessoas são obra do homemò (Elias, 1994ª, p. 269).

As normas de etiqueta podem ser tomadas como algo extremamente frívolo, como um comportamento sem muita relevância para um estudo sociológico. No entanto, Elias procura na descrição do superficial explicar que o essencial está em constante processo, em formação. Logo, corresponde à forma de os seres humanos interagirem entre si.

> Estudando nossos sentimentos em relação ao ritual do garfo, podemos ver com especial clareza que a primeira autoridade em nossa escolha de comportamento ñcivilizadoò e ñincivilò à mesa é o nosso sentimento de repugnância. O garfo nada mais é que a corporificação de um padrão específico de emoções e um nível específico de nojo. (Elias, 1993, p. 133)

Para Elias, as emoções como o medo e as ansiedades são parte da natureza humana, porém adquirem uma forma específica em sociedade, desenvolvendo-se a partir do que vimos analisando como a teoria de processo e figuração.

No centro dessa abordagem está o indivíduo em sua essência humana, que não se separa da composição biológica Ş o relacionar-se, que implica que as ligações afetivas são os agentes unificadores da humanidade.

> Torna-se, no entanto, impossível tratar adequadamente os problemas das ligações sociais das pessoas, especialmente, em suas ligações emocionais, se apenas considerarmos interdependências relativamente interpessoais. Podemos obter uma visão mais completa da teoria sociológica se incluirmos nas interdependências pessoais e, sobretudo nas ligações emocionais entre as pessoas, considerando-as como agentes unificadores de toda a sociedade. (Elias, 2005, p. 150)

Elias procurou desenvolver seus argumentos teóricos sempre com base na conciliação de duas categorias de análise caras à sociologia: indivíduo e sociedade. Excedendo a trivialidade da afirmação segundo a qual a sociedade é formada pela união de indivíduos em relações variadas e constantes, Elias alcança um núcleo-chave para a abordagem sociológica, ou seja, toda análise deve se pautar no reconhecimento da existência de uma relação de interdependência recíproca e em constante desenvolvimento no tempo dos indivíduos em sociedade.

Um problema sociológico não é unidimensional, não é tão somente um fato do momento, tampouco é um fato isolado de outros contextos. Assim, o que parece simples vai se tornando complexo. O âmbito da abordagem figuracional, ou processual, é o estudo do movimento desenvolvido no tempo de um problema e suas implicações para o presente.

O que liga os seres humanos, em primeira instância, é a sua necessidade de sobrevivência. A essa necessidade foram se somando outros fatores que tornaram mais complexas as relações sociais e, por isso, mais difícil de divisar o tipo de relação que os indivíduos formam entre si.

O fator emocional começou a ser considerado com seriedade no que se refere ao seu potencial de esclarecimento sobre as relações sociais. As emoções têm muito a dizer sobre as formas de elo social; dizem respeito ao reconhecimento social, ao preenchimento afetivo da existência e, sobretudo, a situações inversas, ou seja, falta de reconhecimento, vazio existencial, situações em que as emoções conduzem para uma relação desequilibrada de poder.

Como afirmou, é possível abordar as emoções também em seu aspecto social, uma vez que são geradas em ambiente social, nas relações recíprocas e de interdependência entre os indivíduos. Em última instância, as emoções são, para Elias, aprendidas em um meio social.

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

Elias concentrou sua atenção na mudança das estruturas das emoções e dos afetos, o que tem como consequência alteração de personalidade, nas transformações dos modos de representação e de compreensão do mundo. ñPerceber a vida social como um conjunto de relações de recíprocas interdependências (figurações) requer uma capacidade ampliada para captar o cerne das mudanças, o material básico que faz parte de todas as esferas sociais, inclusive, as problemáticasò(RIBEIRO, 2010, P. 198).

Assim, nossa percepção, por exemplo, sobre exclusão social está totalmente atrelada ao sentimento de embaraço, reprovação ou indignação. Porém, sempre há uma mudança no padrão de sensibilidade no que diz respeito ao objeto do sentimento. O que hoje é percebido como exclusão provavelmente não o era há um século. Da mesma maneira como o nosso julgamento sobre o processo de exclusão social no passado é influenciado pela forma como o vivenciamos hoje.

Olhar para o mundo social e concebê-lo como uma intrincada rede de relações interdependentes pode trazer dificuldade de análise, pois o quadro que se apresenta à primeira vista significa destituído de uma ordem aparente, já que todos os fatores se relacionam intermitentemente.

Encontramos uma dificuldade de enxergar uma regularidade, algo que dê um sentido de orientação a esse estado de situações amalgamadas. Entretanto, Elias percebeu que, apesar do fluxo de relações continuadas sem um sentido aparente, existe um sentido de orientação, porém que não é determinado pela vontade individual, mas é um produto das inter-relações.

Entretanto o ponto que se faz necessário salientar aqui é que, segundo (RIBEIRO, 2010, P. 199), Elias identificou um padrão, algo que pudesse orientar as pesquisas em sociologia; ele identificou um núcleo composto de influência recíproca: as alterações nas estruturas das emoções e dos afetos e sua função na regulação de padrões e normas de convivência social.

Em síntese, encontramos em *O processo civilizador* a base da sociologia figuracional, a qual recebeu ao longo dos anos melhor delineamento em sua forma e aprofundamento de seus pressupostos teóricos.

Ao considerar as emoções como a força motriz das transformações ocorridas no comportamento humano, Elias defronta-se com a tarefa de explicar e provar como isso acontece, ou seja, como e em que condições as alterações nas emoções originam padrões diferentes de comportamento e sancionam normas de conduta social.

Ainda de acordo com o autor, o comportamento civilizado é caracterizado pelo maior controle dos afetos, pela complexidade elaborada dos gestos, o que implica um maior grau de abstração e distanciamento dos impulsos naturais. A base empírica para a execução da obra consistiu-se em vários manuais de comportamento humano, que abarcam o período medieval até o início do século XX.

Os manuais de comportamento expressam, até os dias atuais, as regras de conduta consideradas refinadas, corteses, civilizadas, necessárias para o bom convívio entre indivíduos que compartilham o mesmo ñespíritoò civilizado ou o mesmo *status* social.

A conduta civilizada é também a senha que permite identificação entre indivíduos de um mesmo *status* social; serve, nesse sentido, para hierarquização e manutenção de *status*. Elias cita vários exemplos a esse respeito, dentre eles: ñAlgumas pessoas, nem bem se sentam, e enfiam as mãos nas travessas, diz Erasmo. Lobos ou glutões fazem isso. Não seja o primeiro a deitar a mão à travessa que é trazida à mesa. Deixe que camponeses enfiem os dedos no caldoò Percebemos que o próprio tom do conselho é de superioridade. A expressão verbal e escrita da opinião traça a diferença entre a conduta humana e ação animal, e que a distinção de *status* está posta; camponeses estão aquém da conduta civilizada.

Ao utilizar o conceito de civilização, Elias tem a intenção de explicar um processo e não um estado. O ñestado civilizadoòé a expressão do orgulho que o

Ocidente tem de seus próprios feitos. A partir dessa constatação, Elias procura pela ordem constitutiva desse estado, a fim de evidenciar que como processo a civilização é um eterno porvir.

De acordo com CARMO (2002, p. 64) no que se refere à expressão de sentimentos, o termo emoção é representação de uma *ego-imagem* humana, de acordo com a qual, o verdadeiro *ego* de uma pessoa está escondido, o que ratifica que o processo de controle das emoções é um aspecto básico dentro da Teoria do Processo Civilizador.

Ao enfatizar as mudanças ocorridas a longo prazo, tanto nas emoções, quanto nas estruturas de controle das pessoas, ELIAS e DUNNING ressaltam o papel central que as reações emocionais têm no lazer, isto porque elas desempenhariam funções desrotinizadoras[34], e gerariam uma tensão/ excitação agradável.

Segundo os autores, a excitação[35] que as pessoas procuram no seu lazer é singular, tratando-se em geral de uma excitação agradável. Em se tratando de sociedades industriais mais avançadas, verifica-se uma menor freqüência de situações críticas sérias que originam comportamentos de excitação nos indivíduos.

Outro aspecto observável, nesta mesma direção, é a capacidade progressiva de aumento do autocontrole social e o autodomínio da excitação exagerada, como é expresso por seus pensamentos:

> Nas sociedades industriais mais avançadas, ainda que esta situação não tenha se verificado no quadro das suas relações entre si, algumas das circunstâncias mais elementares de crise da humanidade, como a fome, as inundações, as epidemias e a violência efetuada por pessoas de condição social mais elevada ou por estranhos, foram submetidas progressivamente a um rigoroso controlo, mais acentuado do que havia sucedido no passado. E o mesmo aconteceu com as paixões. Explosões incontroladas ou incontroláveis de forte excitação coletiva tornaram-se menos freqüentes. Os indivíduos que agem de forma bastante excitada,

[34] O termo "rotina" é entendido pelos autores "como sendo canais correntes de acção forçada por interdependência com outros, e impondo ao indivíduo um grau bastante elevado de regularidade, estabilidade e controlo emocional na conduta, e que bloqueiam outras linhas de acção, mesmo que estas correspondam melhor à disposição, aos sentimentos, às necessidades emocionais do momento". Neste sentido, as atividades rotineiras não se referem simplesmente a repetição de condutas, e sim ao controle social e individual dos sentimentos e as normas e exigências a que as pessoas se submetem. ELIAS, N. DUNNING, E. **A Busca da Excitação**. Lisboa: Difel, 1992. p. 149.

[35] O termo excitação é utilizado pelos autores de forma menos refletida, menos dependente da previsão, do conhecimento e da capacidade para libertar cada um, por pouco tempo, das cargas opressivas de sofrimento e perigos que nos rodeiam. "Nós estamos preocupados com a excitação espontânea e elementar que provavelmente tem sido inimiga da vida ordeira, através da história humana". ELIAS, ***ibid***.p.113.

> sujeitam-se a serem conduzidos a um hospital ou à prisão. A organização social do controlo da excitação individual, no sentido de conter excitações apaixonadas em público, e até em privado, tornou-se mais forte e mais efetiva. (ELIAS & DUNNING, 1992. P. 101-2)

Gradativamente, a organização social do autocontrole da excitação individual tornou-se mais efetiva. Neste sentido, erupções de sentimentos fortes acabam por apresentar-se de outra forma, tornando-se motivo de embaraço, vergonha ou arrependimento, assim somente as crianças não são censuradas. Neste sentido, o autocontrole ï em parte ï já não se encontra sob seu domínio. Tornou-se um aspecto de estrutura profunda da sua personalidade.

Nestes grupos, as atividades de lazer constituem um enclave para desencadear do comportamento moderadamente excitado em público. Tais atividades, enquanto áreas sociais de liberação das restrições do não lazer, podem ser encontradas nas sociedades em todos os estágios de desenvolvimento. Entretanto, seja qual for o seu caráter, a excitação e a emoção compensadora são limitadas igualmente por restrições civilizadoras.

Contudo, nos modelos societais do nosso tempo, nos quais a pressão de formas de controle externo e internos é extensível a tudo, a satisfação lazer ï ou a falta desta ï pode ser de maior importância para a sensação de bem-estar dos indivíduos como membros destes grupos. E, sendo assim:

> Existem cento e uma maneiras de dominarmos as nossas emoções ï por uma boa razão. Se toda a gente atenuasse ou eliminasse as restrições, toda a estrutura da sociedade se desfazia, e a satisfação da qual dependemos a longo termo, a nível de conforto, de saúde, de consumos vários, de lazer e muitos outros que são importantes quando comparados com os de outros países menos desenvolvidos ï privilégios que, com freqüência, não experimentaríamos como tais ï perder-se-ia. (ELIAS & DUNNING, 1992. P. 106)

Essa reflexão aponta na direção dos primeiros passos para uma melhor compreensão do lazer, nos fatos observáveis, traduz-se numa distinção mais permanente e nítida entre o tempo livre e o lazer (sendo o primeiro considerado como todo o tempo liberto das ocupações de trabalho).

Ao propor sua teoria do lazer ELIAS e DUNNING delimitam as atividades que compõe seu universo de estudo, sendo assim a conceituação proposta opõe o lazer

às rotinas da vida social, identificando as atividades que são executadas de forma rotineiras.

Neste sentido, uma vez que as atividades de lazer são vivenciadas durante o tempo livre são muito variadas, a percepção de que apenas uma parcela do tempo livre pode ser dedicada ao lazer parece evidente.

Dito isto, os autores apresentam uma tipologia do tempo livre que permite identificar as propriedades singulares do lazer, classificando-as de acordo com o grau de rotina, agrupando-as em três subconjuntos:

1) Rotinas do tempo livre ï provisão rotineira das próprias necessidades biológicas e cuidados com o próprio corpo (comer, beber, descansar etc.); Governo da casa e rotinas familiares ï conservar a casa em ordem, lavar a roupa, cuidar dos animais etc. Estas atividades além de rotineiras são pouco prazerosas.

2) Atividades de formação e auto-desenvolvimento ï trabalho social voluntário, estudo, *hobbies*, atividades religiosas, atualização de conhecimento etc. As atividades dedicadas ao auto-desenvolvimento pessoal, mesmo podendo até ser gratificantes, exigem, contudo, disciplina e em grande medida, a manutenção da conduta civilizada, que reprime manifestações espontâneas.

3) Atividades de lazer ï encontros sociais formais ou informais, jogos e atividades miméticas, como participante o expectador, e miscelânea de atividades esporádicas prazerosas e multifuncionais, como viagens, jantares em restaurantes, caminhadas etc.

Essa classificação nos permite perceber que as típicas atividades de lazer são aquelas mais associadas à destruição da rotina, e, caracterizam-se pelo ñdescontrole controladoò das restrições sobre os impulsos e as manifestações emocionais.

Há ainda, além do grau de rotina, dois parâmetros complementares para definir as atividades como lazer. O primeiro é o grau de compulsão social, nas atividades de lazer a participação é voluntária e menos sujeita a constrangimentos.

O segundo é a escolha individual, ou seja, uma medida de prioridade que é dada para a própria pessoa quando se determina a quem a atividade deve agradar, as decisões são tomadas em função de si mesmo ou do grupo, em detrimento dos interesses dos outros ï desde que sejam respeitados certos limites socialmente estabelecidos.

Aqui surgem três elementos básicos de lazer propostos por DUNNING[36]: sociabilidade, motilidade e o despertar para a imaginação emocional. Para estes elementos parecem corresponder duas classes principais de eventos de lazer: atividades sociais e atividades miméticas.

A maioria das atividades de lazer conta com a sociabilidade com elemento básico, ou seja, um elemento chave no aproveitamento e o despertar de prazer emocional. Ao enfatizar a função sociável de algumas atividades de lazer, o lazer *gemeinschaften*, DUNNING evidencia as oportunidades para maior integração entre pessoas em um nível de abertura, e, com objetivo, emocionalmente amigável, o qual difere das formas de integração das da vida ocupacional e de atividades de não lazer.

Já ao utilizar motilidade, refere-se a movimento, a atividades de lazer como dança e a uma dimensão crucial do esporte, reporta-se, portanto, a atividades nas quais uma das principais fontes de satisfação imediata é o prazer, obtido através da absorção do movimento em si.

O termo mimético compreende um certo número de atividades de lazer que aparentemente têm pouco em comum, mas que compartilham características específicas, atividades comumente classificadas sob diferentes títulos, como esporte, entretenimento, cultura e artes.

Para ELIAS e DUNNING ñsob a forma de fatos de lazer, em particular os da classe miméticas[37], a nossa sociedade satisfaz a necessidade de experimentar em público a explosão de fortes emoções ï um tipo de excitação que não perturba nem coloca em risco a relativa ordem social, como sucede com as excitações de tipo sérioò

Nesta mesma direção, apontam que na medida em que as excitações sérias, e de tipo ameaçador diminuíram, a função compensadora da excitação-jogo aumentou e, conseqüentemente, esse tipo de excitação difere do outro tipo, pois é uma excitação que procuramos voluntariamente; é sempre agradável.

---

[36] DUNNING, E. **Sport Matters:** sociological studies of sport, violence and civilization. London/New York: Routledge, 1999.p.34.

[37] De acordo com os autores, "nas sociedades contemporâneas [...] já não é a organização das atividades religiosas e crenças que proporcionam a esfera de acção para uma equilibrada relaxação das restrições. Mas seja qual for o seu caráter, a excitação e a emoção compensadora reclamadas em algumas das actividades de lazer [...] a busca de excitação, é, nas nossas actividades de lazer complementar relativamente ao controlo e restrição da emotividade manifesta na nossa vida ordinária". ELIAS, N; DUNNING, E. **Ibid**., p.105

Ao analisarmos o Lazer sob a ótica desses autores, emergem novos questionamentos que impulsionam uma reflexão que remonte questões de outras esferas de conhecimento, como a filosofia e a sociologia, por exemplo. Que necessidades individuais de lazer estão presentes em sociedades mais complexas e civilizadas do nosso tempo? Quais são as características dos momentos de lazer necessárias para atender a essas necessidades?

Com vistas a responder a primeira questão, os autores sinalizam para o fato da necessidade de haver um tipo específico de excitação agradável. Assim sendo, a excitação é, por assim dizer, o ñtemperoò de todas as satisfações próprias dos divertimentos. Em relação à segunda questão, há um consenso da dificuldade existente na compreensão de seus objetivos e implicações.

Atentos para o fato de que não se atingiu o momento em que seja um hábito falar de lazer, acreditam que o fulcro do problema do lazer se encontra na relação entre a estrutura das necessidades características do lazer, do nosso tipo de sociedade e estrutura dos fatos designados para a satisfação dessas necessidades.

Reportam-se ainda, aos fragmentos conservados da teoria de lazer de Aristóteles, baseada no efeito da música e da tragédia nas pessoas, e a termos utilizados por ele para discutir lazer e trabalho, *schole* e *ascholia* respectivamente. Buscando compreender o significado de *mimesis* e *katharsis* na Poética, esbarramos em três dificuldades.

A primeira é que seu texto possui um caráter esotérico, e foi feito para o uso interno de Aristóteles ao ministrar seus cursos no Liceu. A segunda é que toda parte relativa à comédia se perdeu. Já a terceira é que em nenhum momento o autor explica o que entende exatamente por mimesis e katharsis, dois conceitos fundamentais de sua obra.

É evidente, porém, que os utiliza com sentidos inteiramente diversos de seu antigo Professor Platão, autor que compreende *mimesis* como imitação e o utiliza em sentido negativo. Aristóteles dá ao termo um caráter positivo e uma importância maior, ao ponto de se tornar um conceito no interior da Poética.

Os conceitos de *mimesis* (traduzido por imitação) e *katharsis* (traduzido por purgação, purificação) serão as peças fundamentais que estruturam a definição de tragédia (teatro), compreendida como imitação que se efetua mediante atores, e que suscitando o terror e a piedade, tem por efeito a purificação destas emoções.

A palavra *mimesis* está ligada a *techené* (arte) e a *physis* (natureza). Porém, o imitar aristotélico das ações é uma criação, pois resgata o mundo pelo intermédio do próprio mundo. A *mimesis* é então ativa e criativa e, portanto a catarse um efeito suscitado pela tragédia no público. Assim os atores, que imitam ações, na catástrofe final da tragédia, suscitam no público terror e piedade, visando a *catarse* destas emoções.

Sua teoria possuía como peça central, o conceito de *catarse*, palavra derivada do conceito médico, utilizado em ligação com o expulsar de substâncias nocivas do corpo, propunha que o prazer é um ingrediente necessário para o efeito curativo.

Portanto, a essência do efeito curativo dos atos *miméticos* consiste no fato de a excitação que produzem ser agradável. Sem o elemento hedonista do entusiasmo, nenhuma *catarse* é possível.

A tese de Aristóteles nos fornece aspectos do problema do lazer que são freqüentemente esquecidos. Um deles é que grande parte dos fatos de lazer desperta emoções relacionadas com aquelas que as pessoas experimentam em outras esferas (ciúme, ódio etc.), de uma maneira que não é seriamente perturbante e perigosa.

Confundindo-se na esfera *mimética* com uma espécie de prazer. Assim sendo, a excitação *mimética* é, na perspectiva social e individual, desprovida de perigo e pode ter efeito *catártico.* Entretanto, esta forma pode transformar-se em excitação séria.

A síntese figuracional aponta para o coração do problema de como e por quê os seres humanos têm a necessidade de atividades como o esporte, uma vez que o processo de evolução biológica dirigiu o homem a ser não somente uma espécie que depende amplamente da aprendizagem sócio-cultural para sua sobrevivência, mas também criou criaturas cujo organismo requer estímulos a fim de funcionar satisfatoriamente, particularmente, estímulos através da companhia de outros seres humanos.

Alinhados pelo Processo Civilizador, os homens, num processo de longo prazo foram, aos poucos, refreando suas pulsões, aumentando seu autocontrole através de mecanismos externos, expressos em formas de lei e mecanismos internos, na mudança no patamar de sentimentos de vergonha e delicadeza.

Na tentativa de melhor compreender a complexidade do fenômeno lazer, procuramos suporte em outra obra de ELIAS, escrita com a colaboração de DUNNING.

Sustentamos que para a reflexão sobre o lazer um caminho possível seria justamente apresentar a busca do prazer como um elemento fundamental. ELIAS aventa as emoções humanas como elemento fundamental de análise, pois para o autor, o desenvolvimento humano refere-se ao crescimento emocional e seria dado pela possibilidade social e psicológica de diferenciar e consolidar seus controles emocionais.

É notória a contribuição de ELIAS e DUNNING para a teoria do lazer, sobretudo no que diz respeito à sua originalidade, opondo o lazer às rotinas da vida social, compreendendo-o como um meio para produzir o ñdescontrole controladoò das emoções, pois liberariam as tensões provenientes do *stress* diário, ao mesmo tempo, que permitiria a manifestação intensa de sentimentos, sem ameaçar a integridade (física ou moral) das pessoas, ou mesmo a ordem social estabelecida.

Contudo, a perspectiva figuracional aponta para o problema de como e por quê os seres humanos têm a necessidade de atividades como o esporte.

> ELIAS indica que o processo evolutivo biológico dirigiu o *Homo Sapiens* a ser um organismo que requer estímulos para funcionar satisfatoriamente, particularmente através da companhia de outros seres humanos. Neste sentido, o esporte teria surgido como um modo de prover tais estímulos. (CARMO, 2002, p. 74)

Outro sentido, no qual a sociologia figuracional caminha, consiste no fato de ela congregar aspectos da sociologia moderna e clássica. ELIAS remete-se ao ñdeseleganteò COMTE e sua lei dos três estágios do crescimento intelectual, pois na perspectiva comtiana os problemas de desenvolvimento social, são centrais no empreendimento sociológico.

Também são centrais no seu pensamento, mas sobre outra perspectiva, os elementos das teorias de MARX, WEBER E DÜRKHEIM. Um exemplo é o conceito de classe; todavia ELIAS afasta-se de MARX, ao evidenciar que propriedade e controle no significado de produção, não são universalmente a fonte de poder social.

De WEBER, utiliza o conceito de Estado, como uma organização que tem o monopólio da violência em um território ocupado, diferindo dos seguidores

weberianos, pois reconhece que o Estado e seus agentes freqüentemente usam o seu poder ilegitimamente e para seus fins.

O principal conceito de DÜRKHEIM, presente no pensamento de ELIAS e radicalmente transformado, é o de interdependência. Para DÜRKHEIM, os elos de interdependência não figuram em sociedades mais simples, na qual a ñsolidariedade mecânicaò constituía a forma dominante de coesão social, mas seriam produzidos somente por uma divisão complexa do trabalho, dando lugar à ñsolidariedade orgânicaò.

Para ELIAS, embora os elos de interdependência variem em densidade, visibilidade e comprimento, ela é por si um universo social. Isto não significa que ELIAS o utilizou num sentido harmônico. Assim, a interdependência não está envolvida na troca de bens e serviços, mas é uma característica profundamente enraizada na vida humana.

Neste sentido, ELIAS e DUNNING apresentam o lazer enquanto um elemento fundamental para preservar a saúde mental humana. Assim sendo, as atividades de lazer, especialmente aquelas com características miméticas, seriam capazes de gerar uma tensão positiva e com efeito catártico. No que diz respeito às características das atividades de lazer, os autores destacam a possibilidade de gerar tensão, em sentido contrário às rotinas diárias.

5.1.1 Dispositivos de controle das emoções.

Embora a participação em atividades de lazer seja, de certa forma, controlada, a esfera individual de satisfação ainda tem um peso decisivo maior na escolha por estas vivências, isso implica dizer que numa sociedade industrial, pós-moderna com a nossa, encontra-se no lazer a única esfera pública em que as escolhas pessoais são feitas, antes de tudo, tomando como referência a satisfação pessoal.

E, embora esse poder de decisão ainda seja reservado aos protagonistas de suas atividades, compreendemos que, mesmo nesses momentos, as tensões

existentes que o permeiam, moldam e, as vezes, o definem pela força coercitiva gerada a partir da inter-relação dos indivíduos, o que de acordo com Souza (1998)

> o controle social é a coerção que os membros de uma mesma sociedade exercem uns sobre os outros, mediante as funções que desempenham e o autocontrole, a coerção que esses indivíduos exercem sobre si mesmos, num esforço contínuo para diminuir o impacto e a pressão exercidos na teia de suas relações sociais. (p. 14)

No processo civilizador, o autocontrole é mais decisivo porque cada indivíduo poderá sublimar seus impulsos de muitas maneiras, muito embora o resultado do impacto seja, na maior parte das vezes, um processo cego e que somente poderá ser percebido quando considerado um período longo de existência das práticas desenvolvidas por outras gerações.

Fornecendo conteúdos aditivos à esse pensamento Elias afirma haver alguns pontos importantes a serem analisados como por exemplo, a dualidade existente entre trabalho e lazer e neste caso a concepção de lazer estaria resumida ao relaxamento das tensões produzidas pelo trabalho e em favor do restabelecimento das forças produtivas;

Um outro exemplo é o que considera as atividades de lazer como irrealidade, fantasia, ou mesmo perda de tempo; outro entendimento é o partir da negação das tensões, encerrando o fracasso nas atividades ditas sérias quando no comprometimento com as atividades de lazer; as confusões feitas não apenas entre terminologias, mas também entre conceitos sobre o lazer e o tempo livre e, a falta de uma teoria do lazer que subsidie essa discussão.

A participação em atividades de lazer possibilita a vivência de experiências emocionais diferentes e raramente encontradas nos setores mais rotineiros da vida pessoal. Essa característica permite certa redução das restrições impostas pelas estruturas, ou seja,

> Representam uma esfera da vida que oferece mais oportunidades às pessoas de experimentarem uma agradável estimulação das emoções, uma divertida excitação que pode ser experimentada em público, partilhada com outros e desfrutada com aprovação social e boa consciência. (ELIAS, 1992, p. 151)

A excitação que as pessoas procuram nas atividades de lazer, em geral, é uma excitação agradável, um tipo que possui características comuns com situações críticas sérias, as quais as pessoas encontram em suas vidas, mas com qualidades peculiares, que serão discutidas durante o decorrer deste trabalho.

Para uma melhor compreensão dessa relação, Elias faz uma comparação entre as sociedades mais avançadas e industrializadas com sociedades pretéritas, menos desenvolvidas e predominantemente agrárias. O autor nos mostra que em sociedades mais avançadas é menor a ocorrência de situações críticas sérias que originam comportamentos de grande excitação nos indivíduos.

As pessoas estão mais sujeitas ao controle social e ao autodomínio da excitação exagerada. Explosões exageradas de alegria ou mesmo de tristeza ou raiva bem como incontroláveis demonstrações de forte excitação coletiva tornaram-se menos freqüentes. O indivíduo que venha a agir dessa maneira em público, corre o risco de ser preso ou talvez ser tachado como anormal e ter que ser conduzido a um hospital.

Para Elias e Dunning, a organização social do controle da excitação tornou-se mais forte e eficaz. Para notar essa mudança cabe utilizar-se de uma medida de comparação que confronte os padrões das sociedades mais avançadas com as sociedades menos desenvolvidas. Os autores (ELIAS, DUNNING, 1992, p. 102) destacam que:

> Estudos comparativos sistemáticos mostram que não só aumentou o controlo público e privado de ações fortemente emotivas, mas também que as situações de crises públicas e privadas, com a progressiva diferenciação das sociedades, se tornaram mais diferenciadas do que era habitual suceder. As crises públicas se tornaram mais impessoais.

Os autores mostram que nas sociedades industriais ños altos e baixos deste tipo têm o caráter de vagas comparativamente longas, lentas e baixas, de mudanças que se verificam a partir de uma atmosfera relativamente equilibrada de bem-estar e de prosperidade para uma atmosfera também moderada de abatimento e depressãoò(ELIAS, DUNNING, 1992, p. 102).

A comparação feita por Elias entre as diferenças das sociedades mostra também modificações significativas que ocorreram no controle das emoções do

indivíduo. Nas sociedades industriais mais avançadas, explosões de forte excitação individual e coletiva que possam ameaçar a ordem estabelecida se tornam cada vez menos freqüentes.

Agir publicamente de forma bastante excitada como aconteceria nas sociedades mais simples, só é permitido às crianças e aos insanos, pois aos adultos das sociedades contemporâneas é imposta a necessidade de controlar em tempo sua excitação para serem considerados normais.

Deles, é esperado um comportamento que não agrida o nível de organização que foi atingido na sociedade contemporânea. O efeito disso é um comportamento padronizado e altamente rotineiro, sem riscos para si e para os que o cercam.

Situações de crises da vida privada que levam a explosões de sentimento, de modo geral, tendem a permanecer escondidas no interior do círculo mais íntimo. O indivíduo não se expõe demasiadamente e com grande freqüência não é capaz de revelar-se, nas sociedades industriais mais desenvolvidas, somente às crianças é permitida a demonstração de demasiada excitação, somente elas não são tachadas como descontroladas ou anormais ao se entregarem inteiramente a erupções de tremenda alegria, tristeza, medo ou estremo ódio.

Aos adultos essa entrega demasiada aos seus sentimentos ou a demonstrações de extrema excitação, há tempos, deixou de ser vista como normal. Para Elias e Dunning (1992, p.103), em geral as pessoas, ñaprenderam a não se expor demasiado. Com grande freqüência já não são capazes de revelar mesmo nada de si próprios. O controle que exercem sobre si tornou-se, de certo modo, automático. O controlo - em parte ï já não se encontra sob o seu domínioò, passando a ser, integrado, a sua personalidade.

Os autores mostram que é necessário conscientizar-se de que o controle tanto social, quanto individual das emoções, tornou-se maior do que nas sociedades menos desenvolvidas.

Nas palavras de T.T, que se tornou bailarina clássica profissional após deixar o CAB.

Durantes os ensaios, tínhamos exaustivos exercícios posturais, de equilíbrio... a srª Cox, exigia bastante de todas nós...ensaiávamos ao som de ñLê lac de commeô e ôPour Eliseô...mas todo esforço valia à pena quando realizávamos as apresentações de maneira impecávelò

Grupo de Ballet ï Acervo CAB.

Assim como os cuidados, a transmissão de técnicas corporais desponta como importante característica do processo civilizador que se engendra nas práticas de lazer. O refinamento dos gestos é resultado de um processo de aprendizagens que se medra e molda-se nas experiências sociais, um conjunto de saberes atravessados pelas interdições sociais que tomam o corpo como instrumento, munindo-o de técnicas necessárias para a vida no âmbito de determinada sociedade.

Isto quer dizer que as técnicas corporais não são inatas, tampouco são as mesmas em todas as sociedades. Elas são, antes de tudo, expressão do estágio do processo civilizador de uma sociedade, exprimem as características de como as pessoas nela vivem.

O pensamento de Marcel Mauss (1974) nos auxilia a entender as relações entre o indivíduo e o grupo, entre o fisiológico e o social, a partir de uma perspectiva em que a estrutura impõe sua marca nos indivíduos por meio das necessidades e atividades que delineiam um uso rigoroso do corpo.

Para compreender as técnicas corporais é preciso ter um ponto de vista que contemple as relações entre o biológico, o psicológico e o social, é preciso considerar o ñ*homem total*ò (MAUSS, 1974, p. 215). Mauss entende o corpo como artefato cultural, construção simbólica e histórica, e parte da premissa que o homem fez de seu corpo um produto de técnicas e representações sociais, modelos de comportamento e estereótipos que são vagarosa e eficazmente introvertidos. ñO primeiro e mais natural objeto técnico e ao mesmo tempo meio técnico do homem é seu corpoò (MAUSS, 1974, p. 217).

A experiência do corpo é, portanto, sempre cultural, vincula-se a seu contexto peculiar, e sobre ele incidem técnicas corporais que são assimiladas com maior ou menor sucesso em suas atividades diárias. Na definição de técnicas corporais, dois elementos principais são fundamentais: a tradição e a eficácia. ñChamo de técnica um ato *tradicional eficaz*ò (MAUSS, 1974, p. 217).

Não há transmissão da técnica entre as gerações se não há tradição, as próprias técnicas corporais são fruto de tradições distintas que conferem ao corpo seus usos e significados sociais, portanto, o processo de educação está inteiramente relacionado com a tradição, na medida em que se materializa com base nas convenções tradicionais de um determinado contexto histórico-cultural. Já a eficácia refere-se à possibilidade de um gesto técnico cumprir o objetivo previsto com satisfação.

Por meio disso podemos perceber as mudanças históricas nas técnicas corporais, sendo o esporte campo exemplar neste aspecto: as técnicas exigidas nos diversos esportes foram sofrendo modificações consideráveis tornando-as, cada vez mais, eficazes no cumprimento de seus objetivos.

Time de Handball feminino ï Acervo CAB

O processo de *desportivização* (Elias, 1994, tomo I, p. 299-325) poderia também significar a *libertação controlada das emoções*, proporcionada pela anulação das diferenças sociais em favor da igualdade de oportunidades no desporto, da criação de espaços específicos para a sua prática, da delimitação de uma temporalidade e da padronização das regras, pela redução da violência e pela imposição de ética de lealdade.

Esse controle no âmbito desportivo se traduz em distintos níveis, destacando-se o emocional e afetivo, a libertação controlada das emoções e a domesticação da violência, perceptível pela polaridade exercida entre a identificação e hostilidade dos adversários, entre a flexibilidade e rigidez das regras, entre o prazer e a repressão da agressão, entre o autocontrole e o controle externo exercido pela sociedade. Cumpridos esses pressupostos, segundo Elias, poder-se-ia compreender o estágio de desenvolvimento de uma sociedade, de um jogo ou mesmo de um desporto.

Entretanto, a ideia do processo civilizatório perpassada pelo autor insinua um aumento do autocontrole, sem que com isso se estabeleçam parâmetros de comparação entre sociedades que atestem o estágio de civilidade das mesmas, tendo em conta os âmbitos que as compõem e destacando-se o crescimento

demográfico, a divisão do trabalho, a industrialização, assim como a própria formatação e aceitação das distintas manifestações desportivas em seu interior. A

Assim como Elias, Dunning (Dunning & Elias, 1985, cap. VII em diante) afirma que os desportos que promovem um confronto simulado *constituem oportunidades para a expressão da violência física socialmente aceitável e ritualizada*, alertando, porém, para a diferença da expressão e controle da violência no desporto nas diversas sociedades ou dentro de uma mesma sociedade, e em tempos históricos distintos.

ñNum jogo contra o Colégio Sólon de Lucena da Paraíba, eles haviam vencido o primeiro set e nós o segundo e fomos à ónegraô e agora ao invés do quadro bisonho do início, éramos um quadro técnico, objetivo, ómaçudoô.. no final, a vitória nos sorriu e apenas a bola tocava o chão no campo adversário marcando o último ponto, a torcida invadiu a quadra, cobrindo de abraços os vitoriosos. Era a primeira grande vitória. O primeiro troféu ficara no CABò C.L

Parte do acervo de medalhas do CAB ï Sala de Troféus.

Maior volume e complexidade das técnicas corporais mantém estreita relação com a transformação do comportamento humano, de forma que, quanto mais avançada uma sociedade, maior a exigência por técnicas corporais refinadas e diversificadas. Essa exigência, cada vez maior, é uma espécie de legado da sociedade para as novas gerações e atinge a infância desde muito cedo, fazendo com que as crianças aprendam técnicas específicas e os momentos adequados para utilizá-las.

As técnicas corporais constituem-se, portanto, como necessidade iminente para uma vida adulta e autônoma, como pré-requisito para ser inserido na sociedade e desempenhar a função social de um adulto.

As técnicas corporais desempenham, portanto, uma função civilizadora nos processos de socialização, o contato e as brincadeiras com tais técnicas promovem uma forma de relação das crianças com a sociedade, um diálogo mudo entre a elas e a maneira como os adultos vivem, desencadeando práticas condizentes com o conhecimento e os hábitos disponíveis no âmbito de determinada sociedade.

ñO bom mesmo eram as aulas práticas de esportes, todos os dias, comandadas por Jair, um misto de professor de Educação Física e Sensor, mesmo com um defeito no pé, movimentava-se com um vigor impróprio à sua debilidade. Gritava aqui, apitava acolá, ensinava e dava exemplos e tinha uma força muscular invejável. Foi a primeira vez que vi um dardo, um peso, um disco, um alteres de ferro e um sapato de pregosò

E continua,

ñAnsiava todas as tardes para ver quase perto de duzentos jovens se movimentarem, desordenadamente, ordenados pelo Jair, na prática de esportes ou aqueles que se escondiam no pomar a cata de frutas caídas, já que a retirada era proibida.òJ.G

Equipe de Basquete nas Olimpíadas no Rio de Janeiro ï Acervo CAB

Olimpíadas dos colégios batistas no Rio de Janeiro ï Atletismo ï Acervo CAB

Ao nascer em determinada ordem social, o indivíduo é levado a adaptar-se e modelar seu comportamento de acordo com ela. Os mecanismos para a efetivação desse processo, providenciando a neutralização de condutas violentas, promíscuas, animalescas ou aberrantes, são vivenciados na forma de leis, regras e acordos sociais a que todos devem se submeter.

Não obstante, Elias identifica outra maneira, não menos eficaz, de modelação da conduta humana, materializada na forma de autocontrole, quando o controle externo é internalizado e age como que autonomamente, como auto compulsão do ser, e segue a direção divulgada socialmente de uma conduta generalizada, uniforme e mais estável.

> A ordem invisível dessa forma de vida em comum, que não pode ser diretamente percebida, oferece ao indivíduo uma gama mais ou menos restrita de funções e modos de comportamento possíveis. Por nascimento, ele está inserido num complexo funcional de estrutura bem definida; deve conformar-se a ele, moldar-se de acordo com ele e, talvez, desenvolver-se mais, com base nele. (ELIAS, 1994a, p. 21).

Assim como controlamos nossa conduta pelo perigo da vergonha, o sentimento de repugnância se expressa na condenação de comportamentos alheios

que causam mal-estares, na incompatibilidade de uma conduta pessoal com o estágio de desenvolvimento social e sua respectiva configuração das relações sociais. É expressão daquilo que a sociedade já não tolera.

A vergonha e a repugnância caminham juntas no processo civilizador, ambas igualmente manifestam a necessidade crescente de previsibilidade dos resultados, de pensar a longo prazo, de considerar as consequências dos atos, elementos que desempenham papel significativo na preservação da existência e coesão sociais.
As mudanças psicológicas provenientes do avanço dos patamares de vergonha e repugnância são explicadas pelo autor na passagem abaixo

> Tanto a intensificação da vergonha como o aumento da racionalização, constituem distintos aspectos da crescente cisão que ocorre na personalidade do indivíduo com o aumento da divisão de funções, distintos aspectos da diferenciação sempre maior entre pulsões e controle de pulsões, entre as funções do ñidò, ñegoò ou ñsuperegoò. Quanto mais avança essa diferenciação na auto-orientação do indivíduo, mais claramente assume uma função dupla aquele setor das funções controladoras que, em sentido amplo, é chamado de ñegoò e, em sentido mais estreito, ñsuperegoò. Por um lado, esse setor forma o centro a partir do qual a pessoa regula suas relações com outros seres, vivos ou não, e, por outro, forma o centro a partir da qual ela, em parte conscientemente e até certo ponto automática e inconscientemente, controla sua ñvida interiorò, seus próprios sentimentos e impulsos. (ELIAS, 1993, p. 243).

A racionalização da conduta resulta, portanto, da política externa de formação de superego, engendrada pela sociedade que se expressa no crescimento do patamar de vergonha e repugnância, instaurando-se como política interna de controle das pulsões, comando que parte de dentro de si para controlar-se, até que esse medo se reproduza automaticamente em situações similares.

Sendo assim, tanto quanto a racionalização da conduta, os patamares de vergonha e repugnância se elevaram com o forte arranco do processo civilizador e o consequente aumento do autocontrole. A partir do século XVI, na constituição do homem ocidental, estes sentimentos desencadearam uma transformação na estrutura da personalidade social, atuando diretamente como agências civilizadoras do comportamento (ELIAS, 1993, 1994).

Os sentimentos de vergonha e repugnância, aos poucos, difundiram-se e alcançaram eficácia social em diversas esferas da vida pública, exercendo sobre o indivíduo o medo interno de degradação social, uma ñansiedade que

automaticamente se reproduz na pessoa em certas ocasiões, por força do hábitoò (ELIAS, 1993, p. 242). O medo da vergonha está relacionado à agência de autolimitação incorporada pelo indivíduo nas experiências que lhe moldaram a personalidade e a um conjunto específico de restrições a comportamentos considerados vexatórios. Segundo Elias:

> O conflito expressado no par vergonhaï medo não é apenas um choque do indivíduo com a opinião social prevalecente: seu próprio comportamento colocou-o em conflito com a parte de si mesmo que representa essa opinião. É um conflito dentro de sua própria personalidade. Ele mesmo se reconhece como inferior. Teme perder o amor e respeito dos demais, a quem atribui ou atribuiu valor. A atitude dessas pessoas precipitou nele uma atitude dentro de si que ele automaticamente adota em relação a si mesmo. (1993, p. 242).

O medo gerado pelo sentimento de vergonha configura-se, portanto, como uma importante característica do processo civilizador, como se fosse uma barreira intransponível dentro do indivíduo que regula seus gestos e ações em espaços sociais, modelando o comportamento das pessoas em função daquilo que é considerado aceitável socialmente.

O medo de transgredir essas proibições sociais e o fato de ser associado à vergonha está ligado à transformação das restrições externas em auto restrições, de forma que, quanto mais limitações forem incorporadas, maior o receio em transgredi-las, mais intensamente o sentimento de vergonha vigia e ajusta a conduta.

Esse aumento das restrições sociais e individuais presente nas sociedades contemporâneas é resultados de mudanças e alterações que ocorreram de forma lenta e contínua, conseqüência de transformações nos costumes e nos hábitos das sociedades ocidentais, o que temos analisado ao longo do trabalho como ño processo de civilizadorò. As pressões exercidas sobre o indivíduo tiveram como conseqüência uma interiorização das restrições, constituindo uma espécie

O pensamento possibilita a análise dos dispositivos de controle das emoções construídos pela educação em escolas evangélica na medida em que Elias (1994) afirma que ño controle mais complexo e estável da conduta passou a ser cada vez mais instalado no indivíduo, desde seus primeiros anos, como uma espécie de automatismo, uma auto-compulsão à qual ele não poderia resistir, mesmo que desejasseò

Ancorada em pressupostos de preceitos religiosos, esse modelo de educação, destacando-se sua sintonia com teorias e higienistas que circulavam no País, a escola protestante, foi projetada como instituição capaz de introjetar nas crianças maneiras julgadas superiores, modos considerados civilizados, orientando-as para assumir condutas inteiramente distintas daquelas que possuíam. Nesse movimento, os corpos das crianças tornaram-se alvo do investimento da escola, sendo colocado no centro das práticas educativas: constituí-lo, ou reconstituí-lo, racionalmente, tornou-se atribuição da escola.

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

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

Deste modo, na relação de interdependência entre família, escola e sociedade, percebemos que as crianças saíam de uma condição de cuidados familiares, quase que exclusivamente dos adultos, e eram direcionadas a um ambiente de convivência com outras crianças.

Foi a partir do caráter ñcivilizador da escolaò que ocorreu uma intensificação da concepção de criança como ñcivilizadaò em um processo intenso e coercitivo de suas pulsões/emoções. Como diria Elias, necessárias a constituição de sua

ñsegunda naturezaò, aqui definida como a internalização de normas, condutas e padrões sociais constituídos a partir da relação entre sociogênese e psicogênese.

Tal distanciamento entre adultos e crianças, não foi em sua totalidade óprovocadoô ao acaso, mas internalizado pela sociedade como uma situação conveniente, necessária e segura para ambas os grupos e suas fases: infantil e adulta. Essas preocupações definem regras de conduta e de comportamento necessárias para a convivência em sociedade.

Ao penetrar nessa cultura, tendo como fontes, alguns relatórios dos diretores e dos inspetores do CAB, assim como nos relatos das entrevistas, foi possível perceber que de muitas maneiras o CAB procurou ñtirar do corpo as impurezas que ofendiam as normas vigentesò.

Práticas constitutivas dos corpos infantis podem ser percebidas já na arquitetura prevista para os prédios e prosseguiam na organização e na ocupação dos lugares, na distribuição dos tempos escolares, nos programas de ensino, na obsessão pela higiene, na inspeção médica, nos rituais, dentre outros, e ainda nos muitos cuidados a eles dedicados pelos diretores e professores nas práticas educativas e de lazer.

O relato de um ex-aluno ilustra bem o pensamento,

[...] lembro-me bem do meu primeiro dia de aula, vinha de uma escola pública, pois meus não tinham condição de me colocarem para estudar numa escola particular, fui com a ajuda de um padrinho, amigo de meu pai...a ansiedade, medo e vergonha de não ser aceito pelos alunos do Americano Batista era o que eu sentia ...antes de entrar nas salas fomos enfileirados para cantar o hino do colégio, cada aluno tinha o fardamento impecável e depois saíamos turma após turma, em marcha sincronizada para assistir as aulas.

ñNeste mesmo dia tenho a lembrança de uma experiência super traumática. Quando entrei no colégio, fiquei impressionado com o tamanho do sítio e não ouvi a campainha tocar, para entrar na sala de aula, quando percebi, corri e passei por cima da grama verde, e aí recebi minha primeira bronca da Ceci. Outra coisa era o cuidado que os professores tinham com os alunos. O zelo era tanto que, por exemplo, a professora Jucineide, observava as orelhas, unhas, uniforme de cada aluno em sala de aulaò W.S

A escola nesse momento parece como aquela que óendireitaráô a criança, consertará os seus instintos selvagens, o colocará em consonância com a perspectiva adulta e o preparará para as cobranças do mundo. A escola, como um sobrepeso, uma responsabilidade e uma cobrança de modificação da criança,

retirando-a de um ser em seu estágio ónaturalô, sem limites e regras num indivíduo civilizado de acordo com as regras sociais, conforme nos aponta Dunning:

> Sujeitos mais distantes da ñnormalidadeò, porque mais próximas da natureza, mais ñpurasò e menos capazes de compreender por si mesmas as direções necessárias ao comportamento e os benefícios de ser e agir conforme a regra. Só as crianças saltam e dançam com excitação, apenas estas não são censuradas de imediato como descontroladas ou anormais, se choram e soluçam publicamente, em lágrimas desencadeadas pelos seus sofrimentos súbitos, se entram em pânico num medo selvagem, ou se cerram os punhos com firmeza e batem ou mordem o odiado inimigo, num total abandono quando se excitam. [...] Para serem considerados normais, espera-se que os adultos vivendo nas nossas sociedades controlem, a tempo, a sua excitação (DUNNING, 1992, p. 103).

Assim, preparar o lugar; disciplinar, estabelecer códigos de controle e punição; refinar sensibilidades, lapidando sentimentos, arrancando vícios, implantando civilidade, afinando a voz, ensinando o gosto, educando as mãos ï são dispositivos que, em conjunto, revelam práticas escolares de constituição dos corpos das crianças.

Como um dos pilares da educação evangélica está a égide do espírito bom, constitui um corpo saudável, salientando ainda mais o papel da educação, pois é por ela que o espírito se constitui como racional, inibindo, desta forma, a realização dos desejos, está se educando o espírito.

No limite, este espírito educado não se deixará controlar pelos desejos e emoções, constituindo-se, então, o autocontrole. Refreando os impulsos mais genuínos, as crianças estariam assim, desenvolvendo uma ñautonomiaò comportamental, uma vez que desenvolveriam a capacidade de refrear seus desejos com o uso da razão.

Sendo assim, nos diz FERREIRA (2009)

> Educar racionalmente é, portanto, educar para o controle dessa dimensão sensível. Esse controle é tido como o próprio uso da razão. [...] é para toda alma humana que o exercício do controle sobre os desejos, tido como próprio exercício da razão deve ser aplicado. (p. 114)

Esse processo encontra no contínuo desenvolvimento um elemento *sine qua non* para a formação interdependente das configurações pessoais e estruturais. Essas relações por sua vez, produzem uma dinâmica própria pelo entrelaçamento das subjetividades, ações e respostas individuais e coletivas que delineiam o processo civilizador[38], sobre o qual debruçaremos nossas análises sobre ña pressão social para o autocontrole dos impulsos humanosò

5.2.2 Brincar Permitido X Brincar Proibido.

As análises feitas a partir, principalmente, dos relatos dos atores, nos habilitam afirmar que durante o período histórico analisado no CAB, havia sim uma predileção por determinadas práticas, em detrimento a outras, sobretudo quando a proposição dessas últimas vinha dos alunos.

Em um trecho dos depoimentos podemos, claramente, exemplificar essa hierarquia,

ñ*Nas aulas de educação física, quase sempre praticávamos alguma modalidade esportiva, vôlei, atletismo, basquete... mas sempre pedíamos para no final da aula, brincarmos e aí cada grupo fazia o que queria... lembro bem de uma vez que outro aluno, Aniceto, um índio não se adaptou à vida do Colégio e voltou para sua taba, no Amazonas... lembro que a atividade dele era mais viril que o normal, ele dizia que era um jogo jogado em sua aldeia, usado para iniciação dos jovens à vida adulta, mas logo os demais e com o reforço do professor trataram de por fim ao jogo****ò*** *A.T.*

ñ*As aulas de educação física eram boas, pois eram bastante movimentadas, mas bom mesmo era quanto tínhamos tempo livre para fazer o que queríamos, lembro das brincadeiras pelas árvores e quando podíamos paquerar com as meninas, mas sempre longe dos olhos do inspetor, que ficava rondando os quatro cantos do colégio****ò*** *A.T.*

As lembranças reforçam a ideia de um brincar que era *permitido* devido à aproximação que tinha com as normas de civilidade vigentes e outro que era *proibido* por desafiar tais normas, burlando-as de diversas maneiras.

Ao refletir sobre essas questões traçamos uma triangulação figuracional formada pela ideia de civilização, pela religião e pela educação. Sobre esta base,

[38] Para aprofundamento do tema, ver Elias, Norbert. Processo Civilizador e a Formação do Estado.

estrutura-se o proibido/permitido que rememora o civilizado e o bárbaro, o atraso e o progresso, o lícito e o ilícito. Relações que abrangem diferentes práticas culturais, como o brincar.

O ator responsabiliza as autoridades (professores e funcionários) por criarem uma determinada forma de brincar que não se opunha às regras de civilidade e que não provocassem ñalgazarrasò Esse brincar permitido, civilizado que estimulasse os alunos a não burlar regras, mas sim obedecer ao que os padrões de conduta exigidos, tendo, quase sempre, como foco a submissão à ordem religiosa.

Nesse momento a triangulação civilização ï religião ï educação, é claramente ilustrada uma vez que a ideia de civilização mostra-se corno uma das molas propulsoras da regularização do brincar. Assim, reconhecer o impacto das mudanças sociais não apenas com os alunos do CAB, mas sobre a população de uma maneira geral é de fundamental importância para compreender o brincar dentro do recorte histórico aqui realizado. Porém, além do conceito de civilização é preciso tentar entender também de que forma atuam a higiene e a educação neste estágio do processo civilizador.

O país encontrava-se inserido no mundo capitalista e precisava passar por transformações que o elevassem ao mesmo patamar dos demais países participantes deste sistema econômico. Assim, o Estado assume o controle da população e a medicina higiênica surge corno possibilidade de controle político individual e coletivo, propondo a normalização da sociedade no que diz respeito à saúde. (MACAHADO, 1978, P. 54)

Ainda de acordo com o autor, a saúde da população passa a fazer parte da política de Estado e é o objeto de intervenção da medicina higiênica. A abertura de faculdades de medicina no país e o combate às demais formas de cura são os primeiros passos que a medicina dá no sentido de se auto afirmar.

Concomitantemente, acontece a aproximação do discurso médico com a ideia de civilização nos diversos aspectos em que esta influencia a sociedade corno, por exemplo, a moral, que se não estiver em equilíbrio pode ser causa de diversas moléstias. A medicina abarca, portanto, diversas preocupações. Ela opõe-se aos excessos e às paixões preconizando o equilíbrio. Uma outra preocupação é com o patriotismo, pois para ser patriota é preciso estar bem saudável. Uma terceira

ocupação do discurso médico é a educação que pode despertar nas crianças qualidades úteis ao progresso da nação.

O planejamento urbano aparece corno incentivo à construção de parques e praças. As preocupações com o patriotismo, a moral e a educação estão presentes quando se fala em saúde, distração e desenvolvimento, respectivamente, pois para ser um bom patriota é preciso que a saúde esteja perfeita; para estar de acordo com a moral é preciso distração para o espírito de forma que este esteja sempre em equilíbrio; e para que a educação seja completa faz-se necessário o bom desenvolvimento do indivíduo.

Aqui surge um brincar permitido, um brincar que "distrai o espírito", que "desenvolve e vigora". Um brincar que está de acordo com o que a civilização preconiza tal corno a educação, a moral e o patriotismo. Neste contexto, o campo e os parques surgem como locais que possibilitam cuidados e condições preconizados pela higiene e recebem grande valor.

Os parques e o campo são, portanto, locais próprios para o brincar comedido, o brincar no qual, segundo Roquette (1997) ï ao analisar o Código do Bom-Tom ou regras da civilidade e de bem viver no século XIX - , "se conhece facilmente a pessoa bem-criada". Dessa maneira, o *Código do Bom-Tom ...* alerta sobre a conduta nestas ocasiões:

> Estai prevenidos contra certa alegria inconsiderada que no campo se apodera dos mancebos, que muitas vezes os arrasta a divertimentos perigosos e turbulentos. Uns querem atirar ao alvo, outros remar em botes, estes montar em cavalos desinquietos ou mal ensinados, aqueles armar redouças, alguns brincar com água no interior da casa, pregar peças, etc. Todas estas coisas podem divertir se a prudência e discrição as dirigem ...
> No brincar e divertir-se é que se conhece faci1mente a pessoa bem-criada. Conservai-vos sempre senhores de vós e não vos abandoneis nunca a uma alegria descomedida, que se anuncia por grandes gargalhadas, gritos descompassados, gestos desenvoltos; habituai-vos a brincar com decência, moderação e certa elegância e nobreza, que é o ornamento das almas bem formadas (p. 332-334)

Mas será sempre que o brincar presente no cotidiano das pessoas, principalmente nos campos e parques, e, aqui, mais especificamente, no CAB sempre foi sempre comedido? Foram as brincadeiras frequentemente vivenciadas

com moderação? Mesmo que estas fossem ocasiões próprias para um brincar permitido, não significa que somente este brincar acontecia. Um brincar proibido caminhava lado a lado com o permitido. A linha entre o comedimento e o extravasamento é muito tênue e pode ser ultrapassada diversas vezes, de um lado para o outro.

Para tanto, embora não muito praticados, os passeios ao campo e ao parque fazem parte da ginástica, exercício físico muito recomendado, sobretudo no combate a obesidade e magreza, a ginástica engloba passeios, corridas, dança, esgrima e natação, como pode ser visto no fragmento abaixo da Revista Popular 1860:

> Para expelir a grande quantidade de sucos nutritivos que se acumulam na massa do sangue, é preciso procurar aumentar todas as secreções ... Recorra-se a uma ginástica contínua, como passeios até cansar, corridas, danças, esgrima e natação.
> Nenhum desses exercícios deverá a princípio durar mais do que um quarto de hora, mas ir-se-á prolongando em cada dia mais quinze minutos, até completar duas horas. (p. 186).

Talvez existisse a ideia de que essas atividades pudessem aproximar a ginástica e o brincar, atribuindo a ambos um caráter muito peculiar: de ser um meio para desenvolver e aperfeiçoar as partes do corpo ñdeformadasò

Como nas palavras do ator:

ñ*Na hora do recreio tínhamos mais liberdade para brincarmos do que gostávamos, era diferente sabe... das aulas onde precisávamos nos empenhar bastante... no recreio, mesmo sabedores da fiscalização do inspetor, corríamos pra todos os lados, subíamos nos brinquedos de ferro...em fim...mas lembro bem que um dia, após voltarmos para sala de aula logo depois do recreio, eu e mais dois amigos estávamos com o fardamento completamente sujo e levamos além de uma bronca, levamos um bilhetinho para entregar aos nosso pais*ò

Não exclusivamente nas práticas corporais como a ginástica, mas abarcando as múltiplas experiências que estabelece, a educação da criança no âmbito do processo civilizador está encharcada de restrições e padronizações que modelam e conformam um ideal de corpo civilizado.

As relações inter-geracionais assumem destacada posição na transmissão dessas proibições que, paulatinamente, são incorporadas. A estrutura social que se reflete nas ações e interações entre crianças e adultos está repleta de valorações e

significações da vida social, instaurando nas crianças os medos e desejos congruentes com tal estrutura e que marcam os corpos que, de acordo com Elias:

> Em parte automaticamente, e até certo ponto através da conduta e dos hábitos, os adultos induzem modelos de comportamento correspondentes nas crianças. Desde o começo da mocidade, o indivíduo é treinado no autocontrole e no espírito de previsão dos resultados de seus atos, de que precisará para desempenhar funções adultas. Esse autocontrole é instilado tão profundamente desde essa tenra idade que, como se fosse uma estação de retransmissão de padrões sociais, desenvolve-se nele uma autosupervisão automática de paixões, um ñsuperegoò mais diferenciado e estável, e uma parte dos impulsos emocionais e inclinações afetivas sai por completo do alcance direto. (ELIAS, 1994, P. 134)

Quanto mais novas são as crianças, mais controladas pelas paixões do que possuem controle sobre elas. O controle sobre si próprio é um processo paulatino e gradual de aprendizagem que se efetua, especialmente na infância, pela ação de outros indivíduos sobre a criança, de forma que, quanto maior o tempo de convívio social, maior será potencialmente a capacidade de autocontrole das emoções e sentimentos.

As restrições na conduta, nas possibilidades de satisfazer os desejos pessoais, não são exclusivas da geração infantil, estendem-se por toda a cadeia de interdependência social, entretanto, é na infância que o embate entre as pressões e normas sociais de um lado e as inclinações individuais de outro, surge com mais força.

Os cuidados destinados aos corpos e as técnicas adquiridas por ele são expressões do atual estágio do processo civilizador, de uma sociedade que prima pela manutenção da vida, incidindo sobre o corpo uma série de preocupações, como a higiene, a saúde, a beleza etc. O corpo saudável e limpo é o protótipo de corpo civilizado, que é conteúdo das relações interpessoais, providenciando que as crianças se socializem, sempre tendo como referência este mesmo modelo.

Numa outra passagem do Tratado de Erasmo, Elias escreve sobre as mudanças de atitude em relação às funções corporais e muito nos esclarece em relação à tradição de educação do corpo que se arquitetou ao longo dos séculos. Do ponto de vista do processo civilizador:

> A maneira como a ansiedade é despertada nos jovens, a fim de forçá-los a reprimir o prazer, de acordo com o padrão de conduta social, muda com a passagem dos séculos. Aqui a ansiedade despertada em conexão com a renúncia à satisfação instintiva é explicada a si mesmo e aos demais em termos de espíritos externos. Algum tempo depois, a restrição auto-imposta, juntamente com o medo, a vergonha e a recusa a cometer qualquer infração, frequentemente aparece, pelo menos na classe alta, na sociedade aristocrática de corte, como vergonha e medo a outras pessoas. Em círculos mais amplos, reconhecidamente, a referência a anjos da guarda é usada durante muito tempo como instrumento para condicionar crianças. Diminui um pouco quando ñrazões higiênicasòe de saúde recebem mais ênfase e se pretende obter certo grau de controle dos impulsos e das emoções. Essas razões higiênicas passam, então, a desempenhar um papel importante nas ideias dos adultos sobre o que é civilizado, em geral sem que se perceba o que elas têm com o condicionamento das crianças que está sendo praticado. Apenas a partir dessa percepção, contudo, é que o que há nelas de racional pode ser distinguido do que é apenas aparentemente racional, isto é, fundamentado principalmente na repugnância e nos sentimentos de vergonha dos adultos. (ELIAS, 1994b, p. 140).

Nessa tentativa de controle, a família passa a ser um importante trunfo na mão do Estado. A necessidade de urna vida mais recatada, mais familiar e mais íntima passa a ser valorizada em detrimento da sociabilidade menos privada, característica dos séculos anteriores.

De acordo com Costa (1983, p. 55) agora é preciso que a família conheça um sentimento de afeto entre seus membros. Há, neste sentido, dois motivos bastante convincentes: primeiro porque este sentimento já está disseminado na Europa, o que pressupõe que faça parte da lista de sentimentos nobres e civilizados; segundo porque ele incita urna nova relação do adulto com a criança. Uma relação na qual a criança precisa receber mais afeto e cuidado, pois passa a representar o futuro da nação.

Corno resultado da preocupação em civilizar a criança para, consequentemente, civilizar o país acontece um movimento de higienização das famílias brasileiras que ocorre concomitantemente com o desenvolvimento urbano. Junto com a Igreja, o Estado cria mecanismos para vincular os membros das famílias entre si.

Dessa forma, um sentimento familiar entra em vigor. Aos pais agora cabe à educação das crianças. É preciso que eles envolvam seus filhos de cuidados higiênicos. Os passeios, os exercícios físicos, as vestimentas e o asseio, tudo é relevante nesta fase do processo civilizador.

Em um período em que a razão e a ciência imperavam diante do conhecimento empírico, o ensino intelectual tomava-se imprescindível. A instrução recebia muita importância. Os debates sobre a instrução pública tornaram-se cada vez mais intensos e a colocavam como condição fundamental para a construção da ordem e do progresso.

Dessa maneira, vários decretos e leis procuraram afirmá-la por meio da obrigatoriedade da frequência escolar. Entretanto, para que a criança se desenvolva perfeitamente, é preciso mais que educar somente o intelecto. Costa (1983), mais uma vez esclarece que se faz necessário também uma educação física, moral e sexual.

Andréa Moreno (2001, p. 78-79) confirma que a educação do físico, que não é um problema individual, mas social, está intimamente ligada à educação moral e intelectual, pois para manter um corpo saudável é preciso dormir uma certa quantidade de horas, alimentar-se, exercitar-se, etc. Portanto, os hábitos que não condizem com esse novo estilo de vida devem ser banidos. Para tal, é preciso mudar a mentalidade dos indivíduos para que estes criem hábitos comedidos, polidos e contidos.

Surge assim a educação moral que juntamente com a educação física e intelectual formarão pessoas fortes, saudáveis, instruídas e civilizadas, qualidades úteis ao futuro da nação, como alerta Machado (1978).

Norbert Elias, ao escrever sobre o surgimento do termo civilização, diz que "o aparecimento mais ou menos súbito de palavras em línguas quase sempre indica mudanças na vida do próprio povo, sobretudo quando os novos conceitos estão destinados a se tornarem fundamentais e de longa duração[39]" Assim, também, a utilização dos termos educação, instrução e ilustração denota uma nova necessidade no cotidiano dos alunos.

[39] Elias, 1994, p. 68.

A necessidade de criar uma geração cujo desenvolvimento seja completo. Neste contexto, a educação recebe maior valor porque, além da ilustração, ou seja, do ensino, engloba a educação moral e a educação física.

A escola introduz as práticas disciplinares como um de seus trunfos para alcançar um dos deveres que lhe cabe: desenvolver perfeitamente a infância. Com o auxílio da disciplina,

> Os mestres tenderam a submeter o aluno a um controle cada vez mais restrito, no qual as famílias, a partir do fim do século XVIII, cada vez mais passaram a ver as melhores condições de uma educação séria. Chegou-se a aumentar os efetivos outrora excepcionais dos internos, e a instituição ideal do século XIX seria o internato, quer fosse um liceu, um pequeno seminário, um colégio religioso ou uma escola normal. (ÁRIES, 1981, P. 191)

Nestes locais era comum a utilização da ginástica e das modalidades esportivas para que as normas disciplinares fossem cumpridas, talvez por estas obedecerem aos princípios da anatomia e fisiologia, privilegiando a linearidade e a ordem[40]. Segundo Machado (1978), a ginástica é usada para consumir as energias dos meninos e evitar que eles burlem regras higiênicas, se masturbando, por exemplo.

Além da ginástica e das modalidades esportivas, outros meios de controle eram colocados em prática para obrigar as crianças a seguirem as normas impostas pela higiene. É interessante notar que neste período essas formas de controle já não eram brutais, como os castigos físicos, que estão diretamente ligados ao embrutecimento, à barbárie, ao vil e ao escravo, conceitos opostos ao de civilização. Elas passam a controlar o indivíduo a partir de outras instâncias, como a educação moral que, ensinada não só nas instituições escolares, transforma punição em autopunição, processo no qual o indivíduo contido e bem educado exerce autocontrole sobre si mesmo.

A partir de agora o castigo torna pública a desobediência, causando constrangimento ao infrator. Essa ideia está de acordo com o conceito de civilização que deseja refinar e internalizar comportamentos de forma que aconteça o autocontrole e a obediência às regras de civilidade. Agora é preciso falar ao coração

[40] Ver Moreno, 2001.

e ao espírito, não mais ao corpo físico, pois a punição deve vir de dentro do próprio indivíduo.

5.2.3 Para além do Dualismo Trabalho x Lazer.

É exatamente a essas tensões que Elias lança sua abordagem, avançando para além das ideias unilaterais de análise a partir do dualismo entre Lazer e Trabalho, como caracteres quase antinômicos, e também da compreensão negativa das emoções. Essa discussão é subsidiada pela busca de uma teoria do Lazer livre das ñamarrarasò acadêmicas e da fragmentada análise das configurações humanas.

Para tanto, o autor referencia a importância da análise emergida das ciências sociais, destacando, principalmente, a *descoberta,* ora preterida em relação ao método que obscurece o progresso do conhecimento, muitas vezes pela falta de contextualização dos mesmos.

Uma das possibilidades de alcançarmos isso, afirma Souza (2009)[41] em defesa da teoria elisiana, só será possível ñquando tivermos a disposição de enfrentarmos um trabalho empírico, de preferência original, aos problemas próprios das tensões organizativas das sociedades brasileirasò

Para tanto, algumas questões se fazem necessárias antes de aprofundarmos as análises. Qual é a base teórica de Norbert Elias na explicação da mudança do comportamento das pessoas no desenvolvimento do processo civilizatório? Podemos falar de uma teoria do controle de emoções? Qual e a base teórica para o conceito de emoção?

Em *O Processo Civilizador,* Elias analisa como se dá a passagem do controle social ao autocontrole, a partir da destruição do feudalismo, a formação dos Estados, a monopolização, a centralização dos impostos e da força física e sua pressão sobre os indivíduos, produzindo uma nova rede de configurações, exercendo um controle social mais intenso e com um aumento da interdependência das pessoas.

[41] Artigo publicado na obra "Escritos a partir de Norbert Elias". I. Souza, Edilson Fernandes de. II. Simões, José Luis. III. Lucena, Ricardo de Figueiredo.

ñA teia de açõesò se tornou mais complexa e necessariamente mais integradas, modelando o controle das emoções e modificando o comportamento dos mesmos. Necessidades sociais tais como o autocontrole, a sujeição a idéias de outros, o retardamento dos desejos; necessidades essas que foram exigidas num crescente aos indivíduos a partir da sociedade guerreira medieval até a consolidação dos Estados modernos e destes até os nossos dias.

Dessa forma, a maior interdependência entre os indivíduos levou também a um ñfortalecimento do autocontrole e a permanência das compulsões ***ï*** a inibição de paixões e controle de pulsões ï impostas pela vida no centro dessas redes...ò(p.207) modificando a constituição psicológica dos mesmos.

Este processo embora possuindo sequências de desenvolvimento diferentes em vários lugares, demonstra uma ótendênciaô de movimento civilizatório, semelhante em várias partes do mundo.

Ainda de acordo com o autor nota-se que, numa perspectiva ampla, os contrastes entre os extratos sociais estão diminuindo, embora as diferenças ainda sejam consideráveis, as formas de condutas vão se tornando mais próximas, bem como, a constituição psicológica das classes sociais, demonstrando que num dado momento da sociedade ocidental, a violência física é controlada dentro de estreitos limites e a preocupação das pessoas se transformam, pois a mesma (violência física) não representa mais uma ameaça tão assustadora.

Elias mostrou como foi necessário aos indivíduos o controle das pulsões e das paixões para a vida em sociedade e consequentemente uma mudança na psicologia dos mesmos, já que as pessoas tinham que se adaptar a uma sociedade onde o monopólio da força física e o controle da violência já estão de certa forma garantidos e a satisfação dos desejos poderia ser adiadas e mesmos reprimidas. Com isto, novas configurações psíquicas vão ser ñcriadasò, a partir da necessidade daquele momento histórico.

A formação de um superego mais forte e de um controle mais rigoroso do id, vai possibilitar uma racionalização crescente e um domínio maior das pulsões uma vez que é

> ñDecisivo para a pessoa, como ela se nos apresenta, não são nem o ódô sozinho nem o éegoô ou o ósuperegoô, apenas, mas sempre a relação entre esses vários conjuntos de funções psicológicas, parcialmente conflitantes e em parte cooperativas, na maneira como

> o indivíduo dirige sua conduta. São elas, essas relações dentro do homem entre as paixões e sentimentos controlados e as agências controladoras construídas, cuja estrutura muda no curso de um processo civilizador, de acordo com a estrutura mutável dos relacionamentos entre seres humanos individuais na sociedade em geral, que têm importância.ò(Elias, 1994 b, p.237)

Outros dois agentes de modelação da economia das pulsões também discutidos pelo autor, são a vergonha e a repugnância ou embaraço, que de uma certa maneira produziu um forte impulso na racionalização e consequentemente na psicologia das pessoas.

E demonstra empiricamente que restrições crescentes à classe alta, mais precisamente pressões crescentes a partir de baixo ï onde observa os fatores que vão, de certa forma fazer com que as camadas baixas e posteriormente a burguesia pressionam as camadas altas e nobres, fazendo com que as mesmas modifiquem os seus padrões de conduta, utilizando os mesmos como elemento de distinção de classe.

Quanto mais refinado e polido, mais civilizado. Na sua conclusão, ele retoma o que foi discutido ao longo do texto sobre a formação dos processos civilizados, ressaltando que eles ainda estão em curso e que são de difícil previsão, já que são planos ñcegosò

Mas que existe uma relação entre as mudanças na organização das sociedades e na personalidade dos indivíduos, gerando formas específicas de comportamento em diferentes momentos históricos e que em parte isto é gravado nas pessoas desde a sua mais tenra infância, sob um controle social poderoso e que são construídos sobre medos e coerções, que modelam o comportamento de todos. Nesse sentido, o autor afirma:

> ñNenhuma sociedade pode sobreviver sem canalizar as pulsões e emoções do indivíduo, sem um controle muito específico de seu comportamento. Nenhum controle desse tipo é possível sem que as pessoas anteponham limitações umas às outras, e todas as limitações são convertidas, na pessoa a quem são impostas, em medo de um ou outro tipo. ñ(Elias, 1994 b, p.270)

Neste sentido, observamos na obra de Elias uma busca de explicar como as transformações da sociedade são acompanhadas pela evolução do aparelho

psíquico. Na introdução do livro ñEm busca da Excitaçãoò (1985) Elias procura levantar e explicar alguns problemas contidos nas várias obras que compõem o livro.

Contudo o autor afirma que ele e Dunning ao estudar o Desporto tinham ña profunda consciência de que a compreensão do desporto contribuía para o conhecimento da sociedade.ò E mais adiante se pergunta:

> ñque espécie de sociedade é esta onde as pessoas, em número cada vez maior, e em quase todo o mundo, sentem prazer, quer como actores ou espectadores, em provas físicas e confrontos de tensões entre indivíduos ou equipas, e na excitação criada por estas competições realizadas sob condições onde não se verifica derrame de sangue, nem são provocados ferimentos sérios nos jogadores? (ELIAS E DUNNING, 1984, p. 33)

Partindo desse questionamento, Elias busca esclarecer a questão a partir de sua própria teoria dos processos civilizatórios, demonstrando que a investigação sobre o desenvolvimento do desporto numa direção semelhante em relação ao código de conduta e de sensibilidade das sociedades européias a partir do século XVI.

Mostra como exemplo, a orientação do boxe no sentido de uma luta corporal popular sem regras e com a utilização das pernas, até chegar a um esporte altamente diferenciado com um conjunto de regras para proteger os jogadores. Um controle e modelação do comportamento das pessoas na sociedade através do esporte.

No mesmo livro (1984) os autores fazem considerações sobre a gênese do desporto, chamando atenção para a origem do desporto na Inglaterra, estabelecendo uma relação sobre as

> ñcaracterísticas do desporto e o desenvolvimento da estrutura de poder da sociedade inglesaò (p.48) mostrando a ñemergência do desporto como uma forma de confronto físico de tipo relativamente não violento encontrava-se, no essencial, relacionada com um raro desenvolvimento da sociedade considerada sob a perspectiva global.ò (p.49)

Parte desse pensamento relacionando com os ciclos de violência da sociedade inglesa e o advento do esporte inglês. Contudo para se estabelecer uma maior segurança ele traça uma comparação entre as características do desenvolvimento inglês e o francês, nos seus processos civilizatórios, evidenciando

as diferenças nestes processos, principalmente no que tange aos ciclos de violência e o controle do monopólio da força física.

Os autores evidenciam que o sistema de governo parlamentar, na Inglaterra, no final de um dos ciclos de violência vai se constituir como elemento fundamental ao equilíbrio de poder do rei, exigindo uma mudança na estrutura da personalidade das classes inglesas mais altas, ao buscar o poder político através de lutas não violentas, da negociação entre facções, de acordo com regras mutuamente estabelecidas como elementos que vão possibilitar o surgimento do desporto na Inglaterra, diferentemente do desenvolvimento político na França.

Também discorre sobre a formação das associações de cavalheiros em clubes e que analogamente propiciou o surgimento da formação de clubes, de espectadores e executantes, contribuindo significativamente com o surgimento do desporto.

Os autores continuam afirmando que o desporto adquire uma função complementar nas sociedades altamente industrializadas, pois, permite a população a uma série de práticas de atividades físicas para as populações sedentárias, com insuficientes oportunidades de exercitar o corpo. Porém, Elias e Dunning (1984) afirmam que

> ñmas sociedades onde grande parte dos elevados padrões de civilização são salvaguardados e assegurados por meio de um estado interno de acentuado controlo efectivo da violência física, as tensões pessoais resultantes desse gênero de conflito, numa palavra, as tensões determinadas por essa dificuldade, estão muito espalhadas. ñ(p.69)

Neste sentido, as próprias sociedades humanas desenvolvem formas de alivio destas tensões de stress como medida de auto-defesa, na forma de atividades de lazer, sendo o desporto uma destas atividades. Mas, para que o alívio das tensões ocorresse, este deve-se conformar-se a uma sensibilidade face a violência física e a um aumento do controle dos impulsos, afetos e emoções.

Sendo assim, o autor introduz o conceito de lazer enquanto expressão mimética e pondera sobre os aspectos positivos e negativos que estas tensões podem provocar nas pessoas.

Resgatando a teoria de que as experiências de lazer despertam uma série de sentimentos tais como o medo, compaixão, o ciúme e ódio, de uma maneira que não ameaça e nem perturba a vida real na esfera mimética, o termo se refere a representação com a realidade. E apresenta uma diferença entre a excitação séria, não mimética e a excitação mimética.

Na primeira as pessoas podem perder o autocontrole e se tornar uma ameaça para si mesmo e para os outros, já a excitação mimética ñé na perspectiva social e individual, desprovida de perigo e pode ter um efeito catárticoò Ressaltam também que a força e o padrão das necessidades emocionais diferem de acordo com o estágio que a respectiva sociedade atinge no processo de civilização e os fatos miméticos acompanham e estas possuem também uma gradação, um nível de sensibilidade.

Neste mesmo texto Elias e Dunning (1984) discutem que nas sociedades industriais mais avançadas aumentou o controle social e o autodomínio da excitação exagerada, bem como as manifestações coletivas de grande excitação e mesmo incontroláveis são menos frequentes.

Em relação aos indivíduos, o mesmo aconteceu com as paixões e que as pessoas que agem de forma bastante excitada correm o risco de serem presos ou hospitalizados. Somente as crianças é permitido a demonstração da excitação em público, aos adultos espera-se o controle da própria excitação, não se expondo demasiadamente, tornando este controle automático e já fazendo parte de estrutura de sua personalidade.

Discutem que uma das maiores fontes de confusão no estudo das emoções é a variedade de sentidos/significados que o termo emoção possui. No seu sentido mais amplo ño termo emoção é aplicado ao padrão de reação que envolve o organismo todo em seus aspectos somático, sensível e comportamental... No sentido restrito, o termo emoção se refere somente ao componente sensível da síndrome.ò (Elias, 1991, p.15), ou seja, na manifestação sensível e exterior dessas mesmas emoções.

Nesta linha, discutem que existem matizes e graus de prazer e satisfação que se pode encontrar na situação de lazer e nem todos produzem satisfação boa ou ótima e que estes conhecimentos deveriam ser utilizados nos estudos sobre o lazer.

E finalizam o debate no sentido de que nas diferentes figurações existe uma necessidade ñcorrente de motivação de fortes emoções que aparecem e, se encontram satisfação, desaparecem, para só voltarem a manifestar-se algum tempo depoisò (p. 136) e que estes fenômenos são muito mais complexos que os cientistas supõem.

Finalmente os autores afirmam que as atividades de lazer não funcionam somente como forma de liberação das tensões, mas uma renovação dessa tensão, sendo que o efeito catártico dessa tensão é a restauração do tônus mental normal através de uma ñperturbação temporária e passageira da excitação agradávelò (p.138)

5.3 Relações de poder na configuração das relações humanas.

Tratar das relações de poder na escola no mais das vezes exige o ato de enveredar-se ante o universo de múltiplas interações e diálogos postos no cotidiano. Busca-se, sobretudo, elaborar um discurso que abarque a forma, os ordenamentos e as condições pelas quais os atores sociais ocupam, constroem e reproduzem dados espaços de sentido e significado.

Tal lócus demasiadamente humano de onde se retiram os mapas e instrumentos de navegação que orientam ações, fortalecem crenças, forjam valores, constroem gestos, modulam corpus, e no mais das vezes delimitam uma dada facticidade, revelam os meandros aos quais no intercurso da historia e na dinâmica do cotidiano formam um corpo de saberes que acabam por construir um conjunto de praticas pedagógicas genealogicamente relacionadas a este mesmo espectro normatizante.

Para Elias (1980), as pessoas vivem em relação de interdependência, o que nos reporta à expressão relações humanas e, esta, de imediato, nos leva a evocar o círculo familiar, de amizade, do trabalho, do local onde se vive, incluindo a nós mesmos. Entretanto, observa o autor, com um nível de consciência mais desenvolvido pode-se perceber o envolvimento de milhares e milhões de pessoas relacionadas umas com as outras, dependentes entre si.

A dificuldade em se estar consciente desse fato, aponta Elias, se deve à opacidade das sociedades, cuja invisibilidade dificulta a compreensão de que constituímos uma rede de inter-relações. Essa rede é tão significativa que se torna impossível às pessoas individuais, que constituem a rede, compreenderem esse fato, como também compreenderem o fato de que essa trama de relações influencia seu desenvolvimento, independente das intenções dos indivíduos que a constituem.

Para dar visibilidade às interdependências, o autor afirma ser necessário a aplicação de uma teoria. Como um elemento integral de todas as relações humanas está o poder. Ele se faz presente e atua, não apenas nas relações com o Estado, mas em todas as inter-relações humanas. Sua ocorrência é cotidiana e as descrições dos Modelos de Jogo mostram sua abrangência e apontam a presença relacional do poder, usando o termo força relativa dos jogadores.

Argumenta o autor que o poder sempre foi muito rejeitado no decorrer do desenvolvimento das sociedades humanas, por seu equilíbrio sempre desigual, causando dor e sofrimento para a maioria dos seres humanos. Portanto, enfatiza, reconhecer o poder limitando-o a determinado segmento ou como curinga na ―algibeira‖, consiste em resquício das idéias mágico-míticas.

Essa análise, afirma Elias, faz com que o exame das questões relativas ao poder sejam cercadas de muita emoção, o que, de certa forma, blindaria o poder no sentido da análise acurada das lentes da Sociologia.

Esse bloqueio se estabelece em alguns pontos: a) o poder do **―outro‖** causa temor, pois poderia obrigar outras pessoas à prática de ações que não são aceitas; b) o poder é **―suspeito‖**, pois muitas pessoas o usariam para proveito próprio; c) o poder **―parece imoral‖**, pois todos poderiam tomar autonomamente decisões pelos outros. Enfim, medo e desconfiança se agregam com tal intensidade a esse conceito, que são transferidos, quando utilizados em teoria científica, alerta Elias.

O estudo das figurações humanas, mais especificamente permeadas pelo viés religioso, apresenta-se como fecundo lócus de debate sobre a, por vezes, delicada, ação de coação exercida pelo poder, ou por seu detentor, seja nas diferentes formas de fazer valer a ―ordem‖ estabelecida, seja para cometer sansões na ausência desta ordem, como exemplificado no trecho de um depoente.

ñÉ provável que após tantos anos tenha trocado algumas posições, mas lembro-me também da diretora, Miss Catarina, uma americana branca, corada, alta e forte, que colocava pedaços de veludo pretos em um coração vermelho para demostrar como ficavam os pecados que cometíamos. Não sei que pecados tínhamos, com sete, oito e nove anos, a não ser fazer barulho durante as aulas e participar de brincadeiras de brigas no recreio. Miss Catarina foi protagonista de um episódio que, decorrido tanto tempo, ainda hoje não entendi. Após eu cometer uma traquinagem, levou-me ao seu gabinete e obrigou-me a dar-lhe algumas pancadas com uma grossa régua que tinha sobre seu bureau. Eu ainda hesitei, mas ela insistiu e eu meti-lhe a régua, com o que ela se deu por satisfeitaò V.C

Nessa confluência teórica, o pensamento de Norbert Elias (1994; 2000), contribui e solidifica o caminho investigativo a ser trilhado ao definir a categoria poder como um atributo das relações sociais, como fruto do contato entre os indivíduos e das suas ações a todo instante, sejam elas no campo político, econômico, cognitivo, etc.

Dessa forma, Elias não toma o poder como algo que se ñpõe na bolsaò (GEBARA e LUCENA, 2005, p. 01), ou seja, algo concreto que está nas mãos de um grupo social ï relacionado principalmente ao controle de coisas, de objetos e de pessoas.

Para o autor, a concepção de poder transcende o aspecto normativo/factual para se transformar numa relação entre duas ou mais pessoas que partilham cotidianamente da tentativa de manutenção do equilíbrio instável de forças.

No relato de do ex-aluno S.H, podemos ver um claro exemplo dessa figuração de poder,

ñVindo de Arcoverde e estudando cindo anos em escola pública foi para mim um choque tremendo, ao deparar-me com o Dr. João Alfredo Menezes, de pé, carrancudo, óculos escuros, sem muita conversa, olhando para um mapa e iniciando a aula de geografia, depois veio a de história. Perguntei a um colega: quem vai ensinar aritmética? Ele respondeu: é ele mesmo; nesse momento esfrieiò

ñFoi um tempo ruim! Ele impunha mais medo do que saber. Como a aula era depois do meio dia, o prof. Menezes dava cochilos homéricos, depois de nos passar deveres e questõesò

Aqui também está retratado o medo. Os achados nos mostram que as dinâmicas de contenção gestual e emocional ultrapassam os limites das práticas pedagógicas (como as práticas de lazer ou Educação Física) e abarcam toda a rotina dessa etapa da Educação. A presença do professor nesses diferentes espaços e tempos, suas ações nas relações com os alunos, parecem coagi-las a

partir de um mecanismo, destacado por Norbert Elias como eficaz agência civilizadora: o medo[42].

Os medos sociais são correspondentes ao estágio do processo civilizador da sociedade, a mudança no comportamento humano é acompanhada por mudanças no conhecimento disponível, na organização social, nas relações interpessoais e medos sociais.

O medo que se instaura na constituição subjetiva do indivíduo por meio das interações é resultado do que a estrutura e a situação da sociedade tornaram necessário a si próprio, os medos não são os mesmos em todos os países do planeta, estão atrelados aos seus contextos locais e, mais ainda, ao contexto familiar.

Brandão (2005) ao discutir as ideias de Norbert Elias sobre o medo e a violência, destaca que:

> O fato de os seres humanos incorporarem em sua estrutura psicológica essas modalidades de visão, retroativa e prospectiva, é que lhes confere a características de serem previdentes e dotados de memória, diferenciando-os dos animais, por saberem que, um dia, irão morrer. O medo da morte resulta da possibilidade de antever, ou seja, da existência de uma visão prospectiva, a qual indica uma finalidade inexorável. Os mais variados tipos de medo que o homem sente são resultantes de sua capacidade de previsão, com graus variados de precisão, daquilo que poderá lhe ocorrer no futuro, seja esse futuro distante ou próximo. (BRANDAO, 2007, p. 5).

ñEngraçado que sempre existia durante as atividades no campo ou na quadra, os óqueridinhosô do professor, eles eram como uma espécie de monitor do professor, geralmente comandava o aquecimento e não apenas dava os comandos enquanto estávamos jogando, como também eram como que óautorizadosôa aplicar ópenasô nos que não faziam correto ou não prestavam atenção.ò

O depoimento nos permite afirmar que havia um certo medo que se instaurava nos alunos pela fraca *performance* ou desatenção. Esse medo assimilado

[42] Para Norbert Elias, o medo desempenha um papel social importante no autocontrole das condutas, atuando como barreira que impede o indivíduo de agir conforme suas emoções, freia seus impulsos. O sentimento de medo tem relação com o espírito de previsibilidade, a violência física e o status social, medo das possíveis consequências de um ato, da degradação social ou da morte. Na constituição do Estado, este mecanismo de ajuste das condutas tornou-se ainda mais importante, era uma necessidade a sincronia das condutas em territórios cada vez mais amplos, para haver Estado era preciso haver atitudes em comum. O medo de transgredir as regras e leis estipuladas pelo Estado age regulando o comportamento dos indivíduos, uma homogeneização da conduta a partir dos medos sociais, contribuindo, assim, para a pacificação dos espaços sociais.

principalmente das relações com os adultos, mas também no contato entre os pares, freia e controla a vontade de realizar brincadeiras julgadas perigosas. Os demais alunos pareciam internalizar os medos adultos relacionados aos danos ao corpo, demonstrando a força civilizadora que age sobre eles.

Desta feita, uma vez que o poder nasce a partir de relações humanas em diversas esferas da vida, ele também pode assumir diferentes formas, ou seja, pode existir uma dependência maior de alguns grupos a partir do monopólio de uma minoria que determina o grau de dependência dos primeiros.

Essa análise é partilhada por Elias, como já analisado anteriormente, em duas de suas obras, ñOs estabelecidos e os outsidersò (2000) em parceria com Jonh Scotson e no próprio ñProcesso Civilizadorò (1994). Na primeira, as análises rumam no sentido de identificar a relação de poder existente entre grupos ou indivíduos que ocupam posições de prestígio e de poder em uma comunidade, que se auto-percebem e que são reconhecidos como uma ñboa sociedadeò, mais poderosa e melhor, a partir de uma combinação singular de tradição, autoridade e influência; os *outsiders* são justamente as pessoas que se encontram à margem dessa configuração. (ELIAS e SCOTSON, 2000).

Durante a pesquisa, alguns achados exemplificam claramente essas posições como no trecho do depoimento do J.G

***ñ**o mais importante eram os horários, que, não cumpridos, se perdia a atividade programada. Por exemplo, chegar atrasado às refeições, não as fazia. Só com uma complicada permissão. Pela manhã estudávamos com os externos, e triste daqueles que tentavam nos enfrentar. Um forte espírito de corpo dos internos nos unia, indestrutível e forte. Foi quando comecei a aprender o significado da solidariedade**ò*

O depoente ainda continua afirmando ***ñ**um atraso de dez a quinze minutos, a comida do irmão passava ao vizinho e este ficava sem almoço, quando chegava atrasado**ò***

Para Norbert Elias e John L. Scotson (2000, p. 29), ñOs grupos estabelecidos que dispõem de uma grande margem de poder tendem a vivenciar seus grupos outsiders não apenas como desordeiros que desrespeitam as leis e as normas (as leis e normas dos estabelecidos), mas também como não sendo particularmente

limpoò, no extremo, ñsujos e quase inumanosò. Mais uma vez ratificamos que todo grupo estabelecido constrói o seu outsider.

A distinção entre o grupo dos alunos internos dos externos era também parte da elaboração de um autocontrole nos grupos que detinham o poder. Esse comportamento ajuda na integração dos membros do grupo, na elaboração de padrões, mas também atua como uma forma de exclusão dos considerados fracos por não incorporarem a disciplina necessária para se tornar um estabelecido ou nobre.

> ñNum ambiente relativamente estável, o código de conduta mais sofisticado e o maior grau de autocontrole costumam associar-se a um grau mais elevado de disciplina, circunspecção, previdência e coesão grupal. Isso oferece recompensas sob a forma de *status* e poderò(ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 171).

Mais exemplos surgem na fala do entrevistado quando diz que

ños alunos do ginásio eram divididos em dois grupos (calças curtas) os menores e (calças compridas) os maiores. Só havia separação nos dormitórios e nos exercícios. Lembro-me que o estribilho cantado pelos menores era: ómamãe eu quero, mamãe eu quero mamar...ôEntre os maiores havia um grupo de privilegiados, eram chamados de ópanelinhasô, pois gozavam de benesses tais como: saídas à noite para jogos de futebol e basquete, também para festas da mocidade, todos com o beneplácito da diretoria, e ai daqueles que ousassem se posicionar contrário òò

Esse relato nos remete a uma situação clara onde se desenvolve uma relação de poder: os estabelecidos são os grupos ou indivíduos que ocupam posições de prestígio e de poder em uma comunidade, que se auto-percebem e que são reconhecidos como uma ñboa sociedadeò, mais poderosa e melhor, a partir de uma combinação singular de tradição, autoridade e influência; os *outsiders* são justamente as pessoas que se encontram totalmente fora deste tipo de situação. (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 57).

Sendo assim, ñsuperioridade social e moral, autopercepção e reconhecimento, pertencimento e exclusão são elementos dessa dimensão da vida social que o par estabelecidos-*outsiders* ilumina exemplarmente: as relações de poderò(Idem, p. 58)

Diferentemente do grupo dominado/outsider de Winston Parva os chamados ñcalças curtasò mesmo se mantendo coeso, não tinha acesso aos benefícios usufruídos pelo grupo dominante/estabelecidos ñcalças compridasò

Outro depoimento ratifica a teoria ao relatar que:

ñme lembro um vez, quando ainda era novato no Colégio [...] que na euforia de sermos aprovados pelo grupo dos mais velhos, éengolimos a cordaôde um deles e mergulhamos na piscina de fardamento e tudo, era como se fosse uma espécie de prova e se passássemos, finalmente entraríamos para o seleto grupo [...] resultado, fomos suspensos por dois diasò

ñA exclusão e a estigmatização dos *outsiders* pelo grupo estabelecido eram armas poderosas para que este último preservasse sua identidade e afirmasse sua superioridade, mantendo os outros firmemente em seu lugarò (ELIAS e SCOTSON, 2000: 22). Nessa mesma direção, os códigos de autocontrole contribuem na elaboração de padrões, atuando como uma forma de exclusão daqueles que não incorporam a disciplina necessária.

> Num ambiente relativamente estável, o código de conduta mais sofisticado e o maior grau de autocontrole costumam associar-se a um grau mais elevado de disciplina, circunspecção, previdência e coesão grupal. Isso oferece recompensas sob a forma de *status* e poder (ELIAS e SCOTSON, 2000: 171).

O adágio popular de ñcada macaco no seu galhoò parece ser um dos *fundamentos* que ancoram as práticas discursivas em relações estabelecidos/outsiders, os normais de um lado e os anormais de outro. A civilização moderno-contemporânea transforma o comportamento humano heterogeneamente para que tudo se torne homogêneo, ou seja, a sujeição à lógica da produção e do trabalho.

> Nos diversos países formam-se sociedades pacificadas. [...] O controle social, no entanto, torna-se mais imperativo. E, acima de tudo, lentamente muda a natureza e o mecanismo do controle das emoções. [...] Nesse momento, com a transformação estrutural da sociedade, com o novo modelo de relações humanas, ocorre, de-vagar, uma mudança: aumenta a compulsão de policiar o próprio comportamento. Em conjunto com isto é posto em movimento o modelo de comportamento (ELIAS, 1994, p. 93).

O controle das emoções e dos comportamentos se instaura nos espaços de interdependência cada vez mais acentuados, que passam a ser, então, espaços de controle, disciplinadores, civilizadores: controlam-se as relações corporais, domésticas (à mesa, à cama, ao banheiro...), urbanas, do trabalho, na nação e, no extremo, o controle que se pretende global. O pensamento de Elias ratifica o comportamento quando afirma que

> ñA modelagem por esses meios [repreensão por meio do embaraço, medo, vergonha, culpa objetiva a tornar automático o comportamento socialmente desejável, uma questão de autocontrole, fazendo com que o mesmo pareça à mente do indivíduo resultar de seu livre arbítrio e ser de interesse de sua própria saúde ou dignidade humanaò(ELIAS, 1994, p. 153).

Sendo assim, superioridade social e moral, auto-percepção e reconhecimento, pertencimento e exclusão são elementos dessa dimensão da vida social que o par estabelecidos-*outsiders* ilumina exemplarmente: as relações de poder.

Podemos citar ainda a elaboração de um autocontrole nos grupos que detêm o poder. Esta característica ajuda na integração dos membros do grupo, na elaboração de padrões, mas também atua como uma forma de exclusão dos considerados fracos por não incorporarem a disciplina necessária para se tornar um estabelecido ou nobre.

> ñNum ambiente relativamente estável, o código de conduta mais sofisticado e o maior grau de autocontrole costumam associar-se a um grau mais elevado de disciplina, circunspecção, previdência e coesão grupal. Isso oferece recompensas sob a forma de *status* e poderò(ELIAS e SCOTSON, 2000: 171).

A racionalidade civilizadora e seus meandros sociais, ao construírem-se a partir de um território definidor do *de dentro* e do *de fora*, ou do normal e do anormal, também se definem por uma dimensão temporal que cimenta a coesão coletiva e o ñdesenvolvimento de um grupoò a partir de um estoque de lembranças, apegos e aversões comuns. Dessa coesão, não é incomum proliferarem também ideias de grandeza e de superioridade (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 38 e 44).

> A opinião interna de qualquer grupo com alto grau de coesão tem uma profunda influência em seus membros, como força reguladora de seus sentimentos e sua conduta. Quando se trata de um grupo estabelecido, que reserva monopolisticamente para seus membros o acesso recompensador aos instrumentos de poder e ao carisma coletivo, esse efeito é particularmente pronunciado. [...] A opinião grupal tem, sob certos aspectos, a função e o caráter de consciência de própria pessoa. [...] A auto-imagem e a auto-estima de um indivíduo estão ligadas ao que os outros membros do grupo pensam dele (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 39 e 40).

O papel da tradição (inventada) é crucial nesse processo. Segundo Eric Hobsbawm (1997, p. 9 e 22):

> Por ñtradição inventadaò entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. [...] [O que parece valer especialmente para as nações modernas:] as nações modernas, com toda a sua parafernália, geralmente afirmam ser o oposto do novo, ou seja estar enraizados na mais remota antiguidade, e o oposto do construído, ou seja, se comunidades humanas, ñnaturaisò o bastante para não necessitarem de definições que não a defesa dos próprios interesses.

A tradição (ñsuperioraò) define uma linha de conduta, de comportamento, de gestos, de ideias, de etiqueta, de relações com o tempo e com o espaço, a cultura, o corpo, a natureza, o trabalho etc. Definida e incorporada pelo grupo hegemônico, os estabelecidos, cabe a adesão pelos demais ao ponto da ñrecusaò se constituir como armação da condição de outsider.

A tradição, ao impor sua visão e prática de mundo como superiora, institui a vergonha aos grupos outsiders, àqueles não enquadrados sob os imperativos canônicos da tradição estabelecida (em aproximação a ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 27).

Por certo, as relações estabelecidas entre os diferentes atores do CAB, seja entre alunos-alunos, professores-alunos, funcionários-alunos e funcionários-professores, trazem a marca de um forte sentimento de controle e ações sancionadoras/punitivas que também encontram eco nos estudos ELIAS; SCOTSON (2000, p. 38 e 44).

O poder como marco conceitual constitui-se nos estudos de Elias, de forma microscópica, analisando as transformações nas relações de poder que afetaram os padrões de comportamento e, embora partindo de materiais históricos diversos, destaca os processos sociais que potencializaram a necessidade dos indivíduos de se moldarem aos novos padrões de conduta, baseados no autocontrole.

A relação estabelecida entre a constituição de saberes na confluência de uma dada estratégia de poder disciplinador marca o principio de que na modernidade o poder insere-se nas relações como espaço normatizante das interações, mais do que exercício de força dominadora unilateral.

O fato é que em todas essas esferas são criadas estratégias de disciplina ou controle dos grupos e tendem a ocupar ao centro dos afetos de cada indivíduo na medida em que há uma gradual passagem de uma ñsociedade disciplinarò para uma ñsociedade de controleò, na qual são aprimoradas as estratégias do poder para o controle social dos corpos e das populações.

O poder, portanto, é um atributo das relações sociais, resultando do contato entre os indivíduos e das suas ações, sejam elas no campo político, econômico, cognitivo. Dessa forma, para Elias e Foucault, o poder não é algo que se ñpõe na bolsaò (GEBARA e LUCENA, 2005, p.01). O conceito de poder não é identificado a uma substância, sendo antes um atributo das relações sociais que se mantêm mediante um equilíbrio instável de forças.

Assim, se o poder tem como fonte as relações humanas mais variadas, ele pode assumir diversas formas. Isso quer dizer que o poder não se resume ao que ocorre entre senhores e servos, dominadores e dominados, ocorrendo nas mais variadas situações, como a maneira que os indivíduos se portam à mesa, na maneira de se vestir e na aceitação (ou não) em atividades cotidianas de lazer.

E era, exatamente, nas práticas de lazer vivenciadas no CAB que essas relações figuravam mais explícitas as formas de poder exalada pela relação professor-aluno.

*ñHavia um certo ópeso no arô, uma estranha sensação de estarmos durante toda a atividade, sendo observados, mas não observados da maneira pedagógica que o professor tem de ter com o aluno, no intuito de instruí-lo, corrigi-lo, sabe?...mas uma ôobservânciaõ de controle, como se a qualquer momento, por alguém fazer algo diferente do determinado pudesse ser chamado à atenção*ò G.P

Podemos citar ainda a elaboração de um autocontrole nos grupos que detêm o poder. Esta característica ajuda na integração dos membros do grupo, na elaboração de padrões, mas também atua como uma forma de exclusão dos considerados fracos por não incorporarem a disciplina necessária para se tornar um estabelecido ou nobre.

> ñNum ambiente relativamente estável, o código de conduta mais sofisticado e o maior grau de autocontrole costumam associar-se a um grau mais elevado de disciplina, circunspecção, previdência e coesão grupal. Isso oferece recompensas sob a forma de *status* e poderò(ELIAS e SCOTSON, 2000: 171).

Dessa forma, Elias identifica ño padrão de hábitos e comportamento a que a sociedade, em uma dada época, procurou acostumar o indivíduoò (ELIAS, 1994, p. 95). Desta feita, a mudança de comportamento é influenciada por questões de ordem científica, religiosa ou de higiene, ela é mais que uma consequência social, verificada porque ña estrutura alterada da nova classe expõe cada indivíduo [...] às pressões dos demais e do controle socialò(ELIAS, 1994, p. 91).

Vale a lembrança, que nos estudo foucaultianos, nas sociedades disciplinares, a ação era normatizada e higienizada sobretudo dentro de instituições preventivas, coercitivas e punitivas (fábricas, prisões, escolas, etc.), e objetivavam a disciplina e a submissão dos corpos, tornando-os politicamente dóceis e economicamente produtivos. O poder disciplinar atuava num sistema concentracionário, esquadrinhado e fechado.

A história do controle sobre o corpo, segundo Foucault (2004) não é algo recente, ou pertencente aos tempos modernos. O autor, em sua obra Vigiar e Punir, faz uma descrição sobre a forma como as práticas jurídicas adquiriram poder sobre o corpo das pessoas, sempre atendendo a determinados valores implícitos e também dentro do jogo de poder, tem-se a punição para os corpos que ousem desobedecer às ordens determinadas pelos governantes ou por aqueles que elaboram e fazem cumprir as normas. Isso tudo, através de dispositivos pedagógicos e repressores.

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam o controle constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as "disciplinasò (FOUCAULT, 2004,

p.117). Neste sentido, podemos entender os pontos positivos e negativos que o trabalho de disciplinamento produz nos sujeitos.

Segundo este autor o disciplinamento aumenta a capacidade ou a força produtiva do sujeito em termos econômicos, mas que diminui a mesma força em termos políticos, isto quer dizer, que torna o sujeito cada vez mais passivo e cada vez mais útil à disciplina, da qual o mesmo foi submetido, perdendo a vontade exercer atividades nas quais se exijam pensamento estratégico, planejamento, entre outros, ficando apenas com a vontade de executar, fazer cumprir aquilo que lhes determinam.

> A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos "dóceis". A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma "aptidão", uma "capacidade" que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeito estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 2000, p.119).

A disciplina utiliza a força que poderia ser aumentada em termos políticos para transformá-la em força de aptidão para a submissão e servidão, tirando assim as formas de poder que propiciam independência, ou seja, o ser se torna produtivo para o poder que o tornou dócil.

A partir disso, pode-se fazer uma comparação sobre as práticas disciplinares utilizadas na escola, uma vez que, a maioria dessas trabalha a partir desta perspectiva de domesticação/treinamento dos sujeitos e não dentro de uma concepção educacional, na qual se estaria possibilitando a independência intelectual dos sujeitos.

Isto porque os/as professores a todo o momento precisam estar utilizando seu poder coercitivo para manter os alunos dentro de uma determinada ordem, exigindo que os alunos, obedeçam, exerçam atividades nas quais não se exige a participação.

> Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma "anatomia política", que é também igualmente uma "mecânica do poder", está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina (FOUCAULT, 2000, p.118).

O pensamento é reforçado noutro relato de um ex-professor:

ñTínhamos a disciplina como uma de nossas maiores marcas, nos orgulhávamos disso, de ver como nossos alunos eram respeitosos... bastava um olhar ao que estava saindo da linha para ele, imediatamente, perceber que aquele comportamento não cabia naquele lugarò R.L

ñEssa mesma disciplina era vista quando saíamos do colégio para jogar em outros lugares...certa vez, me lembro bem...os ânimos se acirraram durante um amistoso de basquete contra o colégio São Bento e logo os nossos alunos ótaram panos quentesôna situação, impedindo que algo pior acontecesseò R.L

Uma das técnicas descrita por Foucault (2004) é arte de colocar cada indivíduo ñno seu devido lugarò cada qual com seu nome ou número, deste modo, se faz uma visualização mais ágil e mais rápida dos sujeitos, possibilitando assim a melhoria ou aumentando as possibilidades de controle sobre os mesmos, portanto, quanto mais estáticos ficarem eles, mais fácil será localizá-los.

Estas técnicas de classificação, ordenação, têm finalidades de produção de um modelo padronizado de sujeito. É a partir destas técnicas que se excluem os indivíduos que não se submetem às práticas normatizadoras, e conseqüentemente se aplicam as sanções/punições por não se tornarem dóceis a elas.

Como observa Rago (2002), o controle não tem preferência por espaços fechados e limitados geograficamente, como a ação disciplinar, e buscam forjar não mais exatamente ñcorpos dóceisò, mas ñcorpos flexíveisò necessários às novas formas de dominação social. Se na ação disciplinar a produção ocupa o centro dos desejos e coações dominantes, naquela de controle é principalmente o consumo que conquista um lugar de destaque.

No novo mundo globalizado, sem barreiras nem fronteiras, importa não tanto o homem disciplinado do capitalismo de produção, mas o homem "ondulatório" do capitalismo da sobre-produção e do consumo.

Além disso, a ação do controle opera no sentido de isolar os corpos, conectando-os por meio da adesão ao consumo de produtos e serviços que prometem sucesso rápido, dão forma a uma "nova" configuração humana na pós-modernidade.

Mais isolados e, também, mais conectados, homens e mulheres são menos coagidos pela culpa do que pela obrigação de ter espírito de iniciativa, de ser saudável, jovem, belo e "descolado", seja no trabalho ou no lazer.

A passagem da disciplina para o controle, bem observou Santôanna (2000), sugere uma mudança importante nas maneiras de conceber e tratar os cuidados com o corpo e os seus vínculos com a valorização atual do lazer. Pois, muito mais do que na sociedade disciplinar, nas sociedades de controle as atividades de lazer e os cuidados com a saúde e a beleza são essenciais.

Esta íntima relação entre lazer e cuidado com o corpo tende a transformar este último numa entidade de grande importância, merecedora de numerosos tratamentos e desencadeadora de preocupações e investimentos tão ou mais obsessivos que aqueles outrora dedicados à alma. De um controle-repressão passa-se a um controle-estimulação.

As estratégias de controle são bem mais ambiciosas, fluidas, discretas e sutis que aquelas da disciplina: elas pretendem constituir os corpos em todos os momentos e espaços, não apenas para torná-los dóceis e úteis ao trabalho, mas, também, insaciáveis no consumo de prazeres.

Trata-se de uma operação dupla: conceber o corpo pessoal como sendo não apenas o principal "capital" de cada um ou o seu único bem, mas igualmente atrelá-lo à frenética busca pelo consumo, no trabalho e, especialmente no lazer (SANTôANNA, 2000). Ou seja, torna-se necessário um enfrentamento diário dos condicionamentos sociais que nos são impostos, além de uma permanente busca pelas "linhas de fuga" que nos permitam esquivar-se desse estado de coisas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao sinalizarmos as palavras finais de um trabalho como esse, não significa encerrar o debate, nem muito menos que o tema foi explorado em sua totalidade, pois compreendemos a incompletude de qualquer pesquisa, contudo, esperamos poder lançar novos olhares sobre os controles civilizadores exercidos nas relações entre professor-aluno, aluno-aluno, nas práticas de lazer dentro da esfera religiosa, mais especificamente evangélica.

Esta investigação balizou-se pela da teoria de processos civilizadores ou de uma sociologia configuracional, que trata dos temas relacionados à sociedade, em períodos de longa duração pressupondo que, apenas dessa forma, é possível compreender os indivíduos que, quando juntos, são orientados por forças coercitivas que os moldam a viver dentre seus pares.

Para ser possível não perdermos o caminho trilhado pela Teoria, nos valemos de uma ampla gama de documentos que foram cuidadosamente selecionados e organizados numa perspectiva de análise radical dentro do cenário de investigação, o Colégio Americano Batista. A partir das análises de fontes bibliográficas, impressas, manuscritas, orais e iconográficas, conseguimos compreender o movimento que se estabeleceu num período considerável de tempo, processado junto aos aspectos da civilização das emoções na educação para e pelo lazer, representada de muitas maneiras, dentro dessa instituição.

Ao construímos uma leitura do passado educacional, histórico e social da teia relacional da educação para e pelo lazer no CAB, buscamos, a partir das referências dos atores da pesquisa e das demais fontes, desvelar o como a religião exerce papel fundante no controle das pulsões difusas de suas diretrizes no cotidiano de alunos e mais especificamente numa esfera onde as experiências necessitam de maior liberdade, o lazer.

Dessa forma, investigar essa temática pelo norte eliasiano, nos mostrou algumas mudanças que envolveram a educação para e pelo lazer. Tais mudanças se evidenciaram em atores que passaram a controlar mais as suas emoções na teia relacional que participavam ï práticas de lazer no CAB - no sentido de serem aceitos pelo ñsistemaò e, consequentemente, amenizarem as coerções sociais em que a

resultante da sublimação das emoções só possa ser percebida posteriormente, num *habitus* que sugere um refinamento dos gestos e, principalmente dos pensamentos.

As memórias dos atores da pesquisa, dialogadas com as demais fontes elencadas durante a investigação, revelam parte da história de uma educação para e pelo lazer em uma instituição formal de ensino, filiada a uma ordem religiosa e influenciada por inúmeras valências que tencionaram a teia relacional que constituem no decorrer do complexo processo civilizatório materializado ao longo do tempo. Teia relacional que, dinâmica como o lazer, não se repete, segue fluindo com seus mecanismos de controle na busca pela excitação em meio a contextos diversos e interdependentes.

A obra eliasiana oportunizou um olhar histórico, alternativo e singular, para a compreensão figuracional das relações humanas de figurações do lazer desenvolvidas junto aos atores do CAB com suas interdependências. Ademais, essa teoria nos favoreceu reconhecer as mudanças de uma figuração a partir de uma anterior, cujos resultados são incertos, mas, segundo Elias (1980), a complexidade de uma figuração geralmente eclode de algo mais simplório com suas funções.

Figurações oriundas de resultados incertos de várias possibilidades combinatórias, interligadas por relações sociais materializadas pela pessoa ou agrupamento de pessoas, formando o contexto aqui analisado dentro da figuração maior que é a sociedade.

Para Elias (2001) é característica humana fundamental a capacidade de compartilhar emoções uns com os outros. Para o autor, os modelos civilizacionais vão educando as pessoas, processualmente, para o controle delas, em que as emoções ficam, em sociedades mais diferenciadas, restritas em foro íntimo. Ao nos tornarmos sujeitos e iniciarmos o processo de aprendizagem das representações sociais somos inseridos em uma cultura que cultiva e repreende comportamentos, desejos e emoções, sempre com o traço distintivo daquilo que é considerado civilizado.

O autor nos mostra que não é possível compendiar a dinâmica dos complexos processos sociais a uma única dimensão da vida humana. Existem inúmeros estímulos, ao longo desta pesquisa analisamos alguns, que atuam nessa dinâmica com suas relações de interdependência como econômicos, políticos, culturais, afetivos e outros.

Pontua ainda que busca compreender como as pessoas interagem com o cotidiano, de maneira a conservarem estáveis as relações sociais, através dos mecanismos de controle existentes. Esses controles evitam a manifestação de atitudes repreensíveis socialmente, o que Elias e Dunning (1992, p. 69) exemplificam bem quando afirmam que ñas pessoas que se agitam demasiado, sob domínio de sentimentos que não podem controlar, são casos para hospital ou para prisõesò.

Neste sentido, a maneira de interpretar o mundo e as coisas tornou-se, paulatinamente, mais neutra na esfera afetiva, mais racionalizada, ña imagem do mundo vai se tornando menos diretamente determinada pelos desejos e receios humanos, e se orientando para o que chamamos de 'experiência' ou para 'o empírico', para sequências dotadas de regularidades imanentesò (ELIAS, 1993, p. 228).

Isto é o que Norbert Elias denomina de ñracionalização da condutaò, ou seja, uma mudança na estrutura das relações entre as pessoas, modificação específica da modelação de toda a personalidade em função de uma nova rede interdependente de funções que se configura.

Sob a égide do selo de aprovado pela configuração no qual se está inserido, a formação de um cidadão civilizado guarda a mais profunda relação com a pacificação dos espaços sociais, em que os medos exteriores diminuem proporcionalmente ao aumento dos interiores, isto é, as tensões antes liberadas no confronto direto de um homem contra o outro ou na satisfação imediata de seus desejos sexuais pela utilização da força física, vão sendo associadas a sentimentos de vergonha e repugnância.

Ganhando lugar no interior do indivíduo, a tensão exterior converte-se em tensão interior, agora o combate é consigo mesmo. A vida social deixa de ser perigosa e a zona de perigo passa a ocupar um lugar ñdentro do *self* de cada indivíduoò(ELIAS, 1993, p. 247).

Sentimentos mais exacerbados de descontrole, a imprevisibilidade e inconsequência das ações são associadas às condutas sociais que fogem dos padrões de civilidade compartilhados por uma sociedade; a incapacidade de controlar a conduta alheia forja a autoimagem do ser humano baseada na ideia de

sermos dotados de um mundo ñinteriorò passível de controle e um mundo ñexteriorò coberto de incertezas e perigos.

Essa crescente individualização no desenvolvimento da sociedade abre espaço para formas específicas de realização e insatisfação, de conforto e incômodo, de alegria e tristeza, oscilando conforme o processo civilizador foi internalizado.

Surge então outra peculiaridade dos seres humanos, o nível bastante elevado em que as funções psíquicas de auto regulação estão isentas dos determinismos hereditários. Esta liberdade das funções relacionais face às determinações genéticas faz com que essa auto regulação torne-se cada vez mais individual. Isso significa que o indivíduo só se torna um ser humano pleno ao modelar-se de acordo com os padrões sociais de controle dos instintos e emoções.

Elias nos mostrou claramente que essa coerção é tanto externa, na forma de leis e regulamentos, como interna, na forma de autocontrole, mobilizada por sentimentos de medo e vergonha que são instilados na consciência por meio do convívio social (ELIAS, 1994b).

Elias (1994c, p. 193) afirma que o processo civilizador é caracterizado por uma ñmudança na conduta e sentimentos humanos rumo a uma direção muito específicaò que figura mecanismos auto reguladores em pessoas que passam a ter os seus sentimentos e impulsos mais estabilizados para a vida em sociedade.

Dito em outras palavras, as pessoas são educadas por mecanismos de controle complexos, norteados por demandas sociais de uma teia relacional complexa e estável. Os comportamentos guiados pelas pulsões e emoções são balizados nas relações interpessoais pelos sentimentos de vergonha e repugnância, agem como mecanismos de controle ñinvisíveisò, impelindo ao indivíduo uma série de regras sobre a conduta social, sob pena de degradação do status perante uma situação vexatória ou desprezível.

ñAh, naquela época era na rédea curta, todo mundo andava pianinho, também os olhos do diretor Dr. John Mein pareciam estar por todos os lugares... os mais ósaidinhosô eram ópresenteadosô com séries de exercícios ou mesmo o fim do recreio para eleò

Este modelo de educação, que se pauta, sobretudo, pela eficiência, acaba por ocasionar situações que limitam e privam as crianças de brincadeiras consideradas ñperigosasò e que ofereçam riscos à integridade física. Pela repressão ou permissão, a produção do que estamos denominando de corpo civilizado tem como premissas a higienização, o controle dos desejos e emoções e a apreensão de técnicas corporais específicas, processo em que o medo exerce considerado papel.

Sobre os mecanismos que almejam educar o corpo e torná-lo civilizado, Elias comenta que:

> [...] já é muito claro que os seres humanos estão se tornando mais complexos e internamente divididos de uma maneira muito específica. Todo homem, por assim dizer, enfrenta a si mesmo. Ele ñdisfarça as paixõesò, ñrejeita o que quer o coraçãoò e ñage contra seus sentimentosò. O prazer ou a inclinação do momento são contidos pela previsão de consequências desagradáveis, se forem atendidos. E é este, na verdade, o mesmo mecanismo através do qual os adultos ï sejam eles os pais ou outras pessoas ï instilam um ñsuperegoò estável nas crianças. A paixão momentânea e os impulsos afetivos são, por assim dizer, reprimidos e dominados pela previsão de aborrecimentos posteriores, pelo medo de uma dor futura, até que, pela força do hábito, esse medo finalmente contenha o comportamento e as inclinações proibidos, mesmo que nenhuma outra pessoa esteja fisicamente presente, e a energia dessas inclinações seja canalizada numa direção inócua, sem o risco de qualquer aborrecimento. (ELIAS, 1993, p. 227)

Ao verem atribuídos significados negativos para certas condutas infantis, visando reprimi-las, controlá-las, e positivos para outras, incentivando-as e instigando-as, paulatinamente as crianças modelam suas personalidades a partir dos conteúdos embutidos nas interações sociais com os adultos e com os pares.

Outro mecanismo de controle e empobrecimento das brincadeiras lúdicas nas práticas de lazer revelou-se nas tentativas de organização dos espaços e materiais, bem como do corpo na utilização dos espaços e implementos.

O corpo infantil descontrolado aos olhos adultos queria subir na árvore, no telhado dos brinquedos, balançar-se em pé, jogar futebol dentro na areia, enfim, experimentar diversas sensações e emoções por meio de suas brincadeiras no amplo campus do CAB. A ordem adulta que lhe imputava lugares, materiais e maneiras de brincar e acabava por restringir a ampliação das experiências lúdicas.

Elias e Dunning (1992) falam da dimensão lúdica humana como uma possibilidade de viver o prazer em meio ao estágio civilizatório em que nós vivemos, com os seus mecanismos interdependentes de controle que atuam nas esferas públicas e privadas, estabilizando as nossas emoções.

Assim, o lazer, em suas formas miméticas, em âmbitos formais ou não, nos diferentes espaços em que ocorre, oportuniza espaços de contraposição à racionalidade e restrição exacerbada, em que as emoções são exteriorizadas publicamente, mas com interdependências com os mecanismos de controle existentes numa sociedade demarcada pelo processo civilizatório.

Como vimos no decorrer da pesquisa, para Elias (1980) as mudanças ocorrem da interdependência das funções dos atores sociais, e os seus resultados em alguns momentos foram planejados, pois os atores, a exemplo, compreendiam os objetivos ao selecionar conteúdos, materiais e locais ñmais propíciosò para atividades de lazer, mesmo sem o todo consciente da teia relacional que constituíam coletivamente.

O que, de acordo com Khol (2012, p. 322)

> A circularidade, o imprevisível, a riqueza da variação, inversão e reorganização gestual, os impasses, as reviravoltas, a estética, a possibilidade de expressão lúdica, o mistério em cada expressão (gestual, ritualística e outras), o agregar-se ao outro, a reconstrução de cada estratégia do jogo, a disputa espacial, a possibilidade de recomeçar, além doutros elementos da roda, favorecem um descontrole controlado, diferente da rotina doutras figurações do cotidiano. No jogo aprendido não existe separações entre o sensível e o racional, mas constantes e variáveis articulações entre tais dimensões humanas.

O pensamento é reforçado pelo depoimento de um dos atores entrevistados:

ñ*As aulas de ginástica, ballet, atletismo, todas eram boas e motivantes, mas a hora mais aguardada, no entanto, eram as que passávamos debaixo das árvores durante o recreio. Ver as cartinhas que algum menino tinha enviado para uma de nós. Quantos planos fazíamos! Tudo era uma incógnita. Como seria nosso futuro dali pra frente? Qual seria a profissão escolhida? Quantas confidências eram trocadas, isso tudo amenizava a saudade de casa, sabe, ficar ali, à sombra, como se pudéssemos passar o resto do dia lá...****ò V.S*

No depoimento acima, visualizamos o desejo de vivenciar momentos de lazer ï não necessariamente de atividades sistematizadas ï sem o compromisso com o rendimento e resultados (nota, por exemplo), momentos onde o braço forte do controle civilizador não pudesse alcança-las e, ali, se deleitassem no prazer da brisa e das conversas adolescentes.

Nossa leitura da realidade adquirida até então, possibilitou identificar um processo evolutivo de refinamento dos costumes dos alunos do CAB, através da educação para e pelo lazer que, dentre outros intentos, o controle das emoções por intermédio de possibilidades gestuais, musicais, esportivas e ritualísticas que, alicerçados nas contribuições de Elias (1980, 1994a, 1994b e 1994c), nos permitem compreender como figuradas por transações interdependentes entre os seus atores protagonistas de processos sociais.

Atores que movimentaram a múltipla sociedade e sobre os quais os indivíduos não detêm o controle total, pois dependem de maneira, quase que visceral, uns dos outros, com diferentes demandas sociais.

Tais mudanças se evidenciaram em atores que passaram a controlar mais as suas emoções na teia relacional que participavam, no sentido de amenizarem as coerções sociais. Essas memórias reavivadas durante a pesquisa revelaram parte da história de uma educação para e pelo lazer, desenvolvida em âmbito formal, influenciada por inúmeras valências que tencionaram a teia relacional que constituem no decorrer do complexo processo civilizatório materializado ao longo do tempo.

Realizar essa pesquisa em uma instituição educacional, reconhecidamente importantes instâncias socializadoras do mundo moderno, certamente favoreceu análises diretamente neste ponto, buscando formas e, por que não, fórmulas para que os indivíduos desenvolvam o autocontrole, especialmente na Educação para e pelo lazer, quando as explosões emocionais são corriqueiras e as ações para repreendê-las também.

É importante reconhecer que a Educação para e pelo Lazer tem se configurado, ao longo dos tempos, como espaços civilizadores, educando no sentido de livrar as pessoas das manifestações espontâneas das emoções, de controlá-las cada vez mais, fazendo-as abrir mão de vontades individuais em prol da convivência em sociedade. Observamos um importante investimento na transmissão de técnicas,

cuidados corporais, de valores morais e, sobretudo religiosos, que vigem nos processos de sociabilidade do Colégio Americano Batista.

Essa mobilização de dispositivos de controle encontrou também no CAB uma espécie de insubmissão estética dos alunos. Ao controle, eles respondiam com transgressão, ludibriando, inspetores, diretores e professores. São mostras disso as fugas, quando lá estavam; as indisciplinas e artimanhas quando lá permaneciam; as brincadeiras que levavam da rua para os espaços escolares, subvertendo usos previstos, criando maneiras de se apropriar deles.

A tensão resultante entre o movimento de afirmação social do CAB e a resistência dos atores envolvidos expressa as contradições e os impasses experimentados no processo de organização e constituição de uma cultura escolar inserida, por sua vez, na própria constituição de uma cultura urbana, nas décadas de 60 a 90 na cidade do Recife.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. Introdução. ___ (Org.). História da vida privada no Brasil: império e modernidade nacional. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. v. 2. p. 7-10.

ALTMAM. Walter. Lutero e Libertação. 1994. Ed: Sidonal. São Paulo. SP

ALVES, Rubem. **O Espírito do Protestantismo e a Ética da Repressão**. Campinas, Unicamp, s. d.
_____. **Protestantismo e Repressão**. São Paulo, Ática, 1971.

_____. **Dogmatismo e Tolerância**. São Paulo, Edições Paulinas, 1982.

AMARAL, João Carvalho. **História dos Fundadores do Protestantismo**. Rio de Janeiro, Typografia do Universo, 1911.

AMATO. R. C. F. **Retratos de um conservatório**. Tese de doutorado *Memória Musical de São Carlos:* defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/ UFSCar), área de concentração: Fundamentos da Educação, em março de 2004

ARAÚJO, João Dias de. **Inquisição sem Fogueiras ï Vinte Anos de História da Igreja Presbiteriana do Brasil ï 1954-1974**. Rio de Janeiro, Instituto Superior de Estudos da Religião, 1985.

ARIÊS, Phillipe. História Social da Criança e da Família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARTIGAS, L. **História do Pensamento Cristão: a reforma protestante**. Curitiba: Impr. Universitária, 1978.

BARBANTI, Maria L. Hilsdorf. **Escolas americanas de confissão protestante na província de São Paulo:** um estudo de suas origens. 1977. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - FEUSP, São Paulo, 1977.

BARBOSA, José Carlos. **Negro não entra na Igreja; espia pela banda de fora:** Protestantismo e escravidão no Brasil Império. Piracicaba: UNIMEP, 2002.

BARBOSA. Sérgio. S. R. **Esporte e Emoção: contribuições da teoria de Norbert Elias para compreensão desses fenômenos**. Centro Universitário do Triângulo ï UNIT (2004)

BARROS, J. DôAssunção. **O projeto de Pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico**. 7ª ed. ï Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARROS, Roque S. M. de. A questão religiosa. In: **História geral da civilização brasileira.** T. 2, v. 4, São Paulo: Difel, 1969.

BARTH, Fredrick. **Grupos étnicos e suas fronteiras**. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: Unesp, 1998. p. 185-227.

BASTOS. Rosaly. **Marcas de uma Época**. Revista de história da religião, UNISINOS. SP, 2012.

BETTENCOURT, E. T. **Crenças, religiões, igrejas e seitas: quem são?** São Paulo: Editora: Mensageiro de Santo Antônio, 2000.

BONINO, José Miguez. **Rosto do protestantismo latino-americano***.* São Leopoldo: Sinodal, 2002.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974, 1978.

_____.**O poder simbólico**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOCKMUEHL. K. **Living by the Gospel** (Colorado Springs, Colorado: Helmers & Howard, 1986).

BONHOEFFER. *D.* **The Cost of Discipleship***.* TOUCHSTONE, Rockefeller Center. 1230 Avenue of the Americs, New York. 2012.

BRAGA, Erasmo. **Série Braga**. São Paulo, Caieiras, Rio de Janeiro: Weiszflog (Melhoramentos), 1919/1938/1945/19?? 4 v. [Usadas várias edições: v. II, 93. ed.; v. III, 21. a 25. ed.; v. IV, 89. ed.].

BRANDÃO. Carlos Fonseca. **Os processos de civilização e o controle das emoções.** Bauru, SP: Edusc, 2007.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O controle dos impulsos e das paixões no processo civilizatório de Norbert Elias. In: GEBARA, Ademir; WOUTERS, Cas (Org.). **O controle das emoções**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2009. p. 61-90.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular da escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRUHNS, H. T. **ñLazer, Cultura e Tecnologiaò: discussões envolvendo aspectos da globalização**. In: **Revista Licere**. Belo Horizonte: Centro de Estudos de Lazer e Recreação ï CELAR, Escola de Educação Física da UFMG, 1998. v.1, n.1, p.77-94.

BRUHNS, H.T. (org.) **Temas Sobre Lazer**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000. (Coleção educação física e esportes).

BUFFA, Ester. **História e filosofia das instituições escolares**. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (Org.). **Novos temas em historia da: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas/SP: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 25-38.

BURKE, Peter. **História como memória social**. In: _____. *Variedades de história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CAETANO. R. Weslley. **Educação e Protestantismo: A contribuição protestante para a educação.** Universidade Presbiteriana de Mackenzi. São Paulo ï SP. 2011.

CALVANI. E.B. Carlos. **A educação no projeto missionário do protestantismo no Brasil.** Rev. Pistis Prax., Teol. Pastor., Curitiba, v. 1, n. 1, p. 53-69, jan./jun. 2009

CALKINS, N. A. **Primeiras lições de coisas**. Tradução de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

CAMARGO, Luiz Otávio de Lima. **O que é lazer**. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

_____. **Educação para o lazer**. São Paulo: Moderna, 1998.

CAMPOS, B. **A função social dos pentecostalismos na América Latina**. In: CAMPOS, B. Da Reforma Protestante à Pentecostalidade da Igreja. São Leopoldo: Sinodal: Quito: CLAI, 2002. 102 p.

CARMO, Gonçalo Cassins Moreira do. **Do ócio de Veblen ao controle das emoções de Elias: possíveis enfoques para uma interpretação do lazer.** Campinas, SP: [s.n.], 2002.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **Histórias de vida de judeus refugiados do Nazi-Fascismo.** In:MEIHY, J. C. Sebe Bom. **(Re)introduzindo história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã VM, 1993.

CATANI, D. B.; BASTOS, M.H. **Educação em revista**: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 1997.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1996

_____. **A escrita da história.** Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CÉSAR, Waldo A. **Para uma Sociologia do Protestantismo Brasileiro**. Petrópolis, Vozes, 1973.

_____. **Cristo e o Processo Revolucionário Brasileiro ï a Conferência do Nordeste**. 1962a.

_____. **Cristo e o Processo Revolucionário Brasileiro ï Junta Geral de Ação Social**. Rio de Janeiro, Confederação Evangélica do Brasil, 1962b.

CHAUI, Marilena**. Introdução**. In.: LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça.** São Paulo: Hucitec/Unesp, 1999.

CHRISTO, Maraliz de Castro. ñ**Bandeirantes na Contramão da História: Um Estudo Iconográfico.ò** Projeto História, n. 24, p. 307-335, jun. 2002.

CORDEIRO, A. L. **Religião e projetos educacionais para a nação: a disputa entre metodistas e católicos na primeira república brasileira.** Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 110-124, dez. 2005.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

COX, Harvey. **A festa dos foliões**. Petrópolis: Vozes, 1974.

_____. **A cidade do homem**. Paz e Terra. 1968.

CRABTREE, A. R. **História dos batistas do Brasil**. Rio de Janeiro: Casa Publicadora Batista, 1962.

DA SILVA, J.C. **História da educação: Instituições Escolares como objeto de pesquisa.** Educere et Educare ï Revista de Educação. Vol 4, Nº 8. Unioeste ï Universidade Estadual do Oeste do Paraná ï Campus Cascavel. 2009

DAWSEY, John C.; DAWSEY, Cyrus B.; DAWSEY, James M. (org.s). **Americans:** imigrantes do velho sul no Brasil. Piracicaba: Ed. da UNIMEP, 2005.

DISTEFANO, F.& CARMO, G.C.M. **O lazer, o controle das emoções e o processo civilizador**. In: Simpósio de Educação Física e Desporto do Sul do Brasil. Anais. XIV. Ponta Grossa. 2002

DREHER, Martin N. **Igreja e Germanidade**. 2 ed. São Leopoldo, RS: Sinodal, 2003.

DUARTE, Luis Fernando Dias (org.). **Religião e Família**. Contra Capa Livraria, Rio de Janeiro, 2006.

DUBOIS. P. **O ato fotográfico**. São Paulo. Papirus, 2003.

DUDUCH, Wagner. **A Educação Superior na formação de pastores batistas: Um estudo sobre a Faculdade Teológica Batista de Campinas**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas, 2001.

DUMAZEDIER, J. **Sociologia Empírica do Lazer.** São Paulo: Perspectiva/Sesc, 1979.
_____. **Questionamento teórico do lazer**. Porto Alegre: Centro de estudos do Lazer e Recreação/PUC-RGS, 1975.

DUNNING, E. **Sport Matters:** sociological studies of sport, violence and civilization. London/New York: Routledge, 1999

ELIAS, Beatriz Vicentini. **Inovação americana na educação do Brasil.** Nossa História, São Paulo, n. 23, p. 81-83, set. 2005.

ELIAS, N. & DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

ELIAS, N. **Introdução a Sociologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador**: Uma História dos Costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994. 1v.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador:** Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,1993. 2v

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade***.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ELIAS, Norbert. **A civilização dos pais.** *Soc. estado.* [online]. 2012, vol.27, n.3, pp. 469-493. ISSN 0102-6992.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. **Memória Musical de São Carlos: retratos de um conservatório.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) ï Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

FERREIRA, André. (In) I. Souza, Edilson Fernandes de. II. Simões, José Luis. III. Lucena, Ricardo de Figueiredo (Orgs.). **ñEscritos a partir de Norbert Eliasò**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

FREYRE, Gilberto. Casa-Grande & Senzala: **Formação da Família Brasileira sob o Regime de Economia Patriarcal**. Rio de Janeiro, Maia & Schimidt, 1933.

_____. **Ordem e Progresso**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1959.

FOUCALT, M. **Vigiar e punir. Nascimento da Prisão.** Trad. Raquel Ramalhete. 23a Ed. Vozes - RJ, 2000.

_____. **Em defesa da sociedade.** Ed. Martins Fontes - SP, 2002.

_____. **O homem e o discurso.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1994.

GARRIDO, Stella. **A educação confessional protestante no Brasil**. Rio de Janeiro, 2005. Pedagogia em Foco. Rio de Janeiro, ago. 2006. Disponível em www.pedagogiaemfoco.pro.br, acesso em 23/11/2006.

GARRISSOM, Janine. **LôHomemm Protestant***.* Bruxeles. Editions Complexe, 1986.

GEBARA, Ademir; LUCENA, Ricardo de F. **O poder e cotidiano**: breve discussão sobre o poder para Norbert Elias. In: IX SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR - TECNOLOGIA E CIVILIZAÇÃO, nov. 2005, Ponta Grossa, PR, Brasil. Disponível em: http://www.pg.cefetpr.br/ppgep/Ebook/cd_Simpósio/artigos.html . Acesso em: 22 jan. 2014.

GLASSER, R. **Leisure: Penalty or Prize?** London: Macmillan, 1970.

GONDIM, Ricardo. **É proibido: o que a Bíblia permite e a igreja permite**. 2.ed. São Paulo: Mundo Cristão, 1999.

GUIRALDELLI Jr. Paulo. **Indicações para o estudo do movimento corporal humano da educação física a partir da dialética materialista**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Vol. 11, n.3. Campinas/SP: ICEA ï Gráfica e editora, 1990

HACK, O. H. **Protestantismo e educação brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cultura Cristã, 2000.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade***.* Tradução Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopez Louro. DP&A, Rio de Janeiro, 2000.

_____. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais. Organização** Liv Sovik; tradução Adelaine La Guardia Resende... [et al.]. Editora UFMG. Belo Horizonte, 2003.

HOUSTON. J. **The Heart's Desire: A Guide to Personal Fulfillment** (Oxford: Lion, 1992). In PALMER. D. M. **Panorama do pensamento Cristão**. Gospel Publishing House, Springfield, Missouri, USA. 1998.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens***.* São Paulo: Perspectiva, 1971.

JOUTARD, Philippe. História **oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos**. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

KHOL. Henrrique, G. Educação e Capoeira: figurações emocionais na cidade do Recife PE-Brasil. Recife: 2012. Tese de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação UFPE.

LANG, Alice B. S. G. **História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta.** In: MEIHY, J. C. Sebe Bom. *(Re)introduzindo história oral no Brasil.* São Paulo: Xamã VM, 1993.

LASSWELL, H.D. L'analyse de contenu et le langage de la politique. *Revue Française de Science Politique*. 2 (3), 1952: 505-520 *IN* PENNA. R. **Percursos Historiográficos e fontes orais: elementos para uma discussão.** Montes Claros, v.7, n.1 - jan./jun. 2005

LE GOFF. Jacques: TRUONG, Nicolas. **Uma história do corpo na Idade média**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **História e memória**. 4 ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 1996.

_____. **A história nova**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LE GOFF, Jacques et al. **Ensaios de ego-história**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1987.

LEITH, John H. **A tradição reformada: uma maneira de ser da comunidade cristã**. São Paulo: Pendão Real, 1997.

LÉONARD. É. G. **O protestantismo brasileiro**: estudo de eclesiologia e história social. São Paulo: Aste, 1963.

_____. **O iluminismo num protestantismo de constituição recente**. Trad. Prócoro Velásques Filho e Lóide Barbosa Velasques. Imprensa Metodista, São Paulo, 1988.

_____. **O Protestantismo Brasileiro: Estudo de Eclesiologia e História Social**. Trad [Linneu de Camargo Schützer] 3ª edição, Aste, São Paulo, 2002.

LESSA, Vicente Themudo. **Memórias sobre a Imprensa Evangélica**. 1920.

LIMA, Alceu Amoroso. **Preparação à Sociologia.** Rio de Janeiro, D. Vital, 1931.

LODI, João Bosco. **A entrevista: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1977.

LOMBARDI, José Claudinei. **Marxismo e história da educação: algumas reflexões sobre a historiografia educacional brasileira recente**. Campinas: UNICAMP, 1993 (Tese de Doutoramento).

_____Historiografia Educacional Brasileira e os Fundamentos Teórico-Metodológicos da História. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.) **Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais.** 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Perspectivas históricas da educação**. São Paulo: Ática, 1986.

_____**Uma contribuição da história para uma história da educação**. **Em Aberto**, Brasília: INEP, Vol. 9, no. 47, julho/setembro, 1990, p. 29-35.

LOPES, Eliane Maria Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOWENTHAL, David. **Como conhecemos o passado. Projeto história: trabalhos da memória.** Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do

Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, n. 17, p. 63-201, nov. 1998.

LUCENA, Ricardo de F. Norbert Elias: Corpo, Educação e Processos Civilizadores. In: X **Simpósio Internacional Processo Civilizador.** Abr. 2007, Campinas, SP, Brasil. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais10/Artigos_PDF/Ricardo_Lucena.pdf. Acesso em: 18 abr. 2014.

MACHADO, Roberto et al. **Danação da norma: medicina social e instituição da psiquiatria no Brasil.** Rio de Janeiro: Graal, 1978.

MAFRA, Clara. **Os evangélicos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. (Descobrindo o Brasil).

MAGALHÃES, Justino. **Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas**. In: SOUSA, Cynthia Pereira; CATANI, Denice Bárbara (Orgs). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente.** São Paulo: Escrituras, 1998. p. 51-69.

MALERBA, J. **O conhecimento, linguagem e representações sob a ótica da teoria simbólica elisiana**. (no prelo)

MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org). **Lúdico, educação e educação física.** 2.ed.ð Ijuí: Ed. Unijuí, 2003 ï 230p.ð (Coleção Educação Física)

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. Campinas, SP: Papirus. 1987.

MARQUES, A. M.; BERUTTI, F.C; FARIA, R. S. **História Moderna Através de Textos**. São Paulo: Contexto, 2005.

MARROU, H. I. **Do conhecimento histórico**. Lisboa: Ed. Áster, 1978.

MARTINS. J.S. **A sociologia da fotografia e da imagem**. Ed: Contexto, São Paulo, 2009.

MARX , K. **Crítica da filosofia do Direito de Hegel.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MASSIMI, M. **História das idéias psicológicas no Brasil, em obras do período colonial.** São Paulo, 1984. Dissert. (mestr.) Psicologia, USP.

_____. **A Dimensão histórica da história das ciências e de seu objeto**. Ribeirão Preto, 1995. mimeo. [Documento elaborado para a 25a Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia].

MASSOTTI, R. A. **Os Valores Protestantes Como Base Educativa Na Série Braga**. *Revista Mackenzie de Educação, Arte e História da Cultura*, vol. 5, n. 5, 2006.

MATOS, Alderi Souza de. **Os Pioneiros Presbiterianos do Brasil**. São Paulo: Cultura Cristã, 2004.

_____. **O Colégio Protestante de São Paulo: Um Estudo de Caso sobre o Lugar da Educação na Estratégia Missionária da Igreja**. Fides Reformata (São Paulo), São Paulo, v. IV, n. 2, p. 59-86, 1999.

_____. **O colégio protestante de São Paulo: um estudo de caso sobre o lugar da educação na estratégia missionária da igreja.** Fides Reformata, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 1-25, jul./dez., 1999.

MATOS, J. S; SENNA. A. K. de. **HISTÓRIA ORAL COMO FONTE: problemas e métodos.** Historiæ, Rio Grande, 2 (1): 95-108, 2011.

MAUSS, M. As técnicas corporais. In: **Sociologia e Antropologia**, São Paulo, EPU, v. 2, p. 209-233, 1974.

MENDONÇA, Antônio Gouvêa; VELASQUES FILHO, Prócoro. **Introdução ao protestantismo no Brasil***,* São Paulo: Loyola, 1990.

_____. **No celeste porvir**. São Paulo: Aste, 1995.

_____. **Um caso de religião e cultura**. *Revista USP*, São Paulo, vol.13, n.74, p. 160-173, 2007.

MESQUITA, Antônio N. de**. História dos Batistas do Brasil: de 1907 até 1935.** II Vol. Casa Publicadora Batista, 1940.

_____. **História dos Batistas do Brasil de 1907 até 1932**. Rio de Janeiro, Casa Publicadora Batista, 1962.

MESQUITA, Zuleica (org). **Evangelizar e Civilizar:** cartas de Martha Watts, 1881-1908. Piracicaba: UNIMEP, 2001.

MICHAEL. G. Wade. **Constraints on Leisure.** Editor (Springfield, Illinóis; Charles C. Thomas, 1985), pp. 289-353.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. 6. ed. Rio de janeiro: Zahar Editores, 1982.

MOOY, (Pe.) Suitberto. **O Proselitismo dos Protestantes no Brasil**. 1965

MORAES, Benjamin. **Subsídios para a História da Igreja Presbiteriana do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, Tip. e Papelaria Coelho, 1934.

MORENO, Andrea. **Corpo e ginástica num Rio de Janeiro - mosaico de imagens e textos.** 2001. pgs 245. Tese de doutorado em educação- Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2001.

NABÃO, M. T. **Algumas questões acerca da utilização de fontes orais no âmbito da pesquisa histórica***. Pós-História*, Assis/SP, v. 8, p. 121-143.

NEVES. L. M. B. Pereira das. (Orgs) ï **Estudos de historiografia brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2011.

NIEBUHR, Richard. **As origens sociais das denominações cristãs.** Ciências da Religião, São Paulo, ASTE. 1992.

NORA, Pierre; LE GOFF, Jacques (Orgs). **História ï novas abordagens**. 4 ed. Rio de Janeiro:Francisco Alves, 1995.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. *Projeto História*. São Paulo: PUC, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

NÓVOA, António (Org.). **As organizações escolares em análise***.* Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, Clarice. **História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos**. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 151-182, 1992.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Maria Marta Chagas (1992). **Historiografia da educação e fontes**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 15, 1992, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 1992. p. 1-33.

Oldrey Patrick B. Gabriel; Nelson C. Marcellino **Algumas Aproximações Possíveis entre Lazer e Religião**. Licere, Belo Horizonte, v.10, n.3, dez./2007

PALMER. D. M. **Panorama do pensamento Cristão**. Gospel Publishing House, Springfield, Missouri, USA. 1998

PARKER, Stanley. **A sociologia do lazer.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PENNA. Rejane. S. **Fontes orais e historiografia: avanços e perspectivas**. Porto Alegra. EDIPUCRS, 2005.

PERETTI, C.; PEREIRA, E.S.; MELLO, J.F. et al. **A religião em momentos de crise**. *Revista Brasileira de História das Religiões*, vol. 2, n. 6, 2010.

PÉREZ, H. **Norbert Elias, un sociólogo contemporáneo**. Teoría y método. Bogotá: Fondo de Ediciones Sociológicas, 1998.

PERRUCI. G.; ABREU. S. N.; GUIMARÃES. A. J.; MARTINS. L. P. G.; MARTINS. F. L. G. **História do CAB Recife: ñEternamente nosso bemò ï Uma linda história de amor com muitas histórias**. CEPE, 2007.

PETERSON. E. **Reversed Thunder** (Trovão Invertido) (São Francisco: Harper *I$L* Row Publishers, 1988)

PINSKY. B. C., de LUCA. R. T. (Orgs). **O historiador e suas fontes.** São Paulo. Ed. Contexto, 2009.

PIEPER, Josef. **Felicidade e contemplação: lazer e culto**. São Paulo: Herder, 1969.

PORTELLI, A. **O massacre de Civitella Val di Chiana** (Toscana: 29 de junho de 1944): mito, política, luta e senso comum. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

PRONI, M.W. **A teoria do lazer de Elias e Dunning**. In: Simpósio internacional Processo Civilizador, 6., Assis. Coletânea. Lasergráfica. Assis. 2001

RAGAZZINI, D. **ñPara quem e o que testemunham as fontes da história da educação?**à In: Educar em revista n. 18/2001. Curitiba: Editora UFPR, 2001 p. 13-28.

RAGO, Margareth. (2002**) Libertar a história**. In RAGO, M. et al. (Orgs.) **Imagens de Foucault e Deleuze, ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A.

RAMALHO, J. P. **Colégios protestantes no Brasil**: **uma interpretação sociológica da prática educativa dos colégios protestantes no Brasil no período de 1870 a 1940.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

REALE, G.; ANTISERI, D. **História da filosofia.** São Paulo: Paulisnas, 1990. v. 2 e 3.

REILY, Duncan Alexander. **História Documental do Protestantismo no Brasil**. 3 ed. São Paulo: ASTE, 2003.

REVISTA POPULAR. Rio de Janeiro: Garnier, n. 6, 25 mar.- lO jun. 1860.

RIBEIRO, Boanerges. **Protestantismo no Brasil Monárquico; 1822-1888: Aspectos Culturais de Aceitação do Protestantismo no Brasil**. São Paulo: Pioneira, 1973.

RIBEIRO. L. M. P. **REVISTA USP**, São Paulo, n.73, p. 117-129, março/maio 2007.

RIBEIRO, L. S. **Processo e figuração: um estudo sobre a Sociologia de Norbert Elias** / Luci Silva Ribeiro. Campinas, SP: [s. n.], 2010.

RODRIGUES, J. C. **Religiões Acatólicas**, separata do volume II do Livro do Centenário de 1900, Rio de Janeiro, Jornal do Comércio, 1904.

ROQUETTE, José Inácio. **Código do Bom-Tom ou regras da civilidade e de bem viver no século XIX** (Edição de 1875). Lilia Mouritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

RUSSELL. B. **The Conquest of Happiness***.* Nova York: Bantam, 1968.

SALOMÃO, Alexandre França; CARMO, Gonçalo C. Moreira. **Lazer e religião: nexus entre o corpo e o espírito?** Anais da Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Porto Alegre, 2005.

SALVADOR, J. G. **História do Metodismo no Brasil.** São Bernardo do Campo: Imprensa Metodista, 1982.

SANCHIS, P. **As religiões dos brasileiros.** Revista Horizonte, v. 1, n. 2, p. 28-43, 1998. mimeo, p. 1-24.

SANTôANNA, Denise B. (2000) **Corpo, ética e cultura**. In BRUHNS, Heloisa T. e GUTIERREZ, Gustavo L. (Orgs) **O corpo e o lúdico, ciclo de debates lazer e motricidade**. Campinas: Autores Associados.

SANTOS, Edmilson Santos dos; MANDARINO, Cláudio Marques. **Juventude e religião: cenários no âmbito do lazer.** *Revista de Estudos da Religião* / PUC - São Paulo, n. 3, 2005.

_____. Inculturação? **Da cultura à identidade, um itinerário político no campo religioso: o caso dos agentes de pastoral negros**. Religião e Sociedade, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 55-72, 1999.

SCHAF, Adam. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SEIXAS. M. E. S. **Revista Brasileira de História das Religiões.** ANPUH, Ano III, n. 7, Mai. 2010 - ISSN 1983-2850 http://www.dhi.uem.br/gtreligiao - Comunicações.

SILVA, Elizete da. **A Missão Batista Independente: uma alternativa nacional.** Dissertação de Mestrado, FFCH / UFBA, Salvador, 1982.

_____. **Cidadãos de outra Pátria. Anglicanos e Batistas na Bahia.** Tese de Doutorado, FFLCH/USP, São Paulo, 1998.

_____. **Protestantismo: Visões do progresso e do trabalho no Brasil.** In. HUMANAS, ano 1, n. 1, jan./jun., 2002.

SILVA, R. R. **O uso dos textos sagrados em ensino religioso: algumas notas para não cair no discurso doutrinário**. *Anais do I Encontro do GT Nacional de História das Religiões e das Religiosidades* ï ANPUHï In: A religião na sala de aula: um debate sobre o ensino religioso para a proposição de uma área de conhecimento, 2008.

SIMÕES, J. L. **Norbert Elias e a Análise Interdisciplinar dos Conceitos de controle da Violência e Globalização**. In: VII Simpósio Internacional Processo Civilizador: História, Civilização e Educação, 2003, Piracicaba. Anais eletrônico do VII Simpósio Internacional Processo Civilizador. Piracicaba: Editora Unimep, 2003.

SMURAWA. E. **"Leisure: An Integrative Attitude.** *Humanitas,* volume 8, 1972, pp. 323-346.

SIMÕES, José Luís**. Violência e Imprensa ï abordagem sociológica de um caso de trote moral**. São Paulo: Fiúza, 2001.

SOARES, G. A. D. **Censura durante o regime autoritário.** *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 4, n. 10, p. 21-43, jun. 1989.

_____. 1994. **O golpe de 64**. *In:* SOARES, G. A. D. & DÔARAÚJO, M. C. (orgs.). *21 anos de regime militar*: balanços e perspectivas. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

SOUZA, Edilson Fernandes de. II. SIMÕES, José Luis. III. LUCENA, Ricardo de Figueiredo (Orgs.). ñ**Escritos a partir de Norbert Eliasò**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SOUZA, Edilson Fernandes. **Entre o Fogo e o Vento: as práticas de batuques e o controle das emoções**. Campinas, SP: [s. n.-l1998.

SOUZA, J. **O malandro e o protestante: a tese weberiana e a singularidade cultural brasileira.** Brasília: UNB, 1999.

SOUZA, Aldo T.; BARBOSA, Iraci C.; CASTELA, Greice. **Disciplinamento e Controle dos Corpos: Produzindo uma Sexualidade útil**. Programa de pós-graduação da Faculdade UNIPAM. 2008

TEIXEIRA, Faustino (org.). **A(s) ciência(s) da religião no Brasil: afirmação de uma área acadêmica**. Paulinas, São Paulo, 2001.

_____ & MENEZES, Renata (org.). **As Religiões no Brasil: continuidades e rupturas.** Petrópolis, Vozes, Rio de Janeiro, 2006

TEIXEIRA, Marli Geralda. **Nós os Batistas... Um Estudo de História das Mentalidades**. Tese de Doutorado, FFLCH/USP, São Paulo, 1983.

THOMAS. R. ñLetramento e oralidadeò In Thomas. **Letramento e Oralidade na Grécia Antiga.** São Paulo: Odysseus Editora, 2005, p. 21-40.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado ï Historia Oral.** 3 ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1992.

TRABUCO, Zózimo Antônio Passos. **O Instituto Bíblico Batista do Nordeste e a construção da identidade batista em Feira de Santana 1960-1990.** Dissertação de Mestrado. 2009.

TRISTÃO, V. André. **Infância e Socialização: Um estudo sobre a Educação do corpo nos momentos do parque em uma creche**. Dissertação de Mestrado. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ï PPGE NÚCLEO DE

ESTUDOS E PESQUISAS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA. Florianópolis, 2012.

VELASQUES FILHO, Prócoro & MENDONÇA, Antonio Gouvêa. **Introdução ao Protestantismo no Brasil**. São Paulo, Loyola, 1990.

VIANNA, Oliveira. **Populações Meridionais do Brasil: História, Organização e Psicologia**. São Paulo, Monteiro Lobato, 1920.

VIEIRA, Cesar Romero Amaral. **Protestantismo e educação: a presença liberal norte americana na Reforma Caetano de Campos** ï 1890. Piracicaba, 2006.

VIEIRA, David Gueiros. **O Protestantismo, a Maçonaria e a Questão Religiosa no Brasil**. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1980.

VIEIRA, M. P. A. et al. **A Pesquisa em história**. São Paulo: Ática, 1989. Os Passos da pesquisa. p. 29-64. (Série Princípios)

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Martin Claret, São Paulo, 2000.

_____ **Economia e Sociedade**. Brasília. Editora da Universidade de Brasília. 1991.

WERLE. O.C. Flávia, BRITTO. T. M. Lenir, COLAU. M. Cinthia. **Espaço escolar e história das instituições escolares.** Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 22, p. 147-163, set./dez. 2007

WERNECK, C. **Lazer, Trabalho e Educação:** relações históricas, questões contemporâneas. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

WILLARD. D. **The Spirit of the Disciplines** (São Francisco: Harper & Row Publishers, 1988), p. 77.

WHITEHEAD. J. An Asceticism of Time, *Review for Religious,* volume 39, Janeiro de 1980.

ZEGUR. Verônica. **O brincar na revista popular: do dia-a-dia da corte às páginas do jornal**. Campinas 2004.

I.PINSKY, C. Basseni. II. LUCA, T. Regina de (Orgs.). **O Historiador e suas fontes.** São Paulo, Ed: Contexto, 2009.

Periódico

A Imprensa Evangélica*,* 2 de julho de 1870. Vol. VI, nº 14; 16 de dezembro de 1871, 16 de março de 1872, 16 de agosto de 1873. Ano IX, nº 16; 6 de novembro de 1875. Ano XI, nº 21; 29 de novembro de 1879. ano XV, nº 48; 4 de setembro de 1880. Ano XVI, nº 35; 17 de dezembro de 1880. Ano XVI, nº 50; 15 de outubro de

1883. Vol. XIX, nº 19; 17 de outubro de 1885. Vol. XXI, nº 20; 13 de Março de 1886. Vol. XXII, nº 11. Arquivo Histórico Presbiteriano. São Paulo.

Relatório de Francis Joseph Christopher Schneider. Disponível em http://www.executivaipb.com.br/Museu/Relatorios/Schneider/Schneider.htm. Acessado em 18 de maio de 2009.

APÊNDICE A ï Convite para a entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

Recife, 07 de Abril de 2013.
.

CONVITE PARA ENTREVISTA

Prezado (a) Senhor (a),

Vimos, obediente a praxe estabelecida, solicitar a sua valorosa colaboração para o desenvolvimento da pesquisa intitulada **A EDUCAÇÃO PARA E PELO LAZER NO COLÉGIO AMERICANO BATISTA: UMA ANÁLISE DOS DISPOSITIVOS DE CONTROLE DAS EMOÇÕES À LUZ DA TEORIA ELISIANA (1960 ï 1990).**

Neste sentido, é com grande satisfação que o (a) convidamos para uma entrevista norteada por alguns aspectos referentes à sua experiência histórica com o Colégio Americano Batista, falando-nos acerca da maneira como eram vivenciadas as práticas de lazer entre os anos de 60 e 90, se existia algum tipo de prática de lazer proibida ou privilegiada e, ainda, se existia alguma sanção/punição para os comportamentos mais exacerbados durantes as práticas, dentre outros aspectos que muito ajudarão em nossa leitura da realidade acerca do complexo processo de desenvolvimento de parte significativa da educação para e pelo lazer dentre de uma instituição formal de ensino filiado a uma ordem religiosa, analisando-a através da teoria eliasiana.

Para maiores esclarecimentos, anexamos dados sobre a pesquisa e também ficamos à disposição para o diálogo.

Cordialmente,

Marcos André Nunes Costa
marcos.nunes@ufrpe.br

APÊNDICE B ï Dados sobre a pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

DADOS SOBRE A PESQUISA

Identificação

Pesquisa: A EDUCAÇÃO PARA E PELO LAZER NO COLÉGIO AMERICANO BATISTA: UMA ANÁLISE DOS DISPOSITIVOS DE CONTROLE DAS EMOÇÕES À LUZ DA TEORIA ELISIANA (1960 ï 1990).

Pesquisador Orientador: Edilson de Souza Fernandes
E-mail: edilson@ufpe.br

Pesquisador Orientando: Marcos André Nunes Costa
E-mail: marcos.nunes@ufrpe.br

Local: Programa de Pós-Graduação em Educação - Núcleo de Teoria e História da Educação.

Período: 2011-2015

Introdução

A referida pesquisa é fruto de experiência como pesquisador no âmbito da educação e da educação-física, além do fato de vivenciar experiências no âmbito do lazer e da religião. Também contribuiu para a presente pesquisa a oportunidade dada por todas as instâncias (exs.: orientação, aulas regulares, aulas eletivas, grupos de estudo, etc.) do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Dessa forma, percebendo que o lazer relacionado à religião é pouco estudado, através de pesquisas acadêmicas no âmbito da educação, acreditamos ser possível contribuir para a compreensão de parte de um conhecimento historicamente acumulado e socialmente relevante.

Hipótese

Trabalhamos com a hipótese de que havia determinadas práticas de lazer que eram mais valorizadas que outras e que a educação pelo lazer objetivava a formação de condutas permeadas por dispositivos de controle das emoções e alinhadas com a doutrina batista.

Problema de pesquisa

Como a educação para e pelo o lazer, permeada pelos dispositivos de controle das emoções, foi configurada no Colégio Americano Batista entre os anos de 1960 e 1990?

Objetivos da pesquisa
Geral:

Analisar a educação para e pelo lazer, permeada pelos dispositivos de controle das emoções no Colégio Americano Batista entre anos de 1960 a 1990.

Específicos:

Compreender a relação entre o lazer e a educação, analisando como se fomentou o processo civilizatório de práticas de lazer, no marco temporal escolhido;

Refletir sobre os processos educacionais que favorecem o controle das emoções desenvolvidos no interior do Colégio Americano Batista a partir dos referenciais evangélicos de educação e lazer.

Procedimentos teórico-metodológicos

O embasamento teórico será norteado por autores como, Edilson Fernandes de Souza, Ricardo Figueiredo de Lucena, Nelson Carvalho de Marcellino, Norbert Elias, e outros relevantes pesquisadores que favoreçam a compreensão do objeto da pesquisa. Importante ressaltar dizer que Norbert Elias consiste no teórico principal dessa tese.

Utilizando a história oral como metodologia, recorreremos à técnica da entrevista narrativa junto aos atores da pesquisa. As fontes serão os relatos orais articulados pelas fontes da época, documentos oficiais, acervo fotográfico e demais fontes que poderão surgir no decorrer do período disponível para a pesquisa.

Para a definição dos sujeitos, recorremos ao diálogo junto a ex-professores (a), ex-alunos (as), ex-funcionários (a) que vivenciaram o Colégio Americano Batista no período histórico delimitado, dos quais elencamos oito para o diálogo.

Em posse das fontes orais e impressas, faremos o diálogo analítico à luz da teoria eliasiana para resolução da problemática da pesquisa.

Assinatura do pesquisador.

_____

Recife, 23 de Maio de 2013.

APÊNDICE C ï Termo de consentimento livre e esclarecimento

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Nome do voluntário:
Localizado como:

Introdução

O (A) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa A educação para e pelo lazer no Colégio Americano Batista: Uma análise dos dispositivos de controle das emoções à luz da teoria elisiana: (1960-1990). Caso corresponda positivamente, é importante que leia estas informações sobre a pesquisa e o seu papel como participante.

Objetivo da pesquisa

O objetivo desta pesquisa, desenvolvida no Núcleo de Teoria e História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE é Analisar a educação para e pelo lazer, permeada pelos dispositivos de controle das emoções no Colégio Americano Batista entre anos de 1960 a 1990.

Procedimentos

Utilizando a história oral como metodologia, recorreremos à técnica da entrevista narrativa para coleta de dados. Os atores da pesquisa são ex-professores, professores, ex-funcionários, funcionários e ex-alunos.

Após o processo de transcrição da entrevista, o senhor receberá uma cópia para conferência do texto, possíveis correções e autorização da publicação com sua identidade revelada na tese e noutros possíveis formatos anteriores e/ou posteriores da pesquisa em questão (exs.: artigos, capítulos de livros, livros, comunicações orais em congressos, etc.).

Declaração de consentimento

Li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo. Confirmo que recebi uma cópia deste formulário de consentimento. Dou meu consentimento, de livre e espontânea vontade, para participar como voluntário, deste estudo.

_____ _____

Assinatura do voluntário Local e data