

ANA CAROLINA CAPELLINI RIGONI

**CORPOS NA ESCOLA:
(DES)COMPASSOS ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E A RELIGIÃO**

***BODIES IN SCHOOL:
(UN)MEASURES BETWEEN PHYSICAL EDUCATION AND RELIGION***

Campinas

2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

ANA CAROLINA CAPELLINI RIGONI

CORPOS NA ESCOLA:
(DES)COMPASSOS ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E A RELIGIÃO

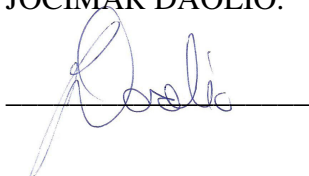
Orientador: Prof. Dr. Jocimar Daolio

BODIES IN SCHOOL:
(UN)MEASURES BETWEEN PHYSICAL EDUCATION AND RELIGION

Tese de Doutorado apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Educação Física, área de concentração Educação Física e Sociedade.

Doctorate thesis presented to the PostGraduation Program of the School of Physical Education of University of Campinas to obtain the PhD grade in Physical Education. Concentration area: Physical Education and Society.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA ANA CAROLINA CAPELLINI RIGONI, E ORIENTADA PELO PROF. DR. JOCIMAR DAOLIO.



Campinas, 2013

Ficha catalográfica
 Universidade Estadual de Campinas
 Biblioteca da Faculdade de Educação Física
 Andréia da Silva Manzato - CRB 8/7292

R449c Rigoni, Ana Carolina Capellini, 1981-
 Corpos na escola : (des)compassos entre a educação física e a religião / Ana Carolina Capellini Rigoni. – Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador: Jocimar Daolio.
 Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Educação Física escolar. 2. Corpo. 3. Religião. I. Daolio, Jocimar. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: Bodies in school : (un)measures between physical education and religion

Palavras-chave em inglês:

Physical education

Body

Religion

Área de concentração: Educação Física e Sociedade

Titulação: Doutora em Educação Física

Banca examinadora:

Jocimar Daolio [Orientador]

Tarcísio Mauro Vago

Alex Branco Fraga

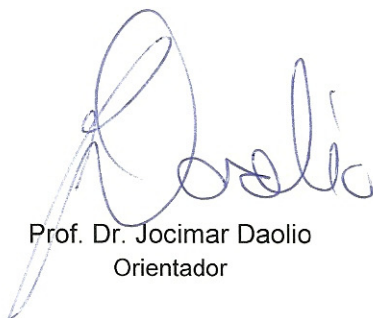
Ronaldo Romulo Machado de Almeida

Helena Altmann

Data de defesa: 07-06-2013

Programa de Pós-Graduação: Educação Física

COMISSÃO EXAMINADORA



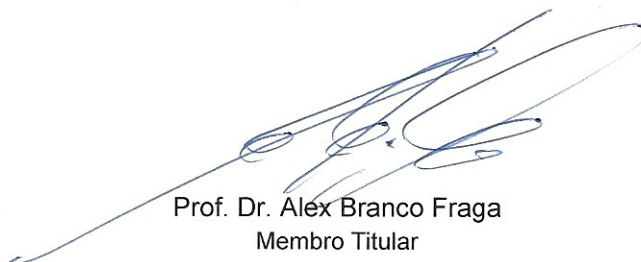
Prof. Dr. Jocimar Daolio
Orientador



Prof. Dr. Tacisio Mauro Vago
Membro Titular



Prof. Dr. Ronaldo Romulo Machado de Almeida
Membro Titular



Prof. Dr. Alex Branco Fraga
Membro Titular



Profa. Dra. Helena Altmann
Membro Titular

DEDICATÓRIA

A meu pai e minha mãe, que mais do que pais foram meus professores,
meus amigos, minha inspiração! Não existem palavras capazes de
representar o meu amor e a minha gratidão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente as meninas selecionadas, ao professor de Educação Física, a diretora e aos demais professores da escola pesquisada, que sempre estiveram dispostos a colaborar com o meu trabalho, conversando comigo e me dando atenção mesmo em meio a tanto trabalho.

Ao pessoal da secretaria de Pós-Graduação que, mais do que competência, sempre realizaram seu trabalho com boa vontade, paciência e simpatia.

A Capes, agência financiadora desta pesquisa

Aos membros da banca examinadora, que foram decisivos na qualidade do trabalho. Além da contribuição direta ao texto, sempre estiveram dispostos a me auxiliar seja pessoalmente ou por e-mail.

Aos colegas do GEPEFIC, que apesar dos poucos encontros fizeram-se presentes neste trabalho, seja através de nossas conversas ou de seus textos.

Aos membros do grupo de estudos sobre religião (ainda sem nome oficial), que leram o texto de qualificação e contribuíram de forma primorosa com o avanço da pesquisa.

Aos amigos que sempre estiveram presentes nos momentos sérios, mas também nos churrascos e botecos ao longo destes últimos anos. Agradeço em especial minhas queridas amigas e companheiras Flavinha, Carol, Julia e Dani.

A minha mais do que amiga, minha irmã Juliana. Não tenho palavras para agradecer sua presença e seu carinho.

Aos meus pais e minha irmã pelo apoio emocional, financeiro etc. incondicionais.

Ao meu companheiro, amigo e amor, Hugo, que com muita paciência e muito carinho suportou meus momentos difíceis, compartilhou os seus e, ainda, leu cuidadosamente diversos textos que resultariam nesta tese.

Ao Jocimar, orientador, professor, amigo...Obrigada por me aceitar como orientanda. Obrigada pela paciência e cuidado que sempre me dispôs, pelo preciosismo com que corrigiu meus textos e pela influência sem medida em minha formação acadêmica e humana.

RIGONI, Ana Carolina Capellini. *Corpos na escola: (des)compassos entre educação física e religião*. 2013. 176f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

RESUMO

Esta pesquisa se ancora no pressuposto de que a religião evangélica influencia na educação do corpo e de que as diferenças decorrentes desta forma de educação podem ser percebidas nas aulas de Educação Física (EF). Percebendo o fato de que os evangélicos pesquisados durante o curso de mestrado estabelecem negociações e/ou acomodações entre seus costumes religiosos e suas práticas cotidianas, a intenção desta pesquisa foi compreender como este movimento acontece, transformando as experiências religiosas e principalmente as experiências escolares relacionadas às aulas de EF. Meu interesse foi compreender como e em que medida os conteúdos da EF tensionam ou podem tensionar estes movimentos de acomodação. Neste sentido, o objetivo foi analisar a trajetória das meninas pesquisadas para compreender como cada uma constrói suas ações partindo da relação entre a educação religiosa que recebem e outras formas de educação relacionadas ao corpo, neste caso, especificamente o conhecimento produzido na e pela EF. Mais do que isso, busquei entender como cada uma relacionava um tipo de “conhecimento religioso” com aqueles produzidos e veiculado nas aulas de EF. Para tanto, o grupo selecionado foi composto por cinco meninas pertencentes ou a Congregação Cristã no Brasil (CC) ou a igreja evangélica Assembleia de Deus (AD) e que estavam cursando os anos finais do Ensino Médio. Busquei acompanhá-las durante o ano letivo de 2011, particularmente durante as aulas de Educação Física. O método utilizado foi o etnográfico, tendo como principal referência o conceito de “descrição densa” do antropólogo Clifford Geertz. Além das observações intensas dos sujeitos selecionados, foram realizadas e registradas entrevistas e conversas informais. No primeiro capítulo, esclareço o campo, apresento os sujeitos selecionados e problematizo teórica e empiricamente aquilo que tratei no decorrer do texto. No segundo capítulo apresento um levantamento a respeito do entendimento de “corpo” e religião na análise antropológica. No terceiro capítulo, analiso os dados da pesquisa de campo com mais profundidade. A partir do entendimento das próprias meninas desenvolvo algumas interpretações sobre a EF, seus conteúdos e as tensões que perpassam as relações entre conhecimento religioso e aquele pertencente ao escopo da EF. No quarto capítulo, avançando para os problemas que dizem respeito ao professor e a escola, apontando a relação dos dados com a especificidade da escola e da EF. Por fim, faço algumas breves considerações que não encerram, mas cingem algumas reflexões, tornando-as menos soltas e mais palpáveis. Se questões continuam sendo levantadas, neste momento elas parecem poder contar com elaborações mais refinadas, ampliando a possibilidade de reflexão sobre o tema por parte de pesquisadores e professores que se deparam com as questões tratadas.

Palavras-chave: Educação Física escolar; corpo; religião; igrejas evangélicas.

RIGONI, Ana Carolina Capellini. Bodies in school : (un)measures between physical education and religion. 2013. 176f. Thesis (Doctorate in Physical Education) – State University of Campinas, 2013.

ABSTRACT

This research is grounded on the presupposition that evangelical religion influences on body education and that the differences arising of this way of education can be seemed on Physical Education classes. Realizing the fact that the evangelicals surveyed during the master's course establish talks and/or accommodations between their religious manners and their daily practices, the purpose of this research was understand how this movement happens, changing religious experiences and mainly educational experiences related by Physical Education classes. My interest was to discover how and to what extent the contents of Physical Education tenses or can tense these movements of accommodation. On this way, the objective was to analyze the trajectory of the girls surveyed to comprise how each one of them builds their actions starting from the relation between the religious education that they receive and other ways of education related to body, on this case, specifically the knowledge produced on and by Physical Education. More than that, I tried to understand how each one of them related a kind of “religious knowledge” with that one produced and conveyed on Physical Education classes. For both, the group selected was composed by five girls belonging or to Congregação Cristã do Brasil (CC) or to evangelical church Assembleia de Deus (AD) and that was attending to the last years of High School. I sought accompany them during the 2011 school year, particularly during Physical Education classes. The method used was the ethnographic, with the primary reference the concept of “dense description” of the anthropologist Clifford Geertz. Beyond the intense observation of the selected subjects, were performed and registered interviews and informal talks. On the first chapter, I clarify the search field, present the chose subjects and discuss theoretical and empirically what I treated throughout the text. On the second chapter, I introduce a collection on respect of understanding the “body” and religion on anthropological analysis. On third chapter, I analyze the field research's data of the field deeply. From the understanding of the girls I develop some interpretations about the Physical Education, their contents and the tensions that underlie the relations between religious knowledge and that belonging to the scope of Physical Education. On fourth chapter, going forward to the problems that concern to the teacher and the school, I aim the relation of the data with the specificity of school and the Physical Education. In the end, I make some brief considerations that don't contain, but girdle some reflections, becoming them less released and more tangibles. If questions are still raised, on this moment they seems to be able to count with elaborations more refined, expanding the possibility of reflection about the theme by some part of researchers and teachers that faces with the questions dealt.

Key words: Physical Education on school; body; religion; evangelical churches.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Documento que proíbe a participação nas aulas de Educação Física	88
Figura 2 – Quadro explicativo (argumento central do capítulo)	131
Figura 3 – Imagem “Os dois caminhos”	155

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EF	Educação Física
AD	Assembleia de Deus
CC	Congregação Cristã no Brasil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	19
INTRODUÇÃO	23
O problema e os objetivos	24
Procedimentos metodológicos.....	28
1 SOBRE A CHEGADA NA ESCOLA E A ESCOLHA DOS SUJEITOS.....	33
2 ALGUMAS VISÕES SOBRE CORPO E RELIGIÃO NA TEORIA ANTROPOLÓGICA	45
2.1 Corpo e Religiosidade	51
2.2 Corpo como lugar de experiência e prática religiosa	59
3 ESCOLA, EDUCAÇÃO FÍSICA E RELIGIOSIDADE	71
3.1 A Educação Física na visão das meninas estudadas.....	74
3.2 Sobre alguns conteúdos da Educação Física escolar: a dança, a capoeira e os esportes	85
4 DOS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA AOS CUIDADOS COM O PRAZER: ENTRE DISPUTAS E ACOMODAÇÕES	123
4.1 Da (in)coerência do Estado laico e a liberdade religiosa	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
7. REFERÊNCIAS	169

APRESENTAÇÃO

Graduei-me em Educação Física (EF) no ano de 2003. Minha turma foi uma das últimas, no Brasil, a receber o diploma de Licenciatura Plena na área. O que significa que na minha formação não havia distinção clara entre professor e profissional, ou melhor, entre licenciatura e bacharelado. As oposições que configuraram tanto a prática como a produção de conhecimento na história da Educação Física já existiam, mas não me pareciam tão explícitas. A minha compreensão sobre a prática profissional era a de que mesmo trabalhando fora da escola (em academias, clubes, centros de treinamento desportivo etc.), um profissional de EF era, antes de tudo, um educador. No entanto, a partir da mudança de currículo e a separação oficializada entre licenciatura e bacharelado presenciei a paulatina transição do termo professor para profissional que ocorreu na área nos últimos anos. Mais do que isso, assisti ao fortalecimento de uma abordagem a qual entende que a EF deve dialogar primordialmente com as Ciências Biológicas. A influência da medicina e a relação da EF com a saúde faziam parecer que nossa formação deveria priorizar o estudo de um corpo que era apenas biológico. Neste sentido, eu percebia (e percebo cada vez mais) que meus colegas de turma davam demasiada importância a disciplinas como anatomia, fisiologia, biomecânica etc. Como se conhecer o ser humano em seus aspectos biológicos fosse suficiente para a intervenção do professor de EF sobre seus alunos. Ora, a intervenção de qualquer professor está relacionada ao ser humano e referir-se ao ser humano é muito mais do que se referir a ossos e músculos.

Neste sentido, conceitos como os de saúde, beleza, atividade física e outros me inquietavam sem que, na época, eu entendesse exatamente o porquê. Eu me questionava se uma mulher de 1,65 metros precisava pesar 55 quilos para estar bonita e saudável. Eu me questionava se esporte era mesmo sinônimo de saúde ou se em determinadas esferas ele significava justamente a perda dela. Ora, o que eu mais podia perceber eram atletas lesionados e fadados à aposentadoria precoce. Que conceito de corpo era esse com o qual eu estava aprendendo a operar no curso de graduação? Quais eram as disciplinas do currículo que me forneceria bases teóricas e princípios mais “humanos” para pensar a corporeidade?

Logo após receber o título de professora de EF fui aprovada em um concurso municipal para ministrar aulas no Ensino Fundamental em uma escola. As aulas tornaram-se um campo de observação daquilo que, para mim, era um dos mais interessantes objetos de estudo da

EF: o corpo, mais do que isto, o corpo em movimento. Com mais clareza do que antes, eu estava percebendo que o corpo era muito mais do que aquilo que eu havia aprendido nas aulas que frequentei na Universidade. As aulas de anatomia, fisiologia e biomecânica mal serviam ou eram lembradas diante daqueles “corpinhos” ao meu redor, “exemplares” da diversidade humana que aparecia marcada na “carne” daqueles alunos que compunham o cenário escolar. O que me saltava aos olhos não eram as semelhanças de seus corpos biológicos, minha atenção primeira era para tudo aquilo que os diferenciavam uns dos outros. Sendo assim, se todos (em estado de “normalidade”) nascemos com aparatos mecânicos iguais ou semelhantes, se quando avistamos um ser humano aqui ou no Japão não temos dúvidas sobre seu pertencimento ao gênero humano, o que é então que os torna diferentes? O que permite que eu reconheça um ser humano como pertencente a um determinado grupo? Neste momento as Ciências Humanas e Sociais, que até então mal tinham feito parte de minha formação, ecoavam ao lado de minhas inquietações. Foi buscando respostas em autores que pensavam a EF com base nas Ciências Humanas e Sociais que comecei a repensar minha prática. Estes autores me permitiram olhar para as relações humanas que levam os seres humanos a se tornarem aquilo que são. De uma forma mais refinada eu percebia que a convivência com os outros seres humanos e grupos não marca somente a nossa história de vida, mas também a história de nossos corpos. Nossos gestos são muito mais que biológicos ou mecânicos, são culturais. As diferenças que eu percebia entre meus alunos podiam finalmente ser pensadas de forma sistematizada.

Nesta época, refletir sobre a educação dos corpos¹ e, conseqüentemente, sobre como estes corpos chegam à escola e às aulas de EF tornou-se algo constante em minha prática cotidiana. As diferenças presentes tanto na aparência estética quanto na gestualidade de meus alunos me levaram a dar início a um projeto de leitura sobre o tema. Em meio a diversidade de

¹ Algumas correntes teóricas criticam o uso da expressão “educação do corpo”, pois esta reflete o dualismo entre corpo e intelecto (corpo e mente). É certo que quando afirmamos que há um tipo de educação que age sob o corpo não estamos nos referindo ao corpo como algo à parte do sujeito (sujeito este visto em sua totalidade). Mesmo entendendo que corpo e intelecto não podem ser compreendidos separadamente, já que pensar num sujeito pressupõe pensar num Homem Total, como afirma Mauss, utilizar a expressão “educação do corpo” aqui e no decorrer de todo o texto, foi a forma que encontrei (sempre esbarrando nos limites da linguagem), para me referir a um tipo de educação que recai, sobre os corpos e suas formas de expressão de maneira específica. Isto ocorre justamente porque o que está em jogo é uma educação que é física, carnal, enfim, corporal. Também acho interessante utilizar este termo porquê muitos exemplos empíricos, surgidos ao longo da pesquisa, demonstram que os sujeitos pertencentes ao grupo estudado, pensam e constroem noções a respeito do próprio comportamento e dos “usos do corpo” de forma diferenciada daquilo que adotam como postura, comportamento, vestuário, gestos, etc, na vida cotidiana. Neste sentido, utilizarei a expressão “educação do corpo”, e expressões sinônimas, para me referir a este tipo de educação que tem origem nas instituições religiosas e escolares e que diariamente influenciam e transformam as noções e os usos do corpo dos sujeitos estudados.

corpos que eu observava todos os dias em minhas aulas havia certo número de crianças que despertava mais a minha atenção: era um grupo de meninas “crentes”². Naquele momento eu não entendia direito o que caracterizava a religião daquelas crianças e nem tinha a compreensão de que as igrejas evangélicas eram muitas e com características diversas.

Recordo-me do quanto a minha vida, principalmente na fase da adolescência, esteve atrelada às questões religiosas. A minha mudança de uma religião à outra deu-se justamente por eu não compreender e nem aceitar os ensinamentos que havia recebido em minha formação religiosa. Embora minhas reflexões não fossem sistematicamente elaboradas, eu sempre me surpreendia refletindo sobre os modos como a religião tentava ditar o que devemos fazer enquanto seres corpóreos. Para minha família e, principalmente para minha catequista, estas reflexões demonstravam um tipo de rebeldia juvenil, comum nesta fase da vida. No entanto, se a adolescência ficou para trás, as questões e inquietações de cunho religioso continuavam a me acompanhar. Se hoje elas se fazem presentes numa tese de doutorado em EF é porque, além de me serem pessoalmente caras, entendo que o corpo é o local onde a religião imprime suas marcas. Neste sentido, percebo-a como um marcador de corpos e de identidades.

² O termo “crente” que percorria o senso comum e o qual na época soava-me como pejorativo aparece depois (durante minha pesquisa de campo no curso de mestrado) como um termo nativo. A expressão é utilizada pelos membros de algumas denominações evangélicas para diferenciá-los do que eles denominam de “pessoas do mundo”. É claro que ao falar em “crente” não podemos nos referir aos evangélicos de forma geral. Tendo em vista que as diversas denominações, ainda que estejam localizadas num mesmo movimento denominado de Pentecostalismo, se dividem e se reconhecem de formas bastante variadas, o termo “crente” se aplica apenas ao pentecostalismo clássico. A iniciativa das diversas igrejas pentecostais em se dividir e se reconhecer de forma diferenciada uma das outras gerou formas de classificação variadas, nas quais uma delas se refere ao termo “crente” que, de modo geral, soa pejorativo fora deste meio religioso. Ainda pensando na abrangência da categoria “evangélicos”, é preciso deixar claro que ao falar em pentecostalismo clássico ou/e ainda em “crentes” estou fazendo referência, neste texto, a duas denominações específicas: a Congregação Cristã no Brasil (CC) e a Igreja evangélica Assembleia de Deus (AD). Sendo assim, ainda que estas denominações operem de maneiras muito diferentes, o que estou chamando de “evangélico” nesta pesquisa, e sempre que fizer uso da categoria ao longo de todo o texto, é sobre estas duas igrejas que estou me referindo. Compreendendo, ainda, que para além das diferenças citadas esta é uma categoria complicada e abrangente. No entanto, apesar de entender que o debate sobre tais classificações é importante não tratarei sobre isto no texto.

INTRODUÇÃO

No primeiro dos muitos dias em que frequentei a escola por mim escolhida para a realização da pesquisa de campo, durante a aula de EF que estava sendo ministrada a uma turma de 8ª ano, eu observava os alunos durante aqueles minutos que antecediavam a sua saída para a quadra esportiva. A princípio eu não sabia se naquela turma havia crianças de qualquer denominação evangélica, que era, justamente, o que eu tinha ido procurar naquela escola. Nos poucos minutos em que passei observando a turma - enquanto o professor fazia a chamada e dava alguns recados aos alunos -, meus olhos pararam numa garota. Aos meus olhos atentos para este tipo de características, ela podia ser identificada por sua religião. O fato de meus olhos estarem sensibilizados às pequenas características que compunham corporalmente uma menina evangélica me permitia, previamente, ter certeza de que ela era uma delas. O modo como ela se colocava na turma era basicamente o mesmo de suas colegas. Ela ria e fazia piadas, levantava-se bastante e sentava-se em outras cadeiras espalhadas pela sala, muitas vezes bem próxima aos meninos, com os quais ela parecia ter muita intimidade. Enfim, ela, como todos os outros alunos da turma, fazia muita bagunça naquela típica euforia que antecede as aulas de EF. Mas, se por um lado seu comportamento era muito parecido com o dos colegas, por outro, em termos de aparência física, ela se diferenciava. Enquanto suas colegas utilizavam adornos (brincos, *piercings*, pulseiras, presilhas coloridas nos cabelos e outras coisas), tinham as unhas pintadas com esmaltes coloridos, algumas tinham o cabelo pintado e suas roupas eram despojadas, justas e coloridas, aquela garota se destacava por estar vestindo roupas escuras e discretas, por não possuir qualquer adorno e por ter os cabelos muito longos presos de uma forma que é peculiar às mulheres evangélicas de certas denominações.

Após toda a turma sair da sala de aula e se encaminhar para a quadra esportiva eu perguntei ao professor, que já sabia sobre os interesses que me levaram à escola, se ele achava que aquela garota era evangélica. Ele prontamente respondeu que sim, mas não sabia qual era a igreja que ela frequentava. Indagando o professor sobre como ele havia respondido tão rápido a minha questão, ele disse que a garota era muito esperta e que quando estava a fim de participar de suas aulas ela o fazia sem problemas, mas quando não gostava de alguma atividade proposta ou estava cansada, ela usava como desculpa o fato de que sua religião não permitia tais práticas. Nos

dias que se seguiram a este episódio eu tive a oportunidade de conversar com a garota, que confirmou ser da Assembleia de Deus (AD).

Nosso primeiro contato com o “outro” é sempre revelado pelo corpo, que é quem nos oferece a primeira, mas não necessariamente a mais correta, impressão sobre ele. Esta ideia – durkheimiana - do corpo como fator de individualização inegável, no sentido de que distingue os homens entre si, não significa que ele funcione como elemento de identificação social. Significa, sim, como afirmou Inês Brasão (1999, p.20), “a extrema presença que a impressão das formas e usos do corpo tem sobre as posições afectivas, mentais e sociais tomadas por cada um de nós em relação aos outros”. Significa ainda que a aparência sempre foi algo valorizado nas relações humanas como fator de inter-conhecimento.

Observar a garota na sala de aula, naquele momento significava observar suas características corporais. Sem conhecê-la eu podia inferir algo sobre ela. Eu bem podia estar enganada, pois se a “carne” nos revela coisas sobre o outro, ela também oculta modos de pensar e agir deste. De qualquer forma, o que fica claro é que nosso corpo está marcado por certos tipos de educação e, se devido a esta mesma forma de educação ele expressa fisicamente determinadas coisas, ele também esconde, oculta, significa ações de formas variadas. Um olhar etnográfico nos permite compreender que não são apenas as marcas físicas que estão incrustadas nos corpos, mas suas gestualidades e ações também fazem parte de um repertório de significação social, de seus modos de “estar no mundo” e, neste caso, de seus modos de “escolher caminhos”. É, justamente, o modo como os sujeitos investigados vão trilhando estes caminhos e os sentidos que vão atribuindo a esta caminhada que delimitaram meu olhar durante a pesquisa. Mais do que isso, busquei compreender o modo como certas práticas que educam o corpo, dentre as quais a EF teve papel principal, tensionam escolhas e sugerem “caminhos”.

O problema e os objetivos

O problema específico que suscitou as questões a serem tratadas neste estudo decorre de minha prática como professora de Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na cidade de Rebouças, no interior do Estado do Paraná. Percebi, como já comentei rapidamente na apresentação do texto, que durante minhas aulas algumas alunas participavam das atividades propostas de forma diferenciada dos demais colegas. Elas eram evangélicas e, devido a certas normas, não só prescritas pela Igreja, mas adotadas por sua família, frequentavam as aulas de

Educação Física vestindo saias, o que fazia com que seus gestos fossem diferentes dos gestos de outros alunos da turma. No decorrer das aulas, pude observar que não somente a vestimenta, mas outras características referentes à educação religiosa que estas meninas recebiam tornavam-se evidentes durante as práticas corporais propostas na disciplina.

Pensar a diversidade das “técnicas corporais”³, presentes nas diversas sociedades, sempre me parecera algo interessante e necessário à prática da Educação Física como uma disciplina que trabalha com o ser humano em contextos culturais tão ricos e variados. Embora estas reflexões já soassem como algo fundamental para minha atuação profissional, foi durante o curso de mestrado que tive a oportunidade de sistematizar tais questões.

Partindo do pressuposto de que a religião evangélica influencia na educação do corpo feminino e de que as diferenças decorrentes desta forma de educação podem ser percebidas nas aulas de Educação Física, dei início à pesquisa de mestrado⁴. O estudo constituiu-se numa etnografia realizada em uma igreja evangélica Assembleia de Deus, na cidade de Campinas/SP. A pesquisa de campo foi realizada de março de 2006 a dezembro de 2007, e durante este período de quase dois anos participei de quase todos os cultos e evangelizações realizados na igreja aos domingos. A partir do comportamento e dos discursos das próprias meninas sobre o assunto, foi possível entender o modo como a educação religiosa gera implicações para a aula de Educação Física, visto que esta é uma disciplina que tem como conteúdo principal os elementos da cultura de movimento⁵. Ao mesmo tempo em que a Educação Física, por meio de seus conteúdos, educa seus alunos corporalmente, estes já chegam até a escola com certo repertório corporal. Neste caso, técnicas e gestualidades são o resultado das diversas formas de educação que eles recebem fora da escola, dentre as quais podemos incluir a educação religiosa.

³ Embora na época eu não conhecesse e nem fizesse uso do conceito inaugurado por Mauss, eu já me dava conta da relevância do tema. Mauss, ao falar em “técnicas corporais”, não se refere apenas às técnicas que são aprendidas em uma aula de Educação Física, nos quartéis militares ou nas academias de ginástica. Ele fala sobre algo mais amplo. O autor utiliza o termo técnicas do corpo para explicar os gestos e os modos de agir de cada indivíduo e que são decorrentes de sua vida em determinada sociedade, ou seja, atos que são tradicionais e eficazes (MAUSS, 2003, p.407).

⁴ Texto completo em: RIGONI, A. C. C. Marcas da religião evangélica na educação do corpo feminino (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/>. A pesquisa foi realizada sob a orientação da professora Dr^a Elaine Prodócimo e teve o auxílio financeiro da CAPES (Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

⁵ Alguns termos como “cultura corporal” (SOARES et al., 1992), “cultura do movimento” (KUNZ, 1994) e “cultura corporal de movimento” (BRACHT, 1999) têm sido utilizados na produção acadêmica da Educação Física para fazer referência à relação da disciplina com elementos culturais como os jogos, as danças, as lutas, as ginásticas e os esportes, ou seja, elementos considerados como os conteúdos da mesma. Opto, neste texto, por me referir ao termo “cultura de movimento”.

Devido à necessidade de recorte metodológico e de adequação aos prazos estabelecidos pelo curso de mestrado, optei por não dar início, na época, à pesquisa de campo na escola. Além disso, havia a necessidade anterior de me familiarizar com a Igreja, de modo a compreender como seus “usos e costumes” atuavam no sentido de uma educação do corpo de seus frequentadores. Neste sentido, a pesquisa de mestrado deteve-se em compreender como se dá a educação do corpo das meninas da Assembléia de Deus a partir da religião e como isto se torna observável nas ações e nos gestos das mesmas. Isto me permitiu que eu inferisse, mesmo sem pesquisar na escola, algumas implicações desta “educação corporal” para as aulas de Educação Física. Ao término do curso de mestrado eu podia perceber a existência de modos de se movimentar (gestos), modos de se vestir, modos de conceber o uso de adornos e de técnicas de beleza que são específicos deste grupo religioso. Gestos peculiares muitas vezes são perceptíveis nas meninas da igreja, que podem apresentar técnicas corporais diferenciadas das meninas que não pertencem à mesma religião. Isso remete à passagem narrada por Marcel Mauss (2003) sobre como era possível reconhecer o caminhar de uma moça inglesa e de uma moça francesa, pois suas técnicas corporais eram tradicionalmente distintas. Algo semelhante ao que observou Mauss acontece quando nos deparamos com as características que permitem distinguir as meninas evangélicas das não evangélicas. O fato é que estas características, relacionadas a um tipo de educação, fazem-se presentes na escola através de nossos alunos, implicando a reflexão de professores e pesquisadores sobre o assunto.

Ainda que eu já tivesse me dado conta durante a pesquisa de mestrado, foi depois dela que percebi com mais clareza que, se no ambiente da igreja o que eu via eram corpos que por suas características físicas e gestuais demonstravam um tipo de postura evangélica, fora dela tais características tornavam-se quase imperceptíveis diante dos olhos. Eu já havia percebido que o grupo pesquisado anteriormente estabelecia negociações entre seus costumes religiosos e suas práticas cotidianas, mas foi depois, já durante o curso de doutorado, que pude compreender como este movimento de mudança estava acontecendo e como eu deveria estar atenta para as transformações que vêm ocorrendo nos últimos anos no modo de lidar com as experiências religiosas. Bastou apenas algumas idas a campo (escola) para entender que eu devia readaptar meu objetivo inicial. Ora, se eu já não podia perceber com tanta clareza um tipo de corpo marcado pela “crença” - como aqueles com os quais eu me deparei em minha prática profissional

alguns anos antes -, e se mesmo as características corporais que me pareciam mais perceptíveis no grupo que estudei pareciam mais diluídas agora, então meus objetivos precisavam ser revistos.

Partindo do pressuposto de que os sujeitos investigados estabeleciam adaptações e/ou acomodações entre a prática religiosa institucional e a vida cotidiana fora da Igreja, meu interesse foi compreender como este tipo de movimento se dá e em que medida os conteúdos da EF tensionam ou podem tensionar estes movimentos de acomodação. Neste sentido, as aulas de EF foram os locais de observação e o conteúdo por ela tratado foi pensado como uma espécie de ponto de tensão nestes movimentos de acomodação. É preciso deixar claro que meu interesse não foi a aula em si ou o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, mas a forma como os conteúdos da disciplina geravam necessidades de negociação por parte dos sujeitos no que se referia a um tipo de “uso do corpo” desejado pela educação religiosa. Além disso, outros momentos presenciados na escola, que não durante as aulas de EF, também serviram como indicadores para a elaboração de meus argumentos. Após perceber que estes também eram momentos que podiam auxiliar e enriquecer as análises, optei por citá-los como exemplo ao longo do texto, demonstrando que não só a EF mas a escola como um todo (as relações que nela são tecidas) é palco destas tensões e acomodações por mim tratadas no decorrer da pesquisa. Desta forma, ampliando o campo de observação, passei a registrar os fatos observados em distintos espaços e horários da escola. Ainda que minhas observações tenham sido feitas em sua maioria durante as aulas de EF, não é novo o fato de que o debate sobre corpo ou corporeidade perpassa todo o ambiente e as relações escolares.

Algumas vezes os sujeitos por mim estudados entraram em tensão com outras disciplinas também. Mais de uma vez ouvi relatos da diretora e de alguns alunos sobre colegas que saíram da sala no meio de uma aula devido ao tema ou a forma como o professor o abordou. Dentre os temas que mais geram tensões está a já conhecida discussão entre evolucionismo e criacionismo, que durante minha permanência na escola gerou algumas disputas entre alguns evangélicos e não evangélicos. Diante de tensões como esta pude perceber a separação de alguns alunos e o agrupamento de outros, interferindo diretamente numa relação mais prolongada de convivência no ambiente escolar, uma vez que estes agrupamentos são mantidos para além do momento de discussão.

Apesar de, ao longo do texto, utilizar exemplos variados de situações e sujeitos que não faziam parte do grupo selecionado e, muitas vezes, não eram sequer das denominações

religiosas circunscritas por meus objetivos, meu interesse esteve voltado especificamente para um pequeno grupo de meninas pertencentes à Congregação Cristã no Brasil (CC) e à igreja evangélica Assembleia de Deus (AD). Na busca de compreender o modo como estas meninas relacionam aquilo que a igreja ensina com outras formas de gerir o corpo, que aprendem fora do âmbito religioso, e ainda, em que medida a EF exerce um papel de tensão nesta relação, busquei acompanhá-las durante todo o ano letivo de 2011, particularmente durante as aulas de Educação Física. O objetivo foi analisar a trajetória das meninas pesquisadas para compreender como elas constroem suas ações partindo da relação entre a educação religiosa que recebem e outras formas de educação relacionadas ao corpo. Mais do que isso, busquei entender como, em termos de práticas corporais, elas relacionam este tipo de “conhecimento religioso” com aqueles produzidos em outras esferas do conhecimento que também carregam a pretensão de agenciar os corpos dos indivíduos e os cuidados de si. Fiz isso focando, principalmente, o tipo de conhecimento produzido e veiculado nas aulas de EF, que é uma disciplina, muitas vezes, responsável por educar os corpos a partir de um tipo de conhecimento específico.

Procedimentos metodológicos

Tendo em vista a minha aproximação com a Antropologia e a importância do trabalho empírico, a intenção foi realizar um estudo etnográfico. Para tanto, a pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública do município de Campinas, na qual, dentre as turmas de Ensino Médio, selecionei algumas alunas pertencentes às denominações evangélicas, com o intuito de acompanhá-las no decorrer do ano. Inseri-me no grupo e passei a frequentar a escola, principalmente as aulas de EF, continuamente, registrando as ações e as narrativas das alunas estudadas assim como minhas impressões num “caderno de campo”.

Além do contato direto com o grupo selecionado (imprescindível à compreensão dos modos de agir dos sujeitos) e da “descrição densa” de suas atitudes no cotidiano, utilizei a técnica de entrevistas semi-estruturadas com os alunos evangélicos e conversas informais com os professores e alguns colegas de turma. As questões foram direcionadas no sentido de esclarecer, por meio dos próprios alunos pesquisados, como estes lidam com os tipos de conhecimento que vão tendo acesso ao longo da vida cotidiana - principalmente aqueles produzidos no âmbito da

EF - e como, a partir deles, vão adaptando estes conhecimentos àqueles repassados pela esfera religiosa.

Com relação às entrevistas é preciso dizer que elas são apenas uma maneira que o etnógrafo utiliza na busca de enriquecer a interpretação dos acontecimentos no campo. Mais importante do que isto, é, como afirma João de Pina Cabral (2008, p.64), estar atento aos “não-ditos”. O autor utiliza esta categoria de análise no sentido de esclarecer que numa pesquisa etnográfica estes não-ditos podem ser observados em vários eixos: “aquilo que as pessoas sabiam e não precisavam dizer; o que sabiam e não queriam dizer; finalmente, tudo quanto o etnógrafo explicita sobre o mundo em que eles vivem mas que eles próprios não reconhecem nesses mesmos termos”. Para Pina Cabral, são justamente nos processos não explícitos que se encontra o que está silenciosamente inscrito nas práticas cotidianas. Fazendo uso de um conceito de Pierre Bourdieu, Pina Cabral (2008) afirma que estes não-ditos fazem parte de uma estrutura de “poder simbólico” que dá acesso a dados relevantes na pesquisa antropológica.

Para além destas questões, o pesquisador precisa estar atento para não tomar aquilo que está “dado” como a representação da verdade ou do real. É preciso refletir criticamente sobre o que está por trás daquilo que está posto. Para Pierre Bourdieu (2009a, p.28), o primeiro preceito do método é evitar a inclinação que se tem de pensar o mundo social de maneira realista ou substancialista, “é preciso pensar relacionalmente”. O autor alerta para o fato de que “a força do pré-construído está em que, achando-se inscrito ao mesmo tempo nas coisas e nos cérebros, ele se apresenta com as aparências da evidência, que passa despercebida porque é perfeitamente natural. A ruptura é, com efeito, uma ‘conversão do olhar’ e pode-se dizer do ensino da pesquisa em sociologia que ele deve em primeiro lugar ‘dar olhos’ como dizem por vezes os filósofos iniciáticos” (BOURDIEU, 2009a, p.49).

Busco, principalmente a partir das explicações de Clifford Geertz (1989) sobre a “descrição densa”, realizar um estudo etnográfico. Cabe assinalar que, para José Guilherme Cantor Magnani (2009, p.6): “o método etnográfico não se confunde nem se reduz a uma técnica; pode usar ou servir-se de várias, conforme as circunstâncias de cada pesquisa; ele é antes um modo de acercamento e apreensão do que um conjunto de procedimentos”.

Neste sentido, a etnografia não é o trabalho de campo em si, mas também o que se escreve sobre o trabalho de campo. Para Geertz (1989), ao anotar aquilo que se vê no discurso social, o etnógrafo transforma um acontecimento que existiria apenas em seu próprio momento

de ocorrência em um relato que pode ser consultado novamente. O autor afirma, ainda, que a etnografia se faz a partir de uma “descrição densa”, na qual devemos olhar para os fenômenos sociais buscando compreender e descrever os modos de vida de um grupo e os significados que este grupo atribui às suas ações. A etnografia, além de criar discursos sobre a cultura, possibilita a descrição e a interpretação dos fenômenos culturais que envolvem um determinado grupo social, fenômenos estes que são interpretados e descritos em contextos locais (GEERTZ, 1989).

Para Geertz (1989, p.29), “(...) o estudo interpretativo da cultura representa um esforço para aceitar a diversidade entre as várias maneiras que seres humanos têm de construir suas vidas no processo de vivê-las”. Apesar de a Antropologia estar diretamente relacionada à diversidade, Pina Cabral (2007, p.195) alerta que é uma armadilha pensar que ela é a ciência da diferença, pois, como questiona o autor: “Como posso eu aperceber-me da diferença sem ter postulado anteriormente um contexto de semelhança?” Para o autor, por tratar-se sempre de formas de vida humana, a diferença é sempre uma questão de perspectiva.

A ideia de perspectiva é pertinente para compreendermos o fato de que aquilo que a Antropologia faz é a mediação. Ainda que a intenção seja criar uma ponte entre o “eu” e o “eles”, como afirma Roy Wagner (2010), quando nos apercebemos das diferenças criamos dois “mundos”. Ao falar da Antropologia como “A invenção da Cultura” (título de sua principal obra no Brasil), Wagner afirma que a etnografia é um processo criativo, baseado numa objetividade que é sempre relativa, pois a objetividade absoluta exigiria que o pesquisador não tivesse cultura alguma. Para o autor, um antropólogo somente vivencia seu objeto de estudo através do universo de seus próprios significados e então, valendo-se de uma experiência já carregada de significados, ele comunica sua compreensão aos membros de sua própria cultura. Ele só consegue comunicar o relato se este fizer sentido nos termos de sua cultura. Pensando sempre numa ideia de “relação”, o autor fala que não há outra maneira senão conhecer ambas as culturas simultaneamente, “aprender o caráter relativo de sua cultura mediante a formulação concreta de outra” (WAGNER, 2010, p.30). Para o autor, a relação que o pesquisador constrói emerge sempre de um ato de invenção, ou seja, do uso que ele faz de significados por ele conhecidos.

Pina Cabral (2007), ao reconhecer a importância da teoria etnográfica de Geertz, alerta apenas para a necessidade de estarmos atentos para o fato de que, recentemente, há um uso do conceito antropológico de cultura como algo fechado e que funciona por si próprio, como se os grupos pudessem todos ser analisados como auto-estruturados e isolados numa denominada

cultura. O autor defende a ideia de que apesar de sermos marcados pela cultura em que estamos inseridos, nossas crenças são constituídas de forma dinâmica e aberta, ultrapassando determinismos culturais ou sistemas fechados de significação.

A opção pelo Ensino Médio se deve ao fato de eu ter percebido a importância da narrativa dos sujeitos, bem como a habilidade oral de reconstrução de suas trajetórias no que diz respeito ao tema da pesquisa. Entendo ainda que, na idade em que se encontram, os conflitos entre ensino religioso e vida cotidiana podem aparecer de maneira mais intensa, podendo gerar mais conflitos, numa fase em que os sujeitos, supostamente, estão passando de uma relação de maior obediência e dependência dos pais para uma vida mais próxima da adulta, em que normalmente se sentem mais independentes para fazer escolhas e tomar decisões. Constatei, empiricamente⁶, que nesta fase muitos crentes ameaçam abandonar a Igreja, negam-se a batizar-se e estabelecem um maior enfrentamento em relação aos pais.

Apesar de o meu interesse ter como princípio a EF, eu tinha clareza sobre o fato de que o quê eu procurava ultrapassava o âmbito da quadra esportiva e até a esfera escolar. Sendo assim, as aulas de EF me serviram como parâmetro de certos comportamentos relacionados a um tipo de educação corporal recebida pelos sujeitos investigados, mas outros momentos, fora das aulas, também foram importantes. As aulas de Educação Física eram uma espécie de “terreno” de observação, escolhido e delimitado para a prática etnográfica em questão, mas eu possuía a clareza de que tudo o que ali ocorria era produto de relações que ultrapassavam os muros da escola ou as delimitações da quadra esportiva onde aconteciam as aulas. O meu “campo” envolvia locais (nem sempre delimitados geograficamente) onde meus sujeitos estavam inseridos. Sendo assim, só fazia sentido pensar nos comportamentos por mim observados, compreendendo-os a partir de uma ideia de “relação” - relação entre as meninas estudadas, seus colegas e professores, os grupos que freqüentavam fora da escola, a família etc. Mais do que isso, eu deveria estar atenta a estas relações no que diz respeito a outros locais ou instituições que, de alguma forma, agenciam conhecimentos e experiências corporais e que possuem ligação com o objeto em questão. Foi a partir destas necessidades que ampliei minha estada na escola tanto no que diz respeito ao tempo como no que se refere aos espaços de convivência dos alunos selecionados.

⁶ Ver em RIGONI, 2008.

A princípio, a ideia era realizar a pesquisa na escola ao longo de todo o primeiro semestre letivo de 2011. No entanto, os horários das aulas de EF das turmas que me interessavam foram alterados logo nas primeiras semanas de minha presença na escola, o que dificultou minha ida de forma constante. Após perceber que não seria possível realizar a pesquisa de campo como eu gostaria somente no primeiro semestre, optei por estendê-la para o segundo semestre.

Sendo assim, os dados e reflexões que apresento a partir daqui, são frutos das observações feitas na escola durante o ano letivo de 2011. Além disso, retomo alguns exemplos da pesquisa de campo realizada durante o mestrado. Estes foram repensados e sistematizados ora sob novos argumentos empíricos e teóricos ora sobre os mesmos da pesquisa anterior.

No primeiro capítulo apresento alguns exemplos de minha chegada ao campo de estudo, algumas narrativas e observações iniciais bem como elaboro uma breve apresentação de cada uma das meninas selecionadas. No segundo capítulo elaboro uma ideia geral sobre o modo como o corpo vem sendo pensado principalmente pela Antropologia. Busco compreender como certas transformações foram ocorrendo no modo de pensar o corpo tanto como categoria analítica como nas práticas cotidianas. Num segundo momento busco demonstrar os arranjos entre a noção de corpo com a qual opero e a noção de religiosidade como uma das inúmeras esferas relacionadas à gestão corporal de meninas evangélicas de igrejas mais “tradicionais”. Num terceiro momento, ainda do primeiro capítulo, elaboro uma breve reflexão a respeito do corpo como lugar da experiência e da prática religiosa. No terceiro capítulo, dando início à descrição mais específica de algumas observações no campo de estudo, busco pensar a escola e, especificamente, a EF. Na primeira parte deste capítulo analiso a visão que as meninas selecionadas têm sobre a EF e seus objetivos. Na parte final trato particularmente da relação das meninas estudadas com alguns conteúdos específicos da disciplina. No quarto capítulo, tendo como base a escola, sua origem e seu cotidiano, elaboro uma reflexão a respeito da instituição escolar e suas relações com a instituição religiosa. Trato, basicamente, dos problemas que dizem respeito à laicidade da escola (ou a falta dela) em detrimento da crença e dos costumes dos alunos. O último tópico é dedicado às considerações finais. Retomando pontos centrais da análise, este tópico diz respeito à elaboração de alguns pressupostos que perpassaram a pesquisa toda e que visam a elucidar algumas questões bem como dar início a outras tantas.

1 SOBRE A CHEGADA NA ESCOLA E A ESCOLHA DOS SUJEITOS

Durante os poucos minutos em que conversei com a diretora, em minha primeira visita à escola mencionada, percebi que ela tinha muita coisa a relatar no que se refere a “meninas evangélicas”. Ela me informou que no início de cada ano letivo um questionário informal é aplicado aos alunos e, dentre outras questões, consta uma a respeito da opção religiosa. Ela afirmou ainda que praticamente a metade dos alunos que preencheu o questionário deste ano se autodenominou evangélico, mas não sabia exatamente de quais denominações eles faziam parte.

Logo que contei sobre quais eram, de fato, as minhas inquietações a respeito das meninas evangélicas, a diretora da escola, compartilhando algumas questões parecidas, relatou o caso de uma aluna que, em suas palavras, age como “uma santa” quando está perto de sua mãe, mas, assim que esta vai embora, “parece um furacão”. Ela comentou que longe da mãe a menina provoca os meninos e fala palavrões, afirmando que, por estes exemplos, não se parece com uma evangélica.

A fala da diretora demonstra como olhamos para o “outro” sempre a partir de um determinado ponto de vista e como criamos expectativas com relação às identidades dos sujeitos. Fica clara qual é a ideia que ela possui sobre o que é ser evangélica e, com certeza, a postura daquela aluna não condizia com o que ela esperava de alguém que se encontra classificado em tal categoria. Afirmar que a garota não parecia uma evangélica é elaborar uma construção sobre o universo evangélico que é muito comum aos olhos dos que não pertencem a esta religião. Olhamos para estes grupos pautados numa ideia intimamente relacionada às questões de padrão comportamental, segundo o qual esperamos que todos os crentes estejam de acordo. É algo semelhante a ideia de relação e invenção elaborada por Wagner (2010), para quem só possuímos certa noção de identidade quando percebemos o contraste entre o “eu” e o “outro”. Para o autor, é no momento da comparação que criamos a diferença. Wagner refere-se a esta relação para falar sobre o processo criativo do pesquisador (do antropólogo), mas, no limite, serve para as relações em geral, na qual o “outro” é sempre um outro para nós. A noção de que é no momento da comparação que formalizamos as diferenças se aplica na vida e nas relações cotidianas entre os sujeitos diversos. Assim como para Wagner, Pina Cabral (2007) também entende que nossa visão sobre o outro e, principalmente, sobre suas diferenças traça uma linha de encontro entre ambos. Ou seja, estamos operando o tempo todo a partir de uma noção de perspectiva, na qual os

significados que fazem parte da nossa construção e de nossa relação com o mundo são usados para interpretar o outro.

A diretora, como se estivesse complementando a história anterior, comentou que muitas meninas educadas em Igrejas evangélicas namoram escondidas dos pais, mas na maioria das vezes as mães são cúmplices da omissão. Em um destes casos ocorreu um episódio dramático para a escola e para a garota envolvida. Esta, que namorava sem a permissão do pai, mas com o consentimento da mãe, certo dia não recebeu a autorização da mesma para ir embora da escola acompanhada pelo namorado e no dia seguinte o menino sofreu um acidente de automóvel e faleceu. A menina, muito fragilizada com o ocorrido e sem se conformar com a morte do garoto, não conseguiu esconder do pai sua tristeza e nem o fato de ter um namorado, que até então não era conhecido por ele. Apesar de o momento ter sido tenso e da filha ter sofrido com o que ocorreu, o pai repreendeu-a e ameaçou castigá-la. Questionando-se sobre certas imposições da família, a menina passou a ameaçar os pais com a possibilidade de abandonar a igreja e sair da própria casa. A ameaça em relação à possibilidade de abandono da igreja denota, na visão da garota, a estreita ligação entre as atitudes do pai e seu vínculo religioso. Atitudes como estas demonstram um caminho de ida e volta no qual as instituições (por via de seus líderes e, em casos como este, por via dos pais), num diálogo constante com a membresia, sentem a necessidade de ir afrouxando aos poucos determinados costumes e tradições para evitar que grandes embates sejam gerados ocasionando o abandono da igreja por parte dos fiéis.

Em outro caso relatado, uma aluna que freqüentava a Assembléia de Deus e que era casada com um homem da mesma igreja costumava gerar problemas para a direção da escola. Seu esposo ia constantemente até a escola para reclamar de algumas exigências feitas à garota e que ele entendia que ela não era obrigada a cumprir (como, por exemplo, participar de festas e apresentações coletivas promovidas nas aulas). Certo dia a diretora pediu que ela fosse para a escola vestindo a calça de uniforme e isto foi motivo para ele ir até lá com a intenção de exaltar o “pudor” da esposa que não poderia cumprir tal pedido. Ele afirmou que não seria possível ela usar a calça de uniforme por causa da religião, que não via hábitos como este com bons olhos. O fato é que as professoras achavam este caso muito contraditório, pois percebiam que alguns comportamentos da menina não condiziam com os modelos religiosos enaltecidos por seu esposo. Se ela não podia ir à aula usando calça, como então ela podia usar roupas que deixavam a barriga à mostra? Que pudor era aquele se durante todo o tempo no qual permanecia na escola ela

demonstrava uma relação extremamente íntima com um colega de sala? Os dois ficavam sozinhos pelos cantos da escola nos intervalos e, por várias idas minhas a escola, pude vê-la sentada no colo do rapaz.

Isto me fez pensar em algumas questões como: o que justificava tal comportamento? Como pensar nas relações de aceitação e expressão de uma conduta religiosa? É possível falar em conduta religiosa? Até onde vão seus limites?

Quando outras esferas da vida cotidiana - que não as religiosas - se impõem aos sujeitos, estes estabelecem formas de manipulação capazes de guiar suas atitudes diante de tais imposições. Alguns agem de forma a deixar transparecer uma postura “mais religiosa” que outros, demonstrando uma espécie de hierarquia entre as esferas religiosas e não religiosas. Outros, justamente por acomodarem de forma mais dinâmica um tipo de costume religioso a inúmeros outros, parecem “menos religiosos” aos nossos olhos. Outros, e agora me refiro especificamente às crianças e adolescentes, parecem não querer entrar no embate com seus pais, que os educam de forma mais rígida. Nestes casos eles precisam estabelecer negociações ainda mais complexas em suas relações cotidianas. Estes se adaptam a certas situações, mas o fazem com a pretensão de que suas ações não sejam descobertas por seus pais, diante dos quais mantêm uma postura “desejada” por eles.

Para falar mais especificamente sobre o que me interessa, ou seja, o corpo e suas formas de expressão e gestualidade, cito um caso que parece impulsionar as questões que serão tratadas na pesquisa. O caso diz respeito a uma dinâmica realizada na escola, mas organizada pelos alunos do último ano, como forma de recepção aos alunos novos. Os alunos chamavam a brincadeira de “trote do contrário”. Como forma de trote, ou como uma forma de marcar o início do ano letivo, os alunos mais velhos da escola propuseram um tipo de festa na qual os meninos deveriam vir vestidos de meninas e vice-versa. Depois de ter sido aceita pela direção da escola, a festa foi realizada numa sexta-feira depois do horário de recreio escolar. No momento da festa uma das alunas, que me conhecia e parecia saber minimamente o que eu estava fazendo na escola, relatou-me que três de suas colegas haviam ficado na sala de aula pois não podiam participar de coisas deste tipo devido a religião a que pertenciam. A resposta de uma delas em relação à não participação foi apenas de que não gostava destas coisas e era melhor ficar na sala. Outra afirmou que não achava correto uma mulher se travestir de homem. Ela afirmou que uma

coisa era ela poder usar calça, que a igreja agora lhe permitia tal coisa, mas ver os meninos da escola vestidos de mulher, ela não concordava.

Estas garotas não estavam deixando de participar de nenhuma atividade que estivesse no plano pedagógico. Mas me questionei sobre como elas agiriam frente a determinadas práticas corporais trabalhadas pela EF e que de certa forma contrariam princípios aprendidos na Igreja. Questionei-me também sobre o fato de que era possível elas não estarem participando da atividade não simplesmente porque concordavam com as questões colocadas pela Igreja, mas porque nesta ocasião era muito difícil driblar os pais e participarem da festa sem o seu conhecimento, já que deveriam trazer as coisas de suas próprias casa para poderem se arrumar para a festa.

Enfim, após estes primeiros acontecimentos presenciados na escola e a boa recepção da Diretora, passei a me concentrar mais nas aulas que me interessavam e conversar informalmente com os professores de EF assim como com os alunos para analisar a possibilidade de realizar de fato a minha pesquisa naquela instituição. Tendo em vista a existência de um número razoável de alunos evangélicos, optei por ficar.

Ao conversar com o professor da escola selecionada fui informada por ele que havia um planejamento, com objetivos e conteúdos pré-definidos. Não demorou para que eu percebesse que aquilo que ocorria na prática estava distante daquilo que o professor me informara. Um pouco inquieta, certamente por ter “idealizado” o campo de pesquisa, lembrava-me de autores que criticam certos pesquisadores por procurarem o “campo ideal”. De acordo com a visão antropológica, “todo campo é um campo” e é preciso trabalhar com os dados que ele fornece, mesmo não sendo aqueles que esperávamos antes de dar início à pesquisa. Percebi, que aquilo que, de algum modo, eu considerava como “não aulas” eram as aulas “de fato”. Afinal, eram aquelas aulas que transmitiam aos alunos interessados a compreensão de EF e eram elas que criavam as tensões que tanto interesse me causava.

No entanto, se durante a pesquisa de mestrado a minha inserção na igreja por cerca de um ano e meio tornou as observações e registros dos comportamentos o ponto forte dos procedimentos metodológicos por mim utilizados, agora, para que a pesquisa se tornasse satisfatória, foi necessário ampliar os procedimentos metodológicos, substituindo, de certa forma, a ênfase na observação para a interpretação dos discursos dos sujeitos obtidos a partir das entrevistas.

Buscando ser coerente com o método que eu havia escolhido desde o início e o qual eu tinha me apropriado melhor teoricamente o que fiz foi uma tentativa de unir pesquisa etnográfica e narrativa dos sujeitos selecionados. Entendo que a etnografia também se serve de entrevistas e narrativas e afirmar que foquei mais no discurso dos sujeitos não é propriamente dizer que isto não pode ser um estudo etnográfico. Mas, entendendo a etnografia como uma inserção no campo de estudo, na qual a observação diária e intensa das práticas dos sujeitos são os principais meios de captação dos modos de ação do grupo, justifico minha “adaptação” metodológica pelo fato de perceber que as interpretações trazidas no texto estarão bem mais focadas no discurso dos sujeitos do que na observação de seus comportamentos. Numa tentativa de driblar as barreiras encontradas busquei, durante as entrevistas e conversas informais, trabalhar com as lembranças das alunas a respeito das aulas de EF que haviam tido desde seu ingresso na vida escolar, assim como com questões a respeito do que é uma aula de EF para elas, o que ela deveria ensinar e como estes conhecimentos poderiam tensionar outros conhecimentos relacionados ao que aprendem sobre corpo no âmbito da Igreja.

Quanto à escolha dos sujeitos, me parece interessante contar como, a partir da própria experiência no campo, eu constatei que uma pré-escolha metodológica (rígida) não impede os desvios que vão surgindo no curso da pesquisa e modificando seus rumos. Se, a princípio, eu tinha optado por selecionar tanto meninos quanto meninas, ao longo de minha presença na escola fui percebendo que seria necessário modificar esta escolha. A começar pela dificuldade por mim encontrada em conseguir que meninos aceitassem participar da pesquisa. No início eles até se dispunham (alguns levaram o termo de consentimento para casa e trouxeram assinados pelos pais), mas com o passar dos dias percebi que seria muito difícil conversar com eles. Não creio que esta dificuldade tenha sido mero acaso e sim que as próprias tensões que perpassam tal tema são capazes de justificá-la ao menos em parte. Atribuo a primeira dificuldade ao fato de eu ser mulher. Mesmo com a distância que me separava das meninas creio que devia ser mais fácil para elas conversar comigo (mulher, não tão mais velha do que elas) sobre corpo, sexualidade e assuntos relacionados à subversão de valores da igreja e que, por si só, poderiam gerar constrangimentos, do que para os meninos que pareciam mais intimidados diante de minhas curiosidades sobre o assunto. Se havia uma chance delas me verem mais próximas de uma amiga, eu senti que para os meninos isto seria mais difícil. Ainda em relação a esta dificuldade posso citar o fato de os meninos estarem sempre mais envolvidos nas atividades da quadra esportiva ou

em outros cantos (sempre com uma bola de futebol). Entendo que é possível supor, a partir daí, uma disputa maior em torno do corpo feminino, que tanto no processo histórico geral como na história das igrejas levou as mulheres a realizarem menos atividades físicas e esportivas do que os homens.

Talvez também não tenha sido por mero acaso que Vinícius, o único menino que se dispôs a falar comigo, se sentia mais oprimido em função de sua homossexualidade, sobre a qual me contou após algumas conversas. Estranhamente após um tempo de minha pesquisa no campo ele se distanciou e pareceu me evitar. Mas até aí ele já havia me fornecido informações importantes para as minhas análises. Ele era de uma família que há anos freqüentava a AD, mas quando, em suas palavras, começou a “ter problemas com sua sexualidade” sua família resolveu mudar de igreja para uma denominação que “aceitava melhor” a sua escolha. Esta informação demonstra como a AD opera de forma mais conservadora do que a sua igreja atual e, de certa forma, ajuda-me a justificar a escolha por tal denominação. Ainda que seus pais o “cobrassem” muito mais do que os irmãos, quando começaram a perceber a inadequação do filho aos costumes e exigências da igreja, optaram por mudar de templo a fim de não verem o filho passar por tantos constrangimentos. Em uma de nossas poucas conversas ele me disse: “Meus pais implicam com meu jeito de ser, não gostam. Na real, eles não aceitam e acham que eu vou mudar quando amadurecer. Mas mesmo não aceitando não queriam ver os outros olhando com cara torta para mim”. Depois disso o menino se afastou de mim, ficando fora da pesquisa. As impressões que ficaram em relação a este caso foram as de que para ele era mais complicado falar comigo por sua sexualidade do que por aquilo que, de fato, me interessava: sua religiosidade. Obviamente as duas estariam sempre imbricadas por fazerem parte das contradições cotidianas vividas por ele numa família evangélica, o que o fez não querer mais falar comigo durante minhas visitas à escola.

Foi a partir destas experiências que as delimitações metodológicas foram se estabelecendo, principalmente em relação à escolha dos sujeitos. Optei por selecionar somente meninas pertencentes a uma das duas igrejas escolhidas (CC e AD). Ainda assim, após ter fixado tais limites, optei por mais uma pequena mudança ao incluir como sujeito de minhas análises uma garota pertencente à igreja Batista Nova Salém, pois, apesar de hoje ela pertencer a uma denominação Batista, durante anos ela foi da AD. A partir de suas falas sobre os motivos que levaram a família a trocar de igreja e de seus comentários sobre como era pertencer à AD percebi

que ela seria uma boa informante. Acho pertinente frisar que a escolha de realizar as análises apenas com as meninas não se deve ao fato de eu achar que tais implicações não atingem os meninos e homens destas denominações (afinal, o exemplo de Vinícius já demonstra isso), mas sim porque desde o início o que me chamou a atenção foi a ênfase dada aos cuidados com o corpo feminino que, em minha opinião, estão visivelmente marcados em suas aparências e gestualidades. Sendo assim, os sujeitos que permaneceram após as idas e vindas de minha delimitação metodológica foram cinco meninas: Ana Julia e Sirléia, ambas pertencentes à AD, Maria e Renata, pertencentes à CC e Letícia, que como já expliquei acima, apesar de hoje pertencer à igreja Nova Salém, foi durante anos uma frequentadora da AD.

Estes breves relatos sobre os primeiros dias no campo de estudo e as formas como metodologicamente a pesquisa foi sendo definida nos dão uma ideia sobre como pensar nas relações entre a educação religiosa e o modo de viver cotidiano que podemos observar naqueles que recebem tal educação. Refletindo sobre estes casos entendo que afirmar que o corpo expressa o que o indivíduo é, se não é uma afirmação falha, é, no mínimo, limitadora. A questão é como resolver este dilema entre o que o corpo “mostra” e o que ele “guarda” ou esconde. Como entender a forma como estes alunos evangélicos constroem suas relações entre o que a igreja ensina em relação ao corpo e às demandas apresentadas na escola e em outras esferas? Acompanhando os alunos selecionados ao longo do ano letivo, pude compreender melhor estas questões. Analisando a trajetória de cada um deles e descobrindo como cada um, em suas diferenças, lida com estas questões possibilitou-me uma melhor interpretação a respeito das formas como estes sujeitos estão agenciando, em sua vida cotidiana, os modos de gestão corporal que chegam até eles pelas diversas instâncias, principalmente pelo conhecimento produzido (ou que deveria ser produzido) pela EF. Foi buscando compreender as cinco meninas que descrevo a seguir que pude tecer algumas análises a respeito do que elas, e talvez outras garotas que se encontram em situações semelhantes, pensam (ou pelo menos dizem que pensam) e como elas articulam as demandas cotidianas que se relacionam ao corpo e seus “usos”.

Ana Julia tem 15 anos de idade e está no 1º ano do Ensino Médio. Sua família sempre foi da AD, mas há alguns anos passou a frequentar um outro templo da mesma denominação devido a necessidade que teve de mudar de casa e de bairro. Seus relatos são interessantes na medida em que ela vai construindo um tipo de “discurso comparativo” entre os dois templos, demonstrando claramente sua preferência pelo templo atual que, apesar de ser da

mesma igreja, possui “normas de conduta” mais frouxas. Durante as conversas os exemplos de Ana Julia sempre estiveram pautados em acontecimentos e histórias contados por sua irmã mais velha que, segundo ela, “sofreu” mais com a rigidez exercida no templo anterior e, conseqüentemente, da família. Em termos visuais Ana Julia é, dentre todas as meninas estudadas, a que menos parece “crente”. Se fui capaz de reconhecer prontamente a filiação religiosa das outras meninas, a dela só me foi revelada depois que a diretora encaminhou-a até mim para fazer parte da pesquisa, fato que a própria Ana Julia atribui à mudança de igreja, o que, segundo ela, permitiu uma série de mudanças em sua aparência e comportamento. Ao comentar sobre a mudança na família Ana Julia diz: “Ah, a minha mãe, no começo, achava essa igreja meio solta, mas agora ela gosta também. Ela continua usando só o que ela usava, não veste calça, não usa brinco, tudo do jeito que ela está acostumada, né? Mas, pelo menos comigo e com minha irmã ela está mais tranquila”.

Sirléia tem 15 anos e estuda na mesma classe que Ana Julia. Ela também frequenta a AD desde que nasceu (como eles costumam dizer “nasceu na Igreja”), mas há entre elas uma diferença que a meu ver é substancial e que pode ser responsável por um distanciamento importante entre elas no que diz respeito a seus comportamentos: seu pai é o pastor da igreja que frequenta. Sirléia é bem mais tímida do que Ana Julia, sua melhor amiga. Ela não tem a orelha furada, não usa esmalte e nem maquiagem, suas roupas são mais discretas e o próprio modo de falar é mais recatado e resignado que o da amiga. Ela relatou que pelo fato de o pai ser pastor, a cobrança em cima dela é maior. Esta, não querendo magoar o pai da mesma forma que seu irmão o faz, diz aceitar as coisas de forma mais calma. Alegou também que acata mais as ordens do pai por não gostar tanto quanto Ana Julia de sair de casa e ir para vários lugares somente com os amigos. Quando saem é sempre com os “irmãos”⁷ em lanchonetes ou bares mais calmos depois das reuniões de mocidade da Igreja. Neste sentido, Sirléia aparenta muito o fato de ser crente do que as outras colegas estudadas.

Maria tem 18 anos de idade, está no 3º ano do Ensino Médio (reprovou o 2º ano do Ensino Médio). Ela é da CC desde que nasceu. Seu avô é pastor de uma igreja numa cidade vizinha e, apesar dela não frequentar a mesma igreja que o avô, a família é muito rígida e vive sob sua vigilância – mesmo à distância. Se, por vezes, podemos saber coisas sobre uma pessoa

⁷ Eles utilizam o tempo todo a expressão “irmão”, que é a forma sintetizada de “irmão de fé” para designar aqueles que frequentam a mesma igreja ou denominação.

apenas por suas características corporais e estéticas, no caso de Maria, deixar-se levar por sua aparência super adequada aos crentes seria incorrer num engano. Se Sirléia, que é visivelmente crente e, além disso, seu discurso e suas atitudes são congruentes com a educação que recebe da igreja e dos pais, Maria, apesar de se assemelhar à Sirléia em estilo é, dentre as meninas estudadas, a que mais subverte as indicações e costumes da Igreja. Ela não só enfrenta a família no dia a dia como faz muitas coisas sem o consentimento e sem o conhecimento deles. Maria fez relatos de algumas afrontas aos pais, mas nunca ao avô. De qualquer forma ela apresenta resistência às normas da igreja e, do modo como lhe é possível, ela vai tecendo seu “caminho” num misto de obediência e resistência. O plano de vida que ela traça para si mesma demonstra a vontade de se libertar de tais experiências sem romper com a igreja e com a família, mas indo residir longe de ambas. Maria foi a que mais demonstrou interesse em participar da pesquisa, aproximando-se cada vez que me via chegar à escola.

Renata tem 16 anos e está no 2º ano do Ensino Médio. Frequenta a CC há cerca de 10 anos. A primeira a se converter foi sua mãe. O irmão mais velho é o único da família que nunca aceitou e, portanto não frequenta a Igreja. Renata é alta e grande, parece mais “descolada” que as meninas já apresentadas e é o tipo de garota que enfrenta, com sutileza, os pais. Sua resistência não se assemelha a de Maria que, na maior parte das vezes, faz as coisas sem o conhecimento da família. Renata, ao contrário, não esconde seus desejos e, de maneira arguciosa, enfrenta a família. O que faz com que seu comportamento diário não seja tão ousado como o de Maria, mas de enfrentamento gradual das normas e cobranças dos pais. No quesito aparência ela se destaca das outras meninas estudadas, pois usa roupas mais justas, pinta as unhas e usa maquiagem (nada exagerado como esmaltes e batons vermelhos mas o suficiente para se destacar das outras). Ela conta que apesar de os pais não gostarem, ela o faz mesmo assim, mas alerta que para a igreja ela não vai deste jeito. Rindo, ela afirma que a sorte delas é que a escola exige o uso da calça, pois na escola anterior era permitido o uso da saia e seus pais exigiam o uso da mesma para frequentar as aulas. Agora, devido a norma da escola, ela só veste saia para ir à Igreja. Ao questioná-la sobre a opinião da igreja a respeito desta atitude, ela disse: “Na minha igreja ninguém fica cobrando nada de ninguém, claro que te olham de um jeito esquisito, mas acreditam que cada um, a seu tempo, vai aprender a se adequar às regras que agradam a Deus e a abdicar das coisas do mundo”.

Letícia, que não pertence a nenhuma das Igrejas selecionadas, mas forneceu informações relevantes sobre a época que frequentava a AD, tem 16 anos e está na mesma classe que Renata. Mudou para a Igreja Batista Nova Salém quando tinha cerca de 12 anos de idade. Sua irmã, mais velha na época e já batizada na AD, é a responsável pela maioria das histórias narradas por Letícia em nossas conversas. De forma muito “despachada” ela foi tecendo comparações e, é claro, falando sobre as coisas ruins que via na AD e que não há na igreja que frequenta atualmente. Letícia é amiga de Renata e em uma das conversas que tive com ela, as duas estavam juntas. Considero este dia um dos mais ricos em material de análise, pois o fato de serem amigas e de terem clareza sobre as diferenças das igrejas de cada uma rendeu alguns diálogos interessantes entre elas.

É preciso frisar que, apesar das meninas selecionadas não serem ricas, nenhuma delas possui problemas financeiros e parecem vir de famílias minimamente instruídas. Saliento também que, apesar de minha atenção ter sido voltada especialmente a estas meninas, outros sujeitos e relatos comporão o repertório empírico presente no texto.

Vale destacar – e estar atento a este fato é condição indispensável para que o leitor compreenda de onde vêm as noções atribuídas à EF durante o texto – que as concepções a respeito de corpo, de gestualidade, do que é e quais são os objetivos da EF e de seus conteúdos não são referentes ao meu entendimento da área, mas ao entendimento das meninas estudadas e, por vezes, das outras pessoas que participaram da pesquisa. Neste caso, noções vinculadas à estética corporal, ao rendimento esportivo e ao lazer são colocadas o tempo todo pelas meninas selecionadas como aquilo que elas entendem pelo objetivo da disciplina de EF na escola. Ainda que desvinculadas, na maioria das vezes, de um tipo de compreensão que é consensual entre meus pares, é somente sobre aquilo que elas pensam ser a EF que elas podem se reportar. Longe de tratar esses entendimentos como equivocados, eles demonstram o que de fato é a EF para os sujeitos pesquisados.

Se, como já comentei acima, por muito tempo nas pesquisas na área de Educação Física, falar em corpo remetia a pensar num corpo biológico, segundo o qual as preocupações se davam muito mais em torno de seus aspectos motores, nos últimos anos a área vem se preocupando em pensar o corpo a partir de suas características culturais e históricas. Contudo, mesmo depois deste “deslocamento do olhar”, o que para as Ciências Humanas e Sociais pode parecer óbvio, para a Educação Física é algo ainda muito recente. Eu poderia dizer, ainda, que

pensar o corpo em suas relações com a religião e com as aulas de Educação Física é algo muito novo na produção acadêmica da área. Se, por um lado, inaugurar um novo tipo de debate pode ser enriquecedor, por outro ele me parece dificultado pela falta de referencial teórico na área a qual estou vinculada. Todas estas limitações parecem tornar ainda mais imprescindível uma argumentação bem sustentada em dados empíricos.

2 ALGUMAS VISÕES SOBRE CORPO E RELIGIÃO NA TEORIA ANTROPOLÓGICA

O nosso corpo tem esta manha: quanto mais o satisfazemos mais necessidades inventa. É mesmo de pasmar! Quanto gosta de ser contentado (Santa Teresa de Jesus, em Caminho de Perfeição, 1998, s/p).

Ser contentado ou contentar-se por si mesmo! Não é preciso reduzir o corpo à carne para entender que o sujeito-agente só possui certas manhas - como cita Santa Teresa -, por “ser corpo”. Por mais que as realizações e os medos, por exemplo, estejam aparentemente localizados na esfera do pensamento, é na “espinha que o arrepio corre”, assim como é o coração que sentimos bater aceleradamente. Pensamentos e sentimentos são, antes de tudo, corporais. É na e pela carne que reconhecemos o que incomoda e o que contenta. O corpo é o local do prazer, mas também do constrangimento. Como afirma Denise Bernuzzi de Sant’Anna (2005), o corpo é território tanto biológico quanto simbólico e talvez seja o mais belo traço da memória da vida. Construído a partir de liberdades e de interdições, o corpo revela os modos de vida de uma sociedade. Mas não é apenas isso, ele revela-se a (ou para) si mesmo.

Michel Foucault, em “A História da Sexualidade” (1985) e outras produções, fala sobre o corpo como local de exercício do poder, demonstrando que, ao contrário de assistirmos a uma completa libertação, o que podemos notar foi a multiplicação de discursos sobre o sexo e, consequentemente, sobre o corpo. Ao falar sobre as tecnologias voltadas ao controle do corpo, em “Vigiar e Punir” (2006) ele alerta para o fato de que o exercício do poder é controlável pela sociedade inteira. Num corpo disciplinado e na economia dos gestos percebemos a produção de “corpos dóceis”, diante daquilo que o autor denomina de “biopoder”. São as sutilezas da carne que são perigosas e, portanto, são elas que devem ser controladas. Foucault buscou explicar sobre este tipo de controle absolutamente carnal e sua teoria vem sendo citada de forma recorrente em toda a produção referente aos estudos sobre corpo. Entendo que seus argumentos nos encaminham para a constatação sobre qual é o cenário atual no que diz respeito aos limites político-ideológicos de uma repressão corporal. Ainda que Foucault não seja o autor que embasa este estudo, sua noção a respeito dos inúmeros tipos de poderes que convergem na educação dos corpos nos “embala” na tentativa de compreender o movimento que gera tal cenário, ou seja, as experiências subjetivas que se dão entre interdições e transgressões localizadas na carne e observadas na prática cotidiana das pessoas.

Miguel Vale de Almeida (2004), traçando questões epistemológicas e metodológicas que se colocam à Antropologia contemporânea, comenta sobre a necessidade de reavaliação de conceitos como sociedade, pessoa, *self* e corpo. Se nas últimas duas décadas o tema tem sido recorrente nos estudos antropológicos, o que percebo é uma série de confusões que soam antes num tom de contrariedade do que de complementação quando se trata de entender sobre a que nos referimos quando falamos sobre corpo. Assistimos a inúmeras correntes teóricas que, passando pela tradição culturalista, pelo estruturalismo, pela fenomenologia e outras ainda, produziram estudos os quais, com a mesma velocidade que entram no debate, acabam sendo deixados de lado e substituídos (sempre momentaneamente) por outros.

Se a proposta de Mauss, ainda que com as limitações da época, era pensar num ser humano de forma totalizante, o que parece é que mesmo após quase cem anos de suas produções alguns pesquisadores ignoram a importância desta visão totalizante e insistem em pensar o ser humano partir de esferas separadas. É inegável a expressividade das afirmações de Mauss, em seu ensaio de 1936, ao pensar num “Homem Total”⁸ e em suas “técnicas corporais”. Tentando relacionar as esferas biológica, psicológica e social no que diz respeito ao que ele chamou de “usos do corpo”, Mauss defende a ideia de que toda técnica corporal é tradicional. Para ele o corpo humano é, ao mesmo tempo, matéria-prima e instrumento da cultura, o que o leva a afirmar que não é possível encontrar um modo natural no adulto. Para Mauss nossos gestos mais “naturais” são fabricados por normas coletivas. Há uma construção social do corpo e do gesto, mas que se impõem de modo diferenciado as pessoas, de acordo com suas condições de estar no mundo (MAUSS, 2003).

No decorrer de todo o texto faço menção à ideia maussiana de “usos do corpo”. Neste sentido, abro um pequeno parêntese para explicar que, tendo esta noção como pano de fundo para tratar o tema em questão, não pretendo operar com uma visão utilitarista já superada sobre o corpo. Não pretendo, ainda, enaltecer o vácuo teórico presente numa concepção dualista que separa o “ser” do “ter” um corpo. Sou simpática ao tratamento dado por Mauss (2003) sem deixar de levar em conta a época de sua produção. É preciso considerar, ainda, os limites da linguagem encontrados até então nas teorias que buscam superá-lo. Também limitada pela linguagem, a minha tentativa é a de ampliar a relação que Mauss estabelece entre os “usos do corpo” e a

⁸ É preciso lembrar que o termo “Homem Total” faz referência à noção de “Fato Social Total”, desenvolvida por Mauss já na década de 1920, em seu “Ensaio sobre a Dádiva”, em: MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

“imitação prestigiosa”, noções fundamentais trazidas pelo autor em seu texto “As técnicas do corpo”. Mauss faz alusão ao ato de imitar e aprender gestos de pessoas que de certa forma obtiveram sucesso. Ao pensar na vida cotidiana, nas sociedades contemporâneas, podemos enumerar uma série de categorias que podem servir não só como medidas de sucesso (no sentido maussiano), mas como modelos a serem alcançados pelas pessoas que desejam se enquadrar em determinados padrões como, por exemplo, o de ser magro, ser “bonito”, ser famoso, ser puro, ser habilidoso, ser forte etc.

Ainda pensando em “usos do corpo” há que se levar em conta a proximidade do termo com aquilo que Bourdieu pensa sobre o *habitus*. É interessante lembrar, como exemplo, quando Bourdieu cita o caso do “criado do café”, de Sartre, para afirmar que as tradições são encarnadas nos corpos e nas vestes “habitadas por um certo *habitus*”⁹. Bourdieu alerta para o fato de que a história inscrita no corpo do criado demonstra um *habitus*, uma tradição. No entanto, isto não significa que ele tenha aprendido a ser criado de café imitando outros criados de café como se fossem modelos constituídos. Ele identifica-se com a função de criado de café como a criança identifica-se com o seu pai (social) e adota, sem sequer precisar fingir, uma maneira de se portar parecida e que parece constituir o ser social do adulto perfeito.

Há ainda que se levar em consideração um tipo de entendimento nativo sobre corpo, no qual a ideia de usos parece bem apropriada, se levarmos em consideração que os evangélicos pesquisados entendem o corpo como um instrumento dado por Deus e que de seus usos depende a salvação. Neste caso, a divisão entre corpo e espírito reflete a divisão entre “mundo” e igreja (Deus).

Retomando o argumento e, ainda pensando sobre a influência maussiana nos estudos sobre corpo, Almeida (2004) lembra que na década de 1970, Mary Douglas¹⁰, falando sobre os “símbolos naturais”, desenvolve os argumentos de Mauss. Mas, para o autor, o “durkheimismo” de Douglas desemboca na elaboração de uma antropologia do corpo baseada em análises dos usos metafóricos dos símbolos na reprodução da ordem social, o que resulta num tipo de análise que acaba por definir sistemas de classificação. O mesmo autor explica que Michel Jackson (1989)¹¹, contrariando a ideia de cultura como algo superorgânico, afirma que a

⁹ Ver Bordieu, 2009a, p.88.

¹⁰ DOUGLAS, M. *Natural Symbols*. Nova Iorque: Vintage, 1973.

¹¹ JACKSON, M. *Paths Toward a Clearing. Radical Empiricism and Ethnographic Inquiry*. Bloomington: Indiana University Press, 1989.

subjetividade está localizada no corpo. Baseado em ideias fenomenológicas ele contraria a posição simbolista e diz que o corpo não se limita a refletir a sociedade (ALMEIDA, 2004). No sentido oposto ao de Durkheim e Douglas, o que Jackson está propondo é que possamos compreender que aquilo que permite a vida em comum entre os seres humanos se dá num envolvimento que é ao mesmo tempo prático e sensual. Neste sentido, Jackson contraria a ideia de corpo como mero local de inscrição, algo típico do pensamento durkheimiano.

Na perspectiva estrutural de Douglas há o reconhecimento de que o corpo não é determinado de forma absoluta pelo social. Mas, ao que parece, as teorias sobre o corpo não têm conseguido estabelecer o diálogo necessário entre os domínios do biológico e do social. Como se num “cabo de guerra” estivesse de um lado o determinismo biológico e do outro o determinismo social. O fato é que para utilizar esta metáfora é preciso entender que em algum momento a corda vai pender para um dos lados e, nesta briga de forças, continuaremos a operar com conceitos limitados por um vazio teórico.

Com relação a estas visões deterministas, Pierre Bourdieu (2003, p.32) comenta sobre a evidência da “individação biológica” que impede de vermos que a sociedade existe sob formas inseparáveis. Para o autor, há “de um lado as instituições que podem revestir a forma de coisas físicas, monumentos, livros, instrumentos etc.; do outro as disposições adquiridas, as maneiras duradouras de ser ou de fazer que encarnam em corpos (e a que eu chamo de *habitus*). O corpo socializado (aquilo a que se chama o indivíduo ou a pessoa) não se opõe à sociedade: é uma de suas formas de existência”.

Para Bourdieu, nós aprendemos pelo corpo, no qual a ordem social inscreve-se por meio de confrontos permanentes. Neste sentido, pensar em “incorporação”, via Bourdieu, é entender que ela se dá por obra da razão prática (coletiva e individual). Segundo Loïc Wacquant (2002, p.118), fortemente influenciado pela teoria de Bourdieu, interiorizamos uma série de disposições inseparavelmente mentais e físicas ao longo do tempo. Para ele, a socialização adequada a algo ou a algum grupo depende da habituação dos gestos e dos comportamentos. Wacquant afirma que o *habitus* emerge da ordem de uma razão prática que, “incrustada no fundo do corpo, escapa à lógica da escolha individual”. Sendo assim, tanto para Bourdieu como para Wacquant o sentido prático orienta “escolhas” que não deixam de ser sistemáticas só por não serem deliberadas.

David Le Breton, apesar de estar mais próximo de um pensamento foudcaultiano, aproxima-se inúmeras vezes, ao longo de sua vasta produção em antropologia do corpo, da noção de “corpo socializado”. Apropriando-se de uma linguagem diferente, ele expressa, de forma semelhante a Bourdieu, a ideia de que o corpo encarna o social. Tomando o corpo como fio condutor de sua abordagem, Le Breton (2011) afirma que viver consiste em reduzir continuamente o mundo ao seu corpo numa construção que coloca sempre em relação o individual e o coletivo. Mais adiante voltaremos ao pensamento do autor, mas antes é preciso contextualizar, mesmo que de forma rápida, o corpo na concepção histórica. Isto nos permitirá compreender a inversão da qual fala Le Breton quando se refere ao corpo moderno.

Em seu texto intitulado *A carne e o verbo* (2007, p.5) Jacques Gleyse comenta sobre a maneira como as palavras agem sobre a carne. “Toda a antropologia nos mostra como aquilo que é dito e construído pela linguagem age sobre o corpo”. Gleyse cita um exemplo sobre certas sociedades da Melanésia, nas quais existia um mito que visava a explicar que a comida do rei era mortal para qualquer outra pessoa. Certo dia, um jovem comera mangas caídas de uma cesta que pertencia ao rei. Quando, dias mais tarde, ele soube que as mangas eram destinadas ao rei, começou a adoecer e não durou mais que uma semana. Para o autor, quaisquer que sejam as causas da morte do jovem, esta foi provocada pela lógica da linguagem. “Foram exatamente as palavras ‘a comida do rei é mortal para outra pessoa’ que agiram sobre a carne, suprimindo-a”.

O exemplo demonstra o quanto somos frutos da linguagem e, se a morte do jovem foi prescrita pelo verbo, a educação de nossos corpos está intimamente relacionada às tradições orais que fazem parte de nosso cotidiano. Dentre estas tradições, sem dúvida, a esfera religiosa é bastante significativa. Rica de oralidade, sermões e lições, as religiões são fontes de linguagem altamente significativas na educação do corpo de seus frequentadores.

Gleyse (2007) também comenta sobre os inúmeros interditos que se encontram nos livros sagrados como, por exemplo, na Bíblia, no Corão, em obras do budismo e do hinduísmo etc. É possível encontrar nestas obras interditos alimentares, de vestimentas, de comportamentos etc.

(...) pode-se perguntar porque, justamente na Bíblia, os condenados estão à *esquerda*, lá em *baixo*, e os eleitos no *alto*, à *direita*? (...) Por que os habitantes das Índias Orientais utilizam a mão direita para comer e a mão esquerda (a mão suja) para enxugar/limpar as partes íntimas? (GLEYSE, 2007, p.8, grifos do autor).

Há que se considerar que os referenciais religiosos muitas vezes hierarquizaram as partes dos corpos, classificando algumas como “nobres” e outras como “indignas”. Não há como ignorar a influência persistente de crenças que, utilizando-se da afirmação de instâncias malévolas, criaram um pudor orientado para o que agrada a Deus. O corpo sempre esteve “no cruzamento do invólucro individualizado com a experiência social, da referência subjetiva com a norma coletiva” (VIGARELLO, 2009, p.11). Nesse sentido, para o autor, o corpo é o lugar de um lento trabalho de repressão, ou seja, do distanciamento do instinto, do pulsional, do espontâneo. A religião, neste momento, ocupa lugar central numa perspectiva de contenção dos corpos. Para Georges Vigarello (2009), isto mostra a lenta e laboriosa elaboração da etiqueta, da polidez, do autocontrole no mundo ocidental. São dispositivos como estes que criam o socialmente civilizado. Estes controles corporais são lentamente elaborados, mas rapidamente esquecidos, a ponto de serem tomados como naturais num processo de “incorporação”, no qual interdições e transgressões se apresentam no cerne da carne.

Outro exemplo para pensarmos a respeito da educação corporal é o estudo feito por Robert Hertz (1980) sobre a preeminência da mão direita, publicado originalmente em 1960, mas, evidentemente, escrito anos antes, já que é citado por seu contemporâneo e colega, Marcel Mauss, em seu texto “As técnicas corporais”. Em seu estudo sobre a polaridade religiosa, Hertz tratava sobre a preeminência da mão direita como um campo de demonstração, no próprio corpo humano, da diferenciação entre o sagrado e o profano, que, segundo ele, eram os princípios básicos da religião. Certamente não foi a natureza que condicionou a carne em relação aos lados esquerdo e direito. O autor demonstra que a simples diferenciação entre a mão esquerda e a mão direita, longe de ser natural, está carregada de significados culturais. Um dos exemplos utilizados por Hertz (1980) é o fato de que, durante muito tempo, um dos sinais que distinguiam se uma criança era bem educada era sua incapacidade de utilizar a mão esquerda para qualquer ação independente. O autor também cita exemplos sobre grupos “primitivos” para os quais, em cerimônias religiosas, o lado esquerdo sempre representava o feminino, ou seja, aquilo que era impuro e profano, e o lado direito sempre representava o masculino que, por sua vez, estava ligado ao que era puro, forte e bom.

As relações entre puro e impuro, longe de serem desígnios divinos, remetem à ordem das sociedades que as constroem. Os diálogos entre carne e verbo contribuem para a construção

das lógicas e gestualidades corporais. Neste sentido, o discurso religioso marca a carne ao longo da história.

É preciso considerar ainda os referenciais históricos, nos quais encontramos nomes importantes - principalmente na produção francesa - tais como Alain Corbin, Jean-Jaques Courtine e Georges Vigarello, que recentemente publicaram a coletânea intitulada “História do Corpo” (2009), na qual demonstram a tentativa de gestão corporal por parte da religião no contexto católico.

2.1 Corpo e Religiosidade

As imposições sobre o corpo, hoje, mudaram de forma. Os sentidos atribuídos aos “usos do corpo” modificaram-se na mesma medida em que a religião se transformou. O que parece é que, num movimento simultâneo, a religião e os “usos do corpo” foram deixando de lado experiências que pertenciam à esfera pública, ao coletivo, para se tornarem experiências cada vez mais individuais. Há uma mudança na compreensão das relações entre corpo e “compromisso religioso”. A relação do homem contemporâneo com seu corpo passa pela compreensão e pelo domínio de si. Como afirma Le Breton (2008), somos convidados a construir nossos corpos, conservar suas formas, modelar sua aparência, ocultar o envelhecimento ou a fragilidade. Falando sobre a “tirania do íntimo”¹², de Richard Sennett, o autor comenta que a cultura do corpo é uma forma moderna da ética protestante¹³, um compromisso que passa pela ética puritana, mas com as necessidades do consumo de massa. O que se percebe não é um desaparecimento das proibições, mas uma nova distribuição de coerções. Neste sentido, a

¹² SENNETT, Richard. *O Declínio do Homem Público: as tiranias da intimidade*. São Paulo; Companhia das Letras, 1988. Nesta obra Sennett faz referência ao conceito de “ética protestante” formulado por Weber em seu clássico livro “A ética protestante e o espírito do capitalismo”. Sennett utiliza a ideia weberiana para falar sobre as transformações que levaram ao declínio da vida pública e que podem, de certa forma, ser explicadas pelo advento do capitalismo industrial e pelas novas formas de secularização.

¹³ O conceito de ética protestante foi formulado e publicado em 1904 e 1905 pelo sociólogo alemão Max Weber (2004) para demonstrar a relação entre o advento do capitalismo e uma nova ética religiosa, surgida no contexto da Reforma como crítica ao Catolicismo. Weber argumenta a estreita causalidade entre o desenvolvimento deste novo capitalismo e as regiões da Europa onde o protestantismo teve início. A diferença básica entre protestantismo e catolicismo está na ideia de salvação. Ao contrário do catolicismo, os protestantes não acreditam que suas obras possam levar à salvação, esta já está garantida ou não por Deus, independente de seu comportamento na Terra. Contrapondo as interpretações materialistas do marxismo, Weber busca entender o capitalismo sob outras bases que não a econômica. Weber ainda alega que não só a religião surtiu efeitos sob a vida econômica, mas que o contrário também é importante de ser pensado. A ética protestante, vista como uma ética do trabalho para a acumulação, é um fator determinante para o desenvolvimento do capitalismo. Neste sentido, é justamente baseado na lógica do consumo e da acumulação que Sennett faz referência a uma nova forma de ética protestante.

significação da existência torna-se uma decisão própria do indivíduo (indivíduoação) e não mais uma evidência cultural.

A ideia de indivíduoação, ou seja, a passagem de um tipo de vida que priorizava o coletivo para uma supervalorização do indivíduo, considerada por muitos autores como um dos aspectos mais notórios do advento da modernidade¹⁴, implica efeitos nas práticas religiosas. O conceito de desencantamento, como perda estrutural da posição da religião hegemônica (cristã), segundo Antônio Flávio Pierucci (1997), dá condições ao crescimento dos novos movimentos religiosos. Este tipo de movimento, no qual há uma mudança no eixo do sentido das explicações mágico/religiosas para uma visão ou perspectiva racional/científica do mundo, passa, posteriormente, a ser discutido lado a lado com o conceito de secularização¹⁵, que diz respeito à ideia da passagem de um estado religioso para um estado secular. Neste sentido, o debate sobre desencantamento e secularização vem sendo construído e desenvolvido no seio das discussões sobre a modernidade, pois são entendidos como partes constitutivas desta. Pois assim como outros aspectos da vida coletiva se individualizaram, a religião também passa para seu estado mais individual. Para José Casanova (1994), na medida em que a religião passa para sua expressão mais individual, as igrejas perdem o monopólio que tinham e os indivíduos tornam-se cada vez mais livres, porque assumem a sua autonomia também perante as instituições religiosas. Para Casanova, modernidade e religião não são inconciliáveis.

Ao lado de termos como “desencantamento” e “secularização”, vêm os termos “reencantamento”, “dessecularização”, “retorno ao sagrado” e outros. O debate sobre os movimentos que geram estes processos parece não chegar ao fim e menos ainda em algum acordo. A ideia de um “retorno ao sagrado” é defendida por inúmeros autores. Pierucci (1997, p.102) critica a afirmação de sociólogos que negam o paradigma da secularização e atribuem-no a

¹⁴ Sem a intenção de entrar num debate sobre os conceitos de modernidade, já muito discutido na produção acadêmica nos últimos anos, apenas destaco a forma mais recorrente de pensar tal conceito no âmbito dos estudos a respeito da religião e de suas mudanças. Marcelo Camurça (2008, p.94), ao comentar sobre as questões religiosas, coloca como ponto chave do projeto moderno a “centralidade do individualismo com todo o seu corolário: escolha pessoal, livre-arbítrio, primado do *self*, autoconhecimento e intimismo”. Outra característica extremamente importante da modernidade é o seu apelo à lógica da ciência, valorizando este tipo de produção de conhecimento em detrimento de outros.

¹⁵ Grande parte das discussões sobre secularização partem das teorias de Max Weber. Segundo Pierucci (1997), o conceito de secularização é uma metáfora surgida na época da Reforma, originalmente em âmbito jurídico, para indicar a expropriação dos bens eclesiais em favor dos príncipes ou das Igrejas nacionais reformadas. No entanto, o termo se estendeu de maneira que seus significados atingiam novos campos e discussões.

um Weber já superado. Além de argumentar que não é possível atribuir à Weber a tese do “fim histórico da religião”, o autor afirma que é um equívoco pensar em “reencantamento”.

Apesar de autores, dentre eles Pierre Sanchis, defenderem a ideia de que a modernidade não suprimiu a religião, Pierucci sugere que desbancá-la de seu papel de matriz cultural totalizante não é pouco. O autor defende a ideia de que mesmo a religião não tendo desaparecido, sua situação é de “declínio” e não pára de piorar. Para ele, a ciência é a força que não pára de desencantar o mundo à nossa volta.

Ao contrário de autores que negam a secularização e defendem um retorno da religião utilizando o argumento da emergência de novas e inúmeras expressões religiosas, Pierucci (Idem, p.115) afirma que “pluralismo religioso não é apenas resultado, mas fator de secularização crescente”, pois na medida em que a secularização implica o declínio geral do compromisso religioso é que crescem o número e a variedade de movimentos espirituais.

Em artigo no qual Pierucci (2006) trata a “religião como solvente”, utilizando a noção de “figura móvel” da socióloga francesa Daniele Hervieu-Léger¹⁶, para dizer que o sujeito se individualiza ao mudar de religião pois se abstrai dos vínculos herdados, o autor reafirma o argumento de que o sujeito se desloca para um campo religioso mais plural, feito de escolhas individuais, movimento este que dissolve vínculos comunitários anteriores.

Sem falar em desencanto, “declínio” e, ainda, sem focar a ideia de “retorno da religião”, Geertz (2006) afirma que a ideia de secularização passa a ser submetida à forte pressão a partir dos anos de 1950. O autor, mais preocupado em apreender os processos de transformação e reformulação das religiões no momento em que elas são penetradas pelo que ele chama de “desordens da vida moderna”, retira o peso das preocupações em relação ao avanço ou recuo da religião. Na percepção de Geertz (2006, s/p), o que temos é:

(...) em vez da comunidade solidária agregada por representações coletivas (o sonho de Durkheim), surgiu uma rede à maneira de Georg Simmel, difusa e desprovida de centro, conectada por afiliações genéricas, multidirecional e abstrata. A religião não se enfraqueceu como força social. Pelo contrário: parece se ter reforçado no período recente. Mas mudou – e muda cada vez mais – de forma.

Na concepção de Geertz são estas mudanças que importam. Também pensando neste tipo de mudança e em suas consequências outros autores se debruçaram sobre o tema. Num

¹⁶ HERVIEU-LÉGER, D. *Lê pèlerin et lê converti: la religion en mouvement*. Paris: Flammarion, 1999.

debate entre ciência e religião, o cardeal, que há pouco tempo renunciou ao seu papado, Joseph Ratzinger, em diálogo com o filósofo Jürgen Habermas (2007) sobre as bases morais que fundamentam a convivência humana num Estado liberal, fala sobre uma espécie de correlação entre razão e religião. Se para Habermas, “o que pode manter o mundo unido” só pode ser a razão prática de um pensamento secular, para Ratzinger esta racionalidade esbarra em limites. Se existem “patologias” perigosas na religião, Ratzinger, citando exemplos como o da bomba atômica e da engenharia genética, afirma que a racionalidade é até mais ameaçadora. Sugerindo a necessidade de uma correlação entre razão e fé, para Ratzinger o que importa não é argumentar o paradigma de secularização e nem defender o retorno da fé, mas reivindicar a libertação da ideia obcecada de que a fé não é útil por contradizer a ideia humanista de razão. Neste sentido, pensar a secularização como algo que leve à diminuição da religião ou sua falta de legitimidade é demasiado simplista para explicar a dinâmica da religião e das práticas e crenças religiosas.

Para Pierucci, na medida em que a secularização significa o declínio geral do compromisso religioso, cresce o número e a variedade de ofertas religiosas.

As novas religiões de hoje, então, encontram a religião já reduzida a um item de consumo e botam mais lenha nesta fogueira. O consumidor religioso escolhe uma e até mais de uma experiência mística, ou solução espiritual, ou serviço religioso dentre uma grande variedade de propostas provocantemente expostas no “supermercado espiritual” (PIERUCCI, 1997, p.112).

O “desencantamento” modificou a noção de corpo na medida em que o dessacralizou. Isto não significa que as noções religiosas deixaram de gerir, em certa instância, o corpo e suas práticas. Os referenciais religiosos continuam a existir, mas a forma como operam transformou-se e transforma-se continuamente. Se, como afirma Ronaldo de Almeida (2010), o que parece é que as coisas religiosas estão ao mesmo tempo se expandindo e se dissolvendo, então a ideia de desencantamento parece não se sustentar e, portanto, sugiro que não serve como argumento para afirmar que as “referências sagradas” deixam de gerar implicações sobre os “usos do corpo”. O fato é que, mesmo parecendo perder força e autoridade sobre a vida cotidiana ou, como prefere Pierucci, parecendo perder o charme, ela ainda é significativa quando o quê está em jogo é o agenciamento do comportamento dos indivíduos.

Partindo da produção recente sobre o tema, e ainda com base em dados empíricos, acredito na hipótese não de um desaparecimento dos referenciais religiosos, no que diz respeito à gestão corporal, mas na hipótese de um conflito entre tais referenciais e os tantos outros que

compõem o mundo contemporâneo. Conflitos esses que levam às transformações no modo como pensamos o corpo e a religião na sociedade contemporânea. Neste sentido, podemos pensar em tais transformações como um movimento paralelo, em que as causas se dão de dois lados concomitantemente. Ou seja, como uma via de mão dupla, é possível elaborar o argumento no sentido contrário, segundo o qual percebemos que as inúmeras possibilidades ofertadas ao corpo e às mudanças na maneira de pensá-lo (um super-encantamento do corpo) implicam também uma mudança na forma como vivenciamos a prática religiosa. Esta questão traz para o debate a necessidade de discussão a respeito das disputas que geram tais transformações. Em se tratando dos “usos do corpo”, a tentativa de gestão por parte da instituição religiosa passa a competir com outras instituições e profissionais, dentre eles os psicólogos, esteticistas, professores de Educação Física, nutricionistas, terapeutas e outros ainda, que nesta disputa elaboram discursos com vistas a ditar “normas” de se portar e cuidados de si.

Para Le Breton (2008), em oposição ao corpo “tradicional”, o corpo moderno implica o isolamento do sujeito em relação aos outros. A emergência de um pensamento racional e laico eleva a medicina ao patamar de um saber oficial sobre o corpo. O corpo é o lugar da precariedade, da morte, do envelhecimento, enfim, de tudo que é preciso combater. Para o autor, quem possui o domínio assegurado para realizar tal feito é a área médica. A medicina clássica visa a tratar a “máquina humana”, agindo com a finalidade de curar a doença e não o doente. No entanto, se o corpo é o lugar da doença ele é também o lugar privilegiado do bem-estar, do bem parecer, do prazer. Neste sentido, uma outra forma de tratar os corpos ganha visibilidade e uma nova relação terapêutica é estabelecida. Nesta nova forma de olhar para o ser humano a cura perde seu lugar para a prevenção e para as novas ofertas que prometem um corpo mais saudável, mais bonito, distante do estresse e da depressão que acometem o mundo moderno. Enfim, o corpo torna-se local privilegiado de investimento da ciência, dos conhecimentos terapêuticos, do mercado, das instituições religiosas etc.

Cito, apenas como exemplo, o conceito de beleza e suas formas de compreensão. A beleza muda de forma na modernidade, e os referenciais que se referem aos investimentos sobre o corpo não só se modificam como se multiplicam. O desejo de liberdade individual vem à tona, mas parece já “entrar no jogo” fracassado, tendo em vista que os dispositivos de dominação não deixam de existir mas são substituídos por outros. O trabalho da modernidade sobre as fronteiras do si mesmo transformam as pulsões, os desejos, a autovigilância dos gestos, a sexualidade.

Segundo Vigarello (2009), uma dupla tensão atravessa o investimento no corpo: uma acentuação das imposições coletivas e uma acentuação da libertação individual. Sujeição e libertação, duas dinâmicas opostas, porém misturadas, que dão ao corpo contemporâneo um perfil a ser repensado.

A beleza não depende mais da vontade divina e, sim, dos métodos científico-tecnológicos empregados no corpo. Não é mais permitido ser fraco, gordo, feio etc. Neste sentido, o corpo é suscetível de ser reformado, consertado, melhorado. Se antes a religião exercia certo contraponto a perspectivas que forjavam a necessidade de beleza, alertando para o fato de que a verdadeira beleza era aquela dada por Deus, na sociedade contemporânea ela se reconfigura. A partir do momento em que ela (a beleza) não possui mais o monopólio dos bens de salvação (no qual se subentendem as orientações sobre o corpo), as práticas religiosas se diluem e novos agentes (secularizados/mundanos) entram na disputa pelo gerenciamento dos corpos.

Um diálogo por mim observado entre Sirléia e Renata exemplifica a tensão permanente entre conhecimento religioso e conhecimento “mundano”, como elas mesmas se referem:

Sirléia - Nem tudo que é do mundo é ruim!

Renata - Ah, você sabe que é. A gente não resiste, mas sabe que é ruim!

Este tipo de tensão, aliado a outras novas formas de vivenciar o sentimento religioso tendem a contribuir, tanto para o “pluralismo” como para o “trânsito religioso” que, à sua maneira permitem novos e adaptados discursos sobre moralidade e comportamento. Ainda que estes discursos sejam tecidos em permanentes disputas - como no exemplo acima -, gerando novas formas de religiosidade e imbuindo de força os discursos seculares, para um indivíduo crente a religião vai ser sempre uma instituição mediadora. O mesmo argumento não é válido para o sujeito não religioso, mas para aquele que crê minimamente no discurso religioso, sim. Embora outras instâncias e instituições invistam enfaticamente em seu corpo e ainda que tais instituições tenham muito crédito com este sujeito, a educação religiosa, em níveis e formas diferenciadas, vai ter espaço nas decisões e comportamentos deste sujeito, ainda que de forma inconsciente.

Já ao nascer somos submetidos a uma série de classificações, quase sempre de ordem biológica. Em meio a estas classificações sobre o corpo naturalizamos certos padrões e a partir deles operamos com escalas, que vão do “ideal” ao “não recomendado”. Aqueles que mais se aproximam dos modelos - construídos socialmente, mas tratados como naturais – são mais valorizados e encontram-se acima nesta escala. Tomemos como exemplo as inúmeras classificações segundo as quais submetemos as pessoas desde a infância. Percebemos, principalmente na escola, padrões classificatórios que hierarquizam os corpos de forma clara. Aspectos anatômicos dão margem a classificações que pertencem ao mundo simbólico. É como se o mundo das relações sociais estivesse submetido a uma espécie de “loteria biológica”¹⁷. Diferenciamos as crianças em aspectos como: calmo e agitado, dócil e perigoso e, ainda, em aspectos íntima e tradicionalmente relacionados à EF, como: gordo e magro, coordenado e descoordenado, hábeis e inábeis, fortes e fracos e outros. Sem esquecer que estas classificações pressupõem diferenças valorativas opostas, pois um é sempre tido como “bom” e o oposto, claro, como “mau”.

Além disso, levando-se em conta as possibilidades de intervenção no corpo humano para “melhorá-lo”, seja a partir de simples produtos cosméticos ou através de cirurgias plásticas, os corpos tornam-se alvo de intenso consumo e se transformam em mercadorias por excelência. Criam-se produtos de beleza que renovam e garantem a eterna juventude. Na esfera da moda, roupas elaboradas exclusivamente para corpos magros e altos parecem garantir um lugar na vida social. É possível bronzear a pele artificialmente, encrespar, alisar e pintar os cabelos, afinar ou aumentar a silhueta e os músculos e até aumentar o pênis ou modificar os seios. Sob a gestão dos meios de comunicação de massa o corpo humano é colocado em sua nudez em praça pública, para ser tutorizado por pedagogias que legitimam as características que ‘devem ter’ (BRAGA, 2009). Poderíamos ir mais longe ainda e citar questões como manipulação genética, sequência de genomas, clonagem, fecundação *in vitro*, cultura cibernética, os desempenhos da *body art*, a criogenização, a gestão farmacológica de si, e a lista seria extensa.

Pensando o corpo como lugar de inscrição da cultura, notamos que dele são retirados e acrescentados elementos que apresentam desvios, excessos, faltas, e outros que representam um meticuloso processo de educação. Há uma intervenção dirigida por diferentes pedagogias cuja

¹⁷ Termo utilizado por Ana Márcia Silva. SILVA, A. M. Corpo e diversidade cultural. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.23, n.1, p.87-98, setembro de 2001.

finalidade é o corpo educado (SOARES, 2006). É neste sentido que Sant’Anna (2005) afirma que governar o corpo é condição para governar a sociedade. Portanto, afinada a um pensamento foucaultiano, a autora afirma que o controle do corpo é indissociável da esfera política. Objeto de constantes cuidados, as inúmeras pedagogias visam ora a civilizá-lo, ora a ensiná-lo a ser útil, ora a sexualizá-lo e erotizá-lo.

Volto a pensar no exemplo das meninas da Assembleia de Deus, por mim estudadas durante o curso de mestrado, e no modo como elas lidam com estas pedagogias que, segundo Foucault, enaltecem a erotização e as preocupações com a estética e os prazeres corporais. Apenas em nível de ilustração retomo alguns exemplos contidos na dissertação de mestrado sobre algumas coisas que elas aprendem na Igreja:

Estar no mundo serve para agradar a Deus e não para agradar os nossos impulsos - professora de evangelização dominical, durante a aula – (RIGONI, 2008).

Os impulsos, citados pela evangelizadora, referem-se a um corpo carnal, que é passível do “pecado”. As meninas, por sua vez, compreendem o discurso da igreja e entendem que a ênfase é colocada sobre as questões relacionadas à sexualidade. Nestas questões, o agenciamento do corpo feminino é sempre mais perceptível do que o do corpo masculino.

A gente sabe que o nosso corpo é o templo do Espírito Santo, esse é o motivo pelo qual a gente não pode ter *piercing*, nem tatuagem, nem isso e nem aquilo, entendeu? Mas acho que o mais forte do que nós aprendemos com relação ao cuidado com o corpo mesmo é por causa dos homens estarem sempre olhando para as mulheres de um jeito diferente – (fala de Telma, uma das meninas pesquisadas, em RIGONI, 2008).

A relação estabelecida entre contenção de impulsos e a sexualidade me remete ao exemplo citado por Pierucci (1997), quando este recorre a Weber para falar que a ética fraternal da religião está em tensão profunda com aquela que ele considera a maior força irracional da vida: o amor sexual. Operando com a ideia de que uma das funções que perpassam a religião é o controle da reprodução e da sexualidade, o autor questiona, ironicamente, o porquê de ser religioso se isso significa deixar-se reprimir. Neste sentido, para aqueles que passam a pensar desta forma, a religião vai perdendo o domínio sobre o “uso dos prazeres”, sobretudo o do prazer sexual. “Quando o prazer sexual passa a ser gozado por ‘corpos seculares’ autonomizados do dever de procriar, estamos diante de uma secularização radical” (PIERUCCI, 1997, p.117).

No entanto, a educação corporal que as meninas por mim estudadas recebem na igreja tem como objetivo diferenciá-las das pessoas “do mundo”, como bem afirma sua professora.

Neste caso, como explicamos, então, a acentuada redução de características que tinham como objetivo diferenciá-las e que há certo tempo eram visivelmente marcantes? Qual o movimento que vem ocorrendo e que faz com que os fiéis comecem a discordar de determinados ensinamentos repassados pela instituição? A frase a seguir refere-se ao relato feito por uma das meninas estudadas, sobre um dia de evangelização dominical, na qual os meninos da turma reclamavam sobre a proibição do uso de bermuda por parte de alguns membros da Igreja. Ela, concordando com os argumentos utilizados pelos garotos, dizia a eles que também não concordava com a exigência de ter que ir à igreja vestindo saia e que este tipo de cobrança deveria acabar. Num tom de irritação ela contou que todos os garotos da turma achavam justo poder vestir bermuda, mas compactuavam com as exigências em relação à vestimenta feminina.

Naquele dia eles me disseram: está certo, mulher tem que vir de saia mesmo, e maquiagem é coisa do demônio etc. Eles acham isso. Neste dia teve uma briga na turma, porque eu não concordava com eles (IDEM).

Esta narrativa demonstra uma forma de descontentamento em relação a certas imposições da Igreja. A questão é de que forma estas discordâncias vão sendo resolvidas e como a igreja vai se adaptando às novas formas de rejeição e aceitação dos ensinamentos recebidos quando o que está em jogo são os padrões de comportamento.

2.2 Corpo como lugar de experiência e prática religiosa

Tendo em vista a discussão acima, o objetivo deste tópico foi refletir sobre as interdições/transgressões localizadas no corpo e que operam sob os signos da religiosidade. Ao utilizar o termo religiosidade, faço referência a uma das acepções elaboradas por Almeida (2010, p.370) ao discutir as transformações contemporâneas da religião e os efeitos sobre a própria categoria analítica. Tentando enquadrar as questões atuais sobre religião Almeida elabora três acepções que englobam tanto o universo empírico como os referenciais teóricos que circunscrevem a categoria na produção atual. Com o intuito de organizar o debate construído nos últimos anos, ele elabora o texto partindo das acepções de “religioso”, “religiões” e “religiosidade”. Como “religioso” ele entende uma esfera da vida social com lógica própria, mas em relação à política, ao mercado, à ciência etc. O que ele chama de “religiões” diz respeito às análises problematizadas sob o código da cultura. A acepção denominada pelo autor como

“religiosidade” compreende o universo das práticas, subjetividade e moralidade, o que justifica a proximidade de tal acepção com os objetivos deste texto.

Neste sentido, desejo compreender a relação entre as práticas cotidianas relacionadas aos usos do corpo por aqueles que, de alguma forma, se encontram imersos no universo evangélico pentecostal, no qual os aspectos morais de comportamento dos fiéis sempre foram tratados de maneira rigorosa. Para tornar mais visível o cenário sobre o qual desejo tratar utilizarei, no decorrer do texto, alguns dados empíricos retirados de minha dissertação de mestrado, na qual percebi uma educação baseada em formas disciplinarizantes mais rígidas no contexto institucional, mas que parecia se “desmanchar” no contexto da vida prática, fora da Igreja. Percebi uma desconexão entre o que as meninas estudadas falavam e o que elas faziam, assim como arranjos diferenciados nas formas de comportamento dentro e fora da Igreja.

Olhando para os resultados de minha pesquisa e ainda para os inúmeros estudos sobre o tema percebo que a ligação entre alguns evangélicos e padrões comportamentais vinculados a valores morais protestantes não é mero acaso. Ao questionar Ana Julia sobre os ensinamentos da Igreja, ela me respondeu: *“A única coisa que a gente não pode ter é vaidade”*. É neste sentido que Paula Montero¹⁸ argumenta que diferentes linhagens teóricas foram atreladas aos estudos de segmentos religiosos quase de forma padronizada, de forma que o protestantismo, por exemplo, sempre aparece vinculado à teoria weberiana, que vincula valores a comportamentos (ALMEIDA, 2010). Neste caso, a afirmação de valores que negam a vaidade e a preocupação exagerada com a aparência está intimamente relacionada aos modos de se comportar de pessoas que, como Ana Julia, frequentam as igrejas em questão. Os comportamentos relacionados aos “cuidados de si” são construídos com base nos valores pregados na e pela igreja. Mas, apesar da estreita relação entre evangélicos e comportamentos vinculados a valores morais, Almeida afirma que o que percebemos hoje é um descompasso entre o ensinamento institucional e a prática dos fiéis.

Não é raro o líder pregar certos padrões de comportamento e as pessoas o seguirem parcialmente, mantendo suas próprias regras (...) Cada vez menos há coincidência entre a identidade religiosa e a prática correspondente, cujo resultado pode ou não levar a novos padrões de religiosidade e até mesmo a novas instituições (ALMEIDA, 2010, p.374).

¹⁸ MONTERO, P. Religiões e dilemas da sociedade brasileira. In: MICELI, S. *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)* – Antropologia. São Paulo: Sumaré; Anpocs; Capes, 1999. v.1.

É a frase seguinte de Ana Julia, logo após ter afirmado que a igreja não quer que eles tenham vaidade, que demonstra a falta de coincidência que por vezes ocorre entre ensinamento institucional e prática. Num movimento de baixar e levantar os ombros ela diz: *“Ah, eu me arrumo quando eu quero. Claro que dentro dos limites. Afinal, eu não vou dar conta para ninguém aqui na terra. Eu vou dar conta para Deus”*. É neste sentido que compreendo quando Almeida sugere que é mais produtivo compreender aquilo que a religião agencia e relaciona na transição daquilo que ele agrupou como religiosidades, religioso e religiões. É, justamente, pensando em alguns pontos sugeridos por ele, como a reconfiguração das práticas, a subjetivação da experiência, a gestão e disputa entre regimes de moralidade que pretendo elaborar a argumentação. Mais do que as disputas entre regimes de moralidade pretendo refletir sobre a disputa entre as inúmeras esferas voltadas a tipos específicos de gestão corporal. Ao considerar a igreja como uma das instituições que agenciam os sujeitos e seus corpos, entendo também que outras e inúmeras esferas seguem tentando fazer o mesmo, só que de outras formas e com base em outros valores. Ainda que não seja o caso deste estudo, a televisão é um ótimo exemplo. Mais do que ser um exemplo de esfera que agencia o “uso dos corpos” ela é um exemplo de veículo de ensinamento que passou de combatido para aceitável tanto para a AD como para a CC. Nestas disputas a igreja vai, aos poucos, abrindo espaço para coisas que antes eram “mundanas” demais para serem permitidas.

Tem coisas que antes eram do mundo e que agora estão dentro, entende? Tipo a TV, os mais velhos da igreja consideram a TV coisa do demônio. Mas a gente está vendo que não é assim. Ela é um meio de comunicação importante, então ela deixa de ser do mundo. Ela tá incluída, claro que de uma forma moderada, porque tem coisa que não dá para gente ver na TV (Sirléia).

Se não é a televisão e sim a EF o foco deste estudo como esfera que pode entrar em disputa com a religião, a semelhança existe e pode ser explicada na continuação do comentário de Sirléia. *“Na verdade por muito tempo tudo que era para agradar o corpo era considerado coisa do mundo. Tem uns anciões lá da igreja que acham que esporte é coisa do mundo, academia é coisa do mundo”*. Ou seja, o que está em questão, e que não só gera como alimenta esta disputa, é tudo aquilo que é considerado mundano, mas que, ao causar “tentação” também causa tensão, resistência, descompasso.

Renata - A gente não pode isso, não pode aquilo, não pode aquele outro.

Eu - Você entende porque estas coisas não podem?

Renata - É porque o nosso corpo é o templo, né? E qualquer coisa que incentive ele a fazer coisas que a igreja não aconselha é ruim.

Eu - E aí, vocês não fazem nunca?

Renata - Ah, eu acho, assim, que a gente tem que fazer as coisas para a gente se sentir bem. Eu sei que a igreja não aconselha a gente a se maquiar para não ficar se expondo para o outro. Mas, tipo, eu, eu me maquiei para mim e não para o outro. Eu também não vou ficar deixando de me sentir melhor, mais bonita sempre, só porque os mais velhos da igreja acham que não deve. Eu não me sinto desagradando a Deus.

O interesse central desta pesquisa pode ser justificado no exemplo acima, pois diz respeito, justamente, à experiência subjetiva (individual/coletiva) relacionada aos usos do corpo de pessoas que se encontram neste “descompasso” comentado por Almeida (2010). O termo descompasso pode sugerir duas formas de compreender a relação entre ensinamento institucional e prática cotidiana. No sentido trazido pelo dicionário (FERREIRA, Miniauréliu 2001) falar em descompasso é fazer referência a algo fora de ordem, de medida ou de regularidade. Neste sentido não há acordo, mas certo desencontro entre uma esfera e outra. Podemos, ainda, pensar em descompasso partindo do conceito de compasso (aquele “velho conhecido” instrumento, composto de duas hastes que se articulam servindo para traçar circunferências e tirar medidas, que todos aprendemos a utilizar na escola). Neste caso, o termo teria sentido se pensado como um traço fora de circunferência e medidas que não se encontram.

Na verdade, os dois sentidos são muito parecidos e servem para explicar a falta de regularidade entre as esferas já citadas. No entanto, utilizei o segundo exemplo por achá-lo mais interessante para pensar em “o que vem depois”. O fato de um descompasso não permitir formar um tipo de circunferência com traços cadenciados e formas regulares não significa que nenhum desenho será formado. Esta falta de medida irá resultar em outros desenhos, com outras formas e medidas que, mesmo não sendo regulares, apontam para algo que mudou durante o movimento do compasso. Pensando analogicamente, este tipo de movimento – pensado como o desencontro entre ensino institucional e prática dos fiéis - sempre houve, ainda que em formas e intensidades diferentes. Voltando a pensar no exemplo que denuncia um tipo de movimento mais atual, que vem ocorrendo principalmente no meio pentecostal, podemos pensar, ainda de forma analógica, que estes movimentos resultam em desenhos específicos. São estas formas e desenhos que vêm se configurando no plano das práticas corporais e que se formam a partir deste “desencontro” que interessam aqui. Neste sentido, é como se do próprio descompasso pudéssemos visualizar outro tipo de compasso, não novo, mas com formações diferentes. Uma nova ordem e outras formas de

acordo vão sendo reconfiguradas na vida cotidiana de fiéis pentecostais, que vão traçando, à sua forma, desenhos diversos, mas que a meu ver, apresentam certas regularidades. Com a intenção de sustentar este argumento cito, no capítulo seguinte, alguns comportamentos e relatos que, a meu ver, denotam estas regularidades.

Se os evangélicos sempre foram reconhecidos (inclusive corporal-esteticamente) por sua adequação e obediência a padrões comportamentais, o que, na experiência de cada um, faz com que esses desencontros, em termos de gestão corporal, se tornem mais frequentes a cada dia? Como exemplo das questões que se impõem no texto, relacionadas à ideia de “descompasso” entre o ensinamento institucional dos fiéis e o que vem se configurando depois dele, apresento, novamente, duas frases citadas pelas meninas por mim estudadas anteriormente.

Não adianta minha mãe dizer que isso é pecado, eu gosto de dançar. Quer dizer então que Deus acha pecado as pessoas se divertirem? (RIGONI, 2008).

Eles me disserem que ser virgem é importante é uma coisa, agora eles quererem dizer que eu não posso jogar futebol, por exemplo, é outra coisa (IDEM).

Neste sentido é que entendo que justamente a partir deste descompasso podemos falar, com os cuidados necessários, de uma nova regularidade, um novo acordo “estabelecido”, um novo compasso. Talvez seja possível falar que estes acordos vão sendo estabelecidos com conhecimento e “permissão” (num sentido velado) da instituição religiosa, que vai assimilando as mudanças e se acomodando às novas demandas da “fé”. Os exemplos anteriores nos mostram uma mudança nas dinâmicas de transmissão religiosa, nos vínculos de pertencimento e, principalmente, nas práticas em relação ao padrão comportamental. Neste sentido, levando em conta o que proponho neste texto, pensar em “religiosidades”, segundo a acepção elaborada por Almeida, sugere uma reflexão a respeito das experiências relacionadas às práticas religiosas paralelamente a uma reflexão sobre suas implicações sobre o corpo.

Utilizando como argumento a noção de “trânsito religioso”, Almeida (2010, p.373) explica as possíveis mudanças ao nível das experiências e práticas de “religiosidade”. Para o autor, a noção de “trânsito religioso” aponta para algo mais amplo do que a mobilidade das pessoas e instituições. Ele descreve três dimensões para explicar o fenômeno. Na primeira ele entende o trânsito como a circulação de pessoas, ou seja, a troca de uma religião por outra ou a prática simultânea de duas ou mais religiões. Na segunda ele entende o trânsito como a circulação de crenças e rituais. “Não só as pessoas circulam como também os conteúdos simbólicos e

práticos transitam entre sistemas religiosos que se encontram em constantes rearranjos mediante cópias, oposições, concorrências e assim por diante”. Por fim, o autor sugere que podemos deslocar o foco empírico do ponto de vista das instituições e olhar para o trânsito no que diz respeito à trajetória das pessoas. Os fiéis se permitem, dentro de suas trajetórias, certa maleabilidade para lidar com os ensinamentos da instituição religiosa. Ao falar sobre a circulação e flexibilidade na expansão pentecostal, Almeida (2006, p.115) demonstra a possibilidade de deslocar a discussão da dimensão simbólica para a perspectiva individual. O que o autor propõe é que olhemos não para o fiel clássico do pentecostalismo, mas para o que ele chama, valendo-se de um termo elaborado por Hervieu-Léger, de “população flutuante que ‘se serve’ desta religiosidade”. Pensando na circulação dos sujeitos entre os segmentos ou, ainda, no interior do próprio segmento evangélico, sem que esta “falta de compromisso” com uma comunidade fixa acarrete perda da identidade, o que o autor comenta é que isso amplia as possibilidades do indivíduo. Nestes casos o fiel pode, ele mesmo, compor seu padrão religioso

(...) com mais ou menos música, mais ou menos corporalidade, mais ou menos doutrina, mais ou menos moral, mais ou menos teologia, em suma, ele mesmo pode realizar a ‘calibragem’ da sua religiosidade e do seu vínculo com um grupo específico (ALMEIDA, 2006, p.117).

Se o autor está se referindo a uma circulação entre denominações na qual o crente vai “formando seu cardápio religioso”, no caso deste estudo não estou preocupada com este tipo de movimento e sim com a flexibilidade que estes sujeitos mantêm em relação aos padrões de comportamento “impostos” pela denominação que frequentam. Dos sujeitos estudados apenas um mudou de uma igreja para outra desde o nascimento. De qualquer modo, eles encontram, dentro da própria instituição, uma forma de incorporar os costumes de maneira menos rígida, estabelecendo uma relação na qual os constrangimentos morais da instituição parecem atingi-los menos, o que, na constatação de Almeida, é facilitado pela circulação entre os segmentos religiosos.

Enfim, utilizando como principal argumento as ideias de “pluralismo” e de “trânsito” o autor afirma que estes processos levam a uma nova forma de vivenciar a prática religiosa. É justamente para estas novas formas – mais especificamente aquelas relacionadas aos “usos do corpo” – que busquei olhar. Neste sentido, percebo o corpo como o campo privilegiado de observação e compreensão sobre a maneira como as variadas formas religiosas atuam e quais são

as implicações disso na vida cotidiana daqueles que nela estão inseridos. A intenção é refletir sobre o corpo entendendo-o não somente como o lugar (no sentido de ponto de chegada, ou como lugar de inscrição), mas também como o caminho (no sentido de que é por ele) pelo qual os seres humanos apreendem e experimentam os ensinamentos e as práticas religiosas. Neste caso, falar em religiosidade é falar em gestão corporal.

Não me refiro aqui às experiências num sentido fenomenológico ou metafísico¹⁹. O interesse é olhar para a experiência subjetiva, mas no âmbito das relações práticas. Se Geertz (1989), em seu texto “A religião como sistema cultural”, merece a crítica por não ter deixado explícito se existe ou não correspondência entre a prática e o conhecimento religioso, sua forma de tratar a religião a partir da noção de “perspectiva” parece interessante. Se ele aponta para a religião como um símbolo extrínseco capaz de modelar o comportamento público, ele a assinala como uma dentre outras formas de olhar o mundo. Geertz compara a perspectiva religiosa com outras três que, segundo ele, recomendam estilos de vida: a do senso comum, a científica e a estética.

Bem mais tarde, em “O beliscão do destino” - metáfora retirada de James, o qual afirma que a religião é, como o indivíduo a sentia, o beliscão individual do destino -, Geertz (2001) aponta para o fato de que o beliscão continua a incomodar mas a dor que ele pode gerar não é mais metafísica. Se para James a religiosidade é uma questão radicalmente pessoal, um “estado de fé”, para Geertz ela não resiste às pretensões do público, do social e do cotidiano. É neste sentido que entendo que a “perspectiva religiosa” citada pelo autor alguns anos antes ganha outros sentidos. O autor admite uma experiência subjetiva que é pública. Para ele as experiências não têm nada de particularmente privado. Elas são individuais na medida em que refletem maneiras de “ser” e “estar” no mundo. Assim, podemos considerar a dimensão da experiência

¹⁹ Não me refiro à experiência da forma como é tomada por autores como Merleau-Ponty e Willian James. Não se trata de compreender experiências sensoriais, enfatizadas por Merleau-Ponty, ou tão pouco as místicas formuladas por James ao classificar as experiências religiosas. Se James (s/ano) pode ser útil no sentido de alegar que o sentimento religioso não significa sempre a mesma coisa para todos em todos os lugares, apontando para uma subjetividade presente na experiência religiosa, suas limitações teóricas, neste caso, se fazem presentes no fato de que ele o faz distinguindo as experiências em termos místicos. Afirmando que há uma distinção fundamental entre “religião institucional” e “religião pessoal” (afirmação que coaduna, mas a partir de outro ponto de vista, com os objetivos deste texto) ele parece tecer sua análise num tom “psicológico”, alegando uma característica de inefabilidade na experiência mística.

subjetiva levando-se em conta a dimensão da representação, pois, como afirma o autor “, não é na solidão que se constrói a fé” (p.164).

Para Geertz (2001), não há mais uma linha divisória entre as preocupações com o eterno e as do cotidiano. Neste sentido, o autor afirma que há algo novo acontecendo com o modo como as pessoas pensam em quem são, em quem são os outros e como querem ser compreendidas. Se Geertz pensa nesta busca de identidade apenas na dimensão religiosa, afirmando que a representação do *self* na vida cotidiana passa por uma disputa entre esferas e organizações que buscam “promover o destino mundano” diante de um “concurso de espécies”, acrescento aí que estas espécies e disputas não são só religiosas. Se, como afirma Geertz (2001, p.159), “a experiência, atirada porta afora como um ‘estado de fé’ radicalmente subjetivo e individualizado, volta pela janela, como sensibilidade comunal de um ator social que se afirma em termos religiosos”, esta volta é marcada por concepções montadas fora do contexto propriamente religioso. A prática cotidiana (e a própria religiosidade) se faz num ajuste entre as perspectivas religiosas e outras, implicando as inúmeras mudanças que assistimos hoje na vida cotidiana. Se a religião é uma opção, ela é uma opção construída juntamente com outras perspectivas.

Tomemos como exemplo uma narrativa que pode ser considerada uma experiência fenomenológica, mas que demonstra muito bem a forma de adaptação do conteúdo religioso à vida cotidiana. O exemplo diz respeito ao episódio de batismo de Maria, que era, de todas as garotas por mim pesquisadas, aquela que mais tinha a aparência de crente, mas, em contrapartida, a que menos seguia os ensinamentos religiosos quando estava fora da Igreja. Apesar de Maria não seguir as normas de comportamento desejadas pela Igreja, durante nossas conversas ela sempre declarava se sentir “dividida”. No início parecia que este sentimento decorria do fato de ela não querer magoar a família (principalmente ao avô) com um possível afastamento da Igreja. Mas, após ela ter narrado o que se passou ao decidir se batizar percebi que foi justamente esta experiência que tinha gerado dúvidas em relação à sua não-religiosidade.

Já no início de sua fala o tom era de suspense e alteração. Insistindo que eu poderia achá-la louca pelo que ia me contar ela dizia: “*Nossa, você pode não acreditar, mas eu juro que é verdade*”.

Fazia um tempo que o avô de Maria insistia em dizer que já passava da hora dela se batizar, pois ela já era uma moça e precisava tomar a decisão logo. Ele ainda lembrava que quando ela resolvesse se batizar era para fazer isso na igreja na qual ele era pastor.

Teve um dia, nas férias agora que passaram que eu e minha mãe estávamos na casa dele e depois de ele insistir muito prometi para ele que iria pensar nisso naquela noite. No dia seguinte era o dia do culto de batismo e se eu resolvesse já saía dele batizada. Eu tava muito na dúvida, não sabia se queria ou não.

Questionei-a sobre o porquê estar tão nervosa e sobre o que iria mudar em sua vida dali para frente. Maria tinha a clareza de que após este ritual muita coisa deveria ser diferente e que, mesmo não concordando com algumas coisas ela teria que assumir tal postura sem questionar. Tentando ser justa em sua fala ela me explicava que ninguém é obrigado a se batizar e se o faz é porque bem sabe as consequências de tal ato. Maria foi ensinada que aceitar a se batizar implicava aceitar os costumes por livre vontade.

Antes de iniciar a narrativa sobre o episódio ela me questionou, como quem quisesse ter a garantia de que eu sabia que a CC trabalhava com a doutrina da revelação. Naquele momento eu era a “outra”, desinformada, curiosa, esperando pelas informações que ela me daria. Ainda que eu tenha dito que sabia de tal informação, ela me explicou pedagogicamente no que eles acreditam, ressaltando a ideia de que Deus revela as coisas a eles no momento adequado.

Bom, naquela noite eu fui para a cama super nervosa. Quando deitei eu tremia, nossa, nem sei explicar o que eu estava sentindo. Aí eu pensei, bom, pode ser que esteja na hora mesmo. Aí eu pedi para Jesus que me desse um sinal. Enfim, eu disse assim: se for para eu me batizar amanhã, eu não vou conseguir dormir esta noite. Ah, dito e feito, naquela noite aconteceu de tudo, minha mãe passou mal, eu fiquei levantando com sede, tudo aconteceu para que eu não pudesse dormir. De manhã levantei e fui direto contar para o meu avô o que tinha acontecido e a minha decisão. Ele ficou super feliz. Mesmo assim passei o dia muito nervosa, achando que eu ia me arrepender e tal. Quando estava quase na hora de ir para a igreja a minha prima veio me chamar para ir na Mocidade (culto que acontece na sede da Igreja, num edifício bem maior, com fins de reunir os jovens da CC). Ela sempre ia e veio me dizer que eu ia gostar, porque estava cheio de gente bonita lá e depois eles sempre saíam para tomar alguma coisa e se divertir. Nossa, fiquei muito tentada a ir com ela e desistir. Você acredita que na mesma hora que este pensamento veio na minha cabeça eu vi a imagem do meu avô chorando? Eu não acreditava, fiquei muito nervosa e acabei indo para a igreja resolvida a me batizar. É sempre no fim do culto que eles chamam quem quer se batizar no dia. Eu, sentada bem no fundo da Igreja, passei o culto todo suando e sentindo meu coração batendo que nem louco. Não sei como explicar, eu não estava me aguentando, estava passando muito mal [nesta hora Maria estava visivelmente nervosa e agitada, parecia que ao me contar estava revivendo aquele dia e sentindo coisas parecidas]. Aí pedi uma última revelação, pensei comigo mesma, se for pra eu me batizar vai tocar o hino 106, que é um hino de jovens, que só

toca no culto de jovens, nunca toca em dia de batismo porque neste dia tocam só hinos de batismo. Você acredita que tocou justamente o hino que eu pedi?! Eu comecei a tremer, quase desmaiei no fundo da Igreja. Aí eu vi que não tinha jeito, que eu tinha que me batizar mesmo, não dava mais pra adiar (Maria).

Sem me atrever (e nem é este o objetivo) a fazer uma análise fenomenológica da narrativa acima, parece importar mais neste caso o fato de tal acontecimento ter feito com que Maria se sentisse menos dividida, deixando de lado a ideia/vontade de abandonar a Igreja. O relato a seguir demonstra que ela não precisa sair da igreja para poder viver coisas “mundanas” e nem mudar totalmente seu comportamento por causa do batismo. Ao perguntá-la sobre o que mudou depois disso sua resposta foi:

Ah, para falar a verdade só mudou mesmo dentro da Igreja. Eu percebo que as pessoas agora me vêem como adulta, sabe? Percebo que elas me respeitam mais, me usam de exemplo para os outros. Mas no resto não mudou muita coisa, não. Claro que eu comecei a me cuidar mais. Antes eu abusava, já tomei um porre uma vez que minha mãe achou que eu ia morrer. E gosto de beber, sabe? Tava começando a fumar, tinha pensado em fazer tudo que eu tinha vontade, inclusive namorar. Depois que eu me batizei comecei a cuidar mais de mim. Agora não fico mais bebendo, vou esperar um pouco mais para ter relação sexual, sei lá (ela ri sem graça e confirma se o nome dela não vai mesmo aparecer “aqui”).

A partir da história contada por Maria é plausível pensar que ela deixou de fazer coisas consideradas mundanas pela igreja. O caso é que, apesar do batismo ter mudado a sua ideia com relação a abandonar a igreja, isto não pareceu suficiente para ela deixar de desejar e de participar de práticas desaconselhadas pela CC. No decorrer de nossa conversas não foram poucas as vezes nas quais ela contou sobre coisas que fez escondida dos pais e de outras nas quais ela se impôs diante dos mesmos por ser contra certas normas. Além do mais, o desejo de ir morar longe dos pais e dos avós continuou após o batismo. Para Maria, continuar na CC deixou de ser algo questionável, mas deixar de praticar certas atividades (mundanas) nunca pareceu estar em questão. Ela está absolutamente decidida sobre sua postura tanto na igreja quanto fora dela e seu discurso é justificado pelo fato de não acreditar que Deus pensa como os fiéis mais velhos da Igreja.

Neste caso, uma vez que a experiência religiosa se tratasse apenas de fenômenos que geram sensações e percepções orgânicas, Maria deveria ser uma “crente exemplar”. Este caso me chamou a atenção para as contribuições de Tomas Csordas (2008) que, numa proposta de colocar em diálogo as teorias de Merleau-Ponty e Pierre Bourdieu, analisa certos fenômenos religiosos

sob a luz das duas concepções teóricas. No caso citado, a primeira forma de pensarmos no fenômeno diz respeito a todas as alterações físicas e fisiológicas que Maria sente no momento do batismo e que, para além da ordem dos fenômenos orgânicos se devem ou estão relacionadas ao contexto social e psicológico. Não vejo como não retomar Marcel Mauss e seu conceito de Fato Social Total. Ainda que este seja um conceito datado e posteriormente analisado e desenvolvido por autores como Bourdieu e o próprio Csordas, Mauss já alertava para a totalidade presente na construção dos comportamentos humanos.

Provavelmente Maria não teria sido “tocada” de maneira tão intensa durante a experiência do batismo se ela não tivesse o conhecimento prévio sobre o ritual e sua importância. Mais do que isso, a experiência não se daria da mesma forma se sua mãe e, principalmente, o seu avô não tivessem exercido certa pressão sobre ela. Fato é que, mesmo tendo sido “tocada” pelo batismo, e neste caso a colaboração de Csordas é fundamental, o que ela faz com esta experiência após o fato ocorrido é cotidianamente negociado. Ainda que a experiência tenha mexido com Maria, esta não se transforma numa crente convicta, ao contrário, ela mantém suas dúvidas, seus desejos de se distanciar de uma família que cobra os comportamentos mais adequados perante a igreja e suas negociações com o que é “permitido” e com aquilo que é desaconselhado. A análise também pode ser feita pela lógica contrária, pois quando Maria estava prestes a abandonar a igreja e suas crenças, a experiência do batismo evitou que isto acontecesse.

Ou seja, entre recepção e prática dos conteúdos religiosos há uma série de negociações e compatibilizações que adaptam a experiência religiosa à vida prática. O que ocorre no momento de apreensão dos conteúdos religiosos reflete uma trajetória particular, subjetiva, que no momento de externalização reflete práticas e representações muito variadas entre meninas que receberam, em termos de conteúdo, o mesmo ensinamento. Neste sentido, a pesquisa de campo permitiu-me compreender o modo como as meninas evangélicas recebem os conteúdos religiosos que, mesmo sendo coletivos, tocam a cada uma delas de maneira diferenciada

3 ESCOLA, EDUCAÇÃO FÍSICA E RELIGIOSIDADE

Observar e compreender a vida cotidiana no campo de estudo é perceber algo semelhante ao que Pina Cabral (2007) percebeu quando relembrava sua estada no campo - época em que estudara os povos do Alto Minho, em Portugal - e, ao mesmo tempo se recordava de suas conversas com o professor Gerard Schütte, da Universidade de Witwatersrand, de Joanesburgo, África do Sul, quando este contava sobre seus estudos com os Venda, povo que habitava o norte do planalto central sul-africano. Ao refletir sobre o conceito de “casa” para estes dois povos ele percebeu que, apesar das diferenças, há uma característica da casa que é relevante e similar e que pode servir para pensarmos outras instituições adotadas como campo de estudo. Para ele, “uma casa tem uma estrutura de poder – é uma forma de vida, porque é uma vida onde não vale tudo, onde certas coisas se devem fazer e outras não se devem fazer, onde uns falam mais e ouve-se mais o que dizem do que outros, onde os silêncios de uns dizem muito mais do que as palavras de outros” (p.202). Pensar nestas dimensões colocadas por Pina Cabral é refletir sobre o que Bourdieu chamou de “poder simbólico”. Para Bourdieu (2009a), é justamente a partir das produções simbólicas que se forma o *habitus*. O autor afirma que o poder simbólico é capaz de operar na construção de uma dada realidade, ele dá sentido a um mundo e a suas práticas, tornando possível a concordância e integração social. Para o autor, os símbolos são instrumentos de comunicação.

Este poder simbólico que dá sentido ao mundo social está presente em toda parte e:

É necessário descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, este poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem (BOURDIEU, 2009a, p.7).

Neste sentido, vale frisar a importância da Antropologia e sua relação com a Educação quando o campo de observação é a escola. Para Neusa Maria M. de Gusmão (2003), se por um lado existem coisas que separam os antropólogos dos educadores, por outro há muitas coisas que os unem. Questões como “(...) a aventura de se colocar no lugar do outro, de ver como o outro vê, de compreender um conhecimento que não é o nosso” (GUSMÃO, 2003, p.8) são preocupações que deveriam ser recorrentes não somente aos antropólogos mas a todos os professores. Pois, como afirma a autora, avaliar as diferenças é sempre desafiador no campo

pedagógico. Neste caso, especificamente, as diferenças que interessam estão relacionadas às práticas corporais, a um aprendizado religioso sobre o corpo e aquilo que a Educação Física pode tensionar e/ou dialogar nesta relação.

Como eu já havia constatado durante a pesquisa de mestrado, as meninas investigadas e, de certa forma, os evangélicos em geral, independente de suas denominações religiosas, agem de maneiras muito diversas. Devido às diferentes formas de educação as quais foram submetidos, tanto as religiosas quanto aquelas que recebem em outros contextos, o que podemos perceber é certa “acomodação” entre costumes pregados pela instituição religiosa e outras formas de educação presentes no contexto cotidiano como, por exemplo, em casa, na escola, na rua, nos grupos de amigos etc. Enfim, assim como as meninas estudadas anteriormente parecem estabelecer uma espécie de negociação entre os usos e costumes postulados pela igreja e as necessidades geradas em outros âmbitos do cotidiano, os sujeitos que fizeram parte da pesquisa atual também demonstram em seus comportamentos esta noção de “acomodação”, quando a educação e prática religiosa não servem para pautar suas ações naquilo que está em jogo no momento. Isto poderia demonstrar uma espécie de enfraquecimento dos ensinamentos religiosos institucionais que estaria perdendo espaço para outras esferas da vida cotidiana. No entanto, ao que me parece, isto aponta, não para o enfraquecimento da instituição, mas para uma transformação no modo como elas gerem seus conteúdos. Posso afirmar a partir de experiências empíricas anteriores que a AD, apesar de tentar reforçar a manutenção de seus “usos e costumes”, precisa se mostrar apta às novas demandas, o que exige certa acomodação a padrões menos conservadores, para não assistirem seu templo se esvaziando.

Mais do que de seus líderes, é da membresia mais antiga da igreja que as tentativas de resistência parecem partir. Isto pode ser percebido na frase abaixo, dita por uma das meninas estudadas ainda durante o mestrado:

Tem irmãs na igreja que não concordam com nada que você faça no teu corpo. Se eu corto o cabelo curtinho, elas já ficam me olhando. Elas acham inadmissível fazer uma cirurgia plástica. Se o brinco já é proibido, um *piercing* então é motivo para um barraco dentro da igreja (RIGONI, 2008).

No entanto, se a tentativa de resistência ocorre, há também um movimento, por parte da membresia mais nova, no sentido de subverter certos padrões. É nesta espécie de movimento

de subversão, que se dá com a compreensão por parte dos fiéis de que a igreja não precisa “ditar” tudo, que as transformações vão ocorrendo.

Aos corpos se oferece uma multiplicidade de ofertas. As restrições religiosas não desaparecem, mas precisam se “acomodar” às novas vontades e desejos de um “corpo secular”, orientado pelo sentido prático, como bem nos lembra Bourdieu.

Neste sentido, retomando a noção de “religiosidade”, percebo o corpo como ponto chave para observarmos as mudanças nas formas de apreensão do mundo religioso. A religião agencia corporalmente seus crentes, mas disputa este agenciamento com outros discursos que também pretendem ensinar modos de “utilizar o corpo”. O corpo é construído na interação das diversas esferas da vida cotidiana (escola, comunidade, clube, igreja etc.) em seus diversos lugares e contextos. Neste caso é necessário olhar para as “trajetórias” do agente que está inserido no campo religioso. Afinal, frequentar uma igreja na grande São Paulo pode ser muito diferente de frequentar uma igreja de mesma denominação em uma pequena cidade de interior. Da mesma forma que as diferentes trajetórias vividas por cada um indicam diferenças na apreensão de conhecimentos que definirão certos comportamentos e costumes cotidianos. É neste sentido que Bourdieu (2009b) afirma que, apesar de a religião ter necessariamente um corpo de agentes especializados que escrevem a doutrina, é necessário ir além do modelo. Neste caso, é preciso, ao invés de deduzir as ações da doutrina formulada, acessar a dinâmica, ou seja, a lógica prática da ação. Ou seja, os modelos formulados por alguns para ordenar certas ações de outros não são garantia de sua realização na “vida prática”.

Nesta lógica, tem sido cada vez mais evidente a necessidade de refletir sobre o “descompasso” (ou novo compasso) entre ensinamento institucional e prática religiosa. Mais do que pensar em tais desencontros, é preciso compreender as novas adaptações e acomodações que eles implicam. Em relação às práticas corporais, tanto as instituições religiosas se adaptam à nova demanda de ofertas para o corpo como o próprio indivíduo religioso busca realizar uma espécie de compatibilização entre as ofertas religiosas e as outras tantas que compõem a vida cotidiana na sociedade contemporânea.

Como questiona Pierucci (1997, p.107), “que soluções ou respostas inovadoras e criativas as religiões têm sido capazes de produzir em benefício de seu próprio prestígio que não sejam meramente adaptativas, acomodatórias, condescendentes com a própria modernidade que a descarta e pulveriza”? Foi partindo do pressuposto de que o corpo, de modo similar, é a

expressão dos diversos arranjos, adaptações, acomodações ou, ainda, compatibilizações que demandam da vida cotidiana, que pautei as análises sobre as meninas selecionadas e outras observações realizadas durante o período em que estive na escola. Apesar de já ter apresentado vários exemplos sobre as noções de acomodação e adaptação no que diz respeito aos “usos do corpo” de maneira mais geral das meninas estudadas, o que apresento daqui para frente são análises mais específicas das relações de corpo e religião no âmbito da escola e, especialmente, da EF.

As diferenças que podemos perceber entre estes alunos no trato com as questões religiosas demonstram que precisamos estar atentos às experiências individuais, que definem formas diversas no modo como se adaptam e negociam suas ações no cotidiano tanto escolar como comunitário.

3.1 A Educação Física na visão das meninas estudadas

A educação física está o tempo todo provocando o olhar do outro (Sirléia).

Ao questionar as meninas selecionadas sobre a EF, buscando entender o que elas pensam sobre a disciplina, bem como aquilo que elas entendem ser os objetivos das aulas e de seus conteúdos, percebi algumas similaridades entre as opiniões das mesmas. Ainda que elas tenham admitido não entender ao certo o que a EF pretende, todas elas possuem uma narrativa a respeito da disciplina. Um dos exemplos mais interessantes está presente na resposta de Maria:

A EF para mim é o momento de se exercitar. É o momento na escola que a gente aprende a como fazer exercício e cuidar do corpo de um jeito que a gente não tem como fazer em casa, ou não tem como aprender a fazer direito se não for na escola. Aprender os esportes e fazer aula prática, né?

Apesar desta ter sido uma das poucas vezes em que elas se referiram à EF como a disciplina responsável por ensinar os esportes, o fato de ensinar a cuidar do corpo teve destaque em sua fala. Além disso, a frase seguinte de Maria nos permite perceber os constrangimentos gerados pela prática e a provável dificuldade que alunas como ela sentem em relação a esta disciplina.

Eu gostava de um professor que a gente tinha porque a nota não era baseada só na aula, sabe, ele considerava trabalho escrito, fazia prova. É como se fosse uma aula mesmo, sabe, e não essa aula liberal que a gente tem hoje.

Esta afirmação demonstra uma valorização de atividades as quais elas podiam realizar sem grandes problemas. É como se uma aula teórica ou uma prova permitisse sua participação enquanto as atividades práticas não. Foi o caso relatado por todas elas a respeito da dança. Elas deixaram claro que seria mais tranquilo estudar e fazer uma prova sobre dança do que realizar aulas práticas sobre este conteúdo. Esta dificuldade apresentada por Maria, na frase acima, foi narrada por todas as outras meninas estudadas, possibilitando uma apreensão do modo como elas operam com a noção de EF. Esta ideia sobre o que é a EF parece ser recorrente para a maioria dos alunos das escolas brasileiras. É preciso deixar claro que apesar de no âmbito da produção de conhecimento da área e nos projetos pedagógicos das escolas o conceito de EF e seus objetivos serem outros - mais complexos e sujeitos a grandes debates -, o entendimento dos alunos, no contexto histórico atual, ainda parece o de uma disciplina que tem como finalidade ensinar os cuidados com o corpo (num sentido restrito aos padrões de beleza e saúde) e as modalidades esportivas (no sentido restrito ao do treinamento e da técnica). Neste sentido, não são as meninas estudadas que, por serem evangélicas, possuem esta compreensão da EF. Não são elas que constroem uma visão particular sobre o que é a EF. O que há de particular no caso delas não é forma como elaboram a noção de EF, mas a forma como outro tipo de conhecimento, gerenciado pela instituição religiosa, entra em tensão com este o qual elas entendem pertencer ao escopo da EF.

A forma como as narrativas destas meninas foram sendo construídas ao longo de suas vidas escolares foi a preocupação que tive ao longo de minhas observações. É possível dizer que suas narrativas parecem estar pautadas em conhecimentos extraescolares a respeito da área. Como já mencionei, a ideia veiculada em suas falas diz respeito, de maneira geral, a uma EF com objetivo principal de ensinar os cuidados necessários com o corpo. Ao lado desta noção principal aparecem ideias como ensinar a prática de atividade física (não só para o desempenho nas aulas, mas para a possibilidade de uma prática futura), educar para o lazer, e a noção, um tanto diluída, de EF como o momento para a socialização.

Não é à toa que já no início de nossas conversas, quando a questão principal estava relacionada aos objetivos da disciplina, opiniões que demonstravam o contraste entre EF e igreja ressoavam de forma velada. Era como se a noção construída sobre o que é a EF fosse propícia à crítica da Igreja. O que me parece mais provável é que os conhecimentos produzidos na igreja pautem as formulações a respeito da EF, digna de crítica ao ser considerada pelo senso comum e,

é claro, para as meninas estudadas, uma disciplina que enaltece a beleza corporal e a liberdade de expressão pelas práticas do movimento. Tal visão de EF, como uma disciplina que tem como objetivo ensinar a cuidar do corpo, torna-se um “prato cheio” para o discurso oposto da Igreja, que prega justamente o enaltecimento de valores morais e não físicos. A frase citada como epígrafe deste tópico, sobre a EF provocar o olhar, demonstra de maneira muito clara esta afirmação e o que, de fato, incomoda a igreja quando o assunto é a EF. A exposição e o uso do corpo em práticas tidas como “mundanas” pela igreja parece o ponto chave de análise.

Após ouvir das meninas que a EF é a disciplina que ensina a cuidar do corpo, questionei-as a respeito das implicações disso no contexto religioso. Dentre as respostas que obtive, todas (em termos diferenciados), utilizaram em suas justificativas a separação igreja/mundo e corpo/espírito.

Ficar se preocupando demais com o corpo não é coisa de Deus. O pastor até disse uma vez que a gente pode cuidar do corpo, porque se você está feliz com teu corpo você fica bem de espírito também, então esse pastor já é melhor que o outro, entende? Ele não liga muito para isso, mas ele sempre fala que não precisa ter exagero nisso (Letícia).

É preciso lembrar que Letícia está comentando a respeito de uma denominação religiosa que não é a AD nem a CC, uma vez que sua família abandonou a AD há algum tempo e hoje frequenta a Igreja Batista Nova Salem. Ao comentar que “este” pastor está melhor que o outro, ela utiliza como referência para a comparação o pastor da AD. Isto nos permite inferir sobre as diferenças entre os “usos e costumes” de uma denominação e outra. Mais do que isto, a fala de Letícia nos permite perceber certa maleabilidade nas regras, que ocorre com a passagem de uma igreja para outra. Esta maleabilidade é algo consciente e valorizado por ela.

Este “afrouxamento” das regras, demonstrado na fala de Letícia repercute numa ressignificação de valores pautados nas oposições já bem conhecidas, tanto nos estudos sobre corpo quanto nos estudos sobre religião. Neste caso, oposições drásticas entre corpo e espírito aparecem minimizadas na leitura de Letícia sobre o posicionamento do novo pastor. Em sua percepção isso aconteceu devido a troca que a família fez de uma igreja AD para uma denominação menos conservadora nestes quesitos. Sua interpretação faz sentido, mas este tipo de mudança (de afrouxamento das regras) também parece estar acontecendo nas denominações antes mais rígidas. Talvez não só pelas mãos do pastor, mas pela própria resistência dos fiéis, que vêm distanciando a vida cotidiana das regras morais rigidamente fixadas pela direção da igreja.

No entanto, o que parece mais importante em relação ao exemplo e a reflexão elaborada acima não é o afrouxamento das regras percebido na igreja, mas a opinião de Letícia a respeito da EF. Ela conta que a disciplina é vista como algo mundano, assim como quase tudo que não pertence ao escopo da Igreja. Segundo as explicações que ela ouviu a vida inteira, dentre todas as disciplinas escolares a EF parece envolver coisas “mais” mundanas que outras. Ela afirma que “para alguns crentes, se eu não uso do corpo para glorificar a Deus, então nem devo usar”. Práticas que tensionam os “usos do corpo” são sempre mais perigosas entre as tantas práticas do mundo. Não é a toa que o uso de bebida alcoólica, da participação em jogos, das relações sexuais e outras práticas relacionadas ao corpo compõem a gama de atividades não recomendadas pelas igrejas em questão.

Neste sentido, o uso do corpo também está relacionado à ideia do “mostrar-se”, do “ser percebida”, do chamar a atenção, ou, repetindo o que disse Sirléia, do “provocar o olhar do outro”. Sirléia ainda complementa sua frase dizendo:

Eu acho que as pessoas se exibem muito, não só na aula, claro, mas a aula de EF é uma hora que tem umas meninas que adoram ficar se mostrando, sabe? Umas meninas que se acham gostosonas. A Fabiana mesmo [colega de sala], às vezes ela vem para a EF com umas calças tão justas e transparentes que dá para ver a calcinha dela. Os meninos ficam todos mexendo com ela e ela nem percebe que eles zoam ela. Claro que eles gostam de olhar, mas eu acho que eles não namorariam com uma menina desse tipo. Às vezes ela amarra a camiseta para jogar vôlei, fica ridícula. Quer dizer, eu acho que cada um é livre para fazer as coisas do jeito que quer, mas eu não gosto disto. Eu não faria isso. Não gosto de chamar atenção.

Perguntei se ela também não chamava a atenção dos meninos, já que era muito bonita. Ela me contou sobre certa vez em que ainda ia de saia para a escola e alguns garotos comentaram sobre o bumbum dela. Eles a provocaram dizendo que ela tinha uma “bunda boa” e que até ia ficar bem se tirasse aquela saia de “crentinha”. Sirléia conta isso meio rindo e finaliza a história dizendo que é por este e outros motivos do mesmo gênero que a igreja aconselha o uso de saia, pois esta protege a mulher.

No que diz respeito à vestimenta das meninas evangélicas, hoje, ao contrário das meninas estudadas durante o mestrado, das quais algumas, na época, ainda iam para a escola e para os outros lugares vestindo saias, elas vão para a escola vestindo calças. No entanto, aparecem, nas falas de todas elas, comentários a respeito da época em que eram obrigadas a fazer uso exclusivo da saia, inclusive durante as aulas de EF.

Quando questionei Maria sobre o porquê dela não participar da EF, já que todos os dias em que eu havia observado as aulas ela ficava sentada, sua resposta foi a de que ela não tinha muito o costume de participar.

Na escola anterior que eu estudava antes, a diretora não obrigava a usar calça, eu era menor, obedecia sem brigar minha mãe, então eu só ia de saia para a aula. Acho que me acostumei a não jogar nada por isso (Maria).

Perguntei-lhe se era apenas por causa da saia que ela não participava e ela me disse: “É, não tem como ficar à vontade assim, né? Minha mãe me deixava jogar vôlei, mas como, se eu pulava e a saia pulava junto (risos)”.

Tentando explicar o que disse acima, mas caindo numa certa contradição, Maria explica que os professores de EF que ela teve até então nunca a obrigaram a fazer o que ela não queria. Mas que não era apenas por causa da igreja que ela deixava de fazer. Desde o início demonstrando ser, entre as meninas estudadas, a mais “rebelde”, ela elabora um discurso no qual faz questão de demonstrar que a igreja não é o “fio condutor” de sua vida cotidiana.

Eu acho que a igreja cuida da minha pessoa espiritual, da minha alma. E a EF me ensina a cuidar da minha pessoa física, do meu corpo. Para a minha Igreja, eu sei que eles acham que só tem que se preocupar com a alma. Mas eu, Maria, acho que a gente tem que cuidar sempre dos dois juntos. O que é que adianta a gente cuidar da alma e não cuidar da vida? A gente tem que viver (Maria).

O interessante na fala de Maria é a forma como ela opõe o ato de “cuidar da alma” ao de “cuidar da vida”. Trata-se, basicamente, da mesma oposição corrente entre aquilo que é da igreja e o que é mundano, mas a forma como ela formula deixa clara uma posição tomada diante destas oposições. É como se ela afirmasse que mesmo algo sendo “do mundo”, pode ser necessário e, mais do que isso, pode ser desejado por ela de forma legítima. A fala de Maria demonstra que, em sua concepção de vida a igreja está fora, como algo a parte.

Após um comentário semelhante ao de Maria, Ana Julia afirmou que sentia muita vontade de participar das aulas de EF sempre que ficava sentada vendo os colegas jogarem. Certa vez, após conversar com sua mãe, tomou a decisão de ir contar ao pastor sobre os constrangimentos pelo qual passava por não participar, inclusive em relação à cobrança do professor que, segundo ela, sempre insistia para que ela mudasse de atitude e começasse a participar.

Era eu e mais três meninas da igreja. A gente ficava sentada lá, e os meninos que eram da igreja também podiam jogar porque eles podem usar calça. Eles podem tudo mais que a gente (entrevista Ana Julia).

Perguntei-lhe qual foi a resposta do pastor e ela disse que este não permitiu que ela utilizasse calça para ir às aulas de EF, mas que ela podia participar de algumas atividades, como o vôlei, por exemplo. Ao questioná-la sobre o porquê da decisão do pastor, ela explicou que para ele isto poderia “denegrir” a imagem da igreja. Além disso, segundo o pastor, Deus não gosta destas atitudes e em casos como este o espírito santo deixa de habitar o corpo da pessoa.

Perguntando se ela achava que este tipo de proibição tinha a ver somente com o modo de se vestir, uma vez que o pastor permitiu sua participação apenas em algumas atividades, não foi de Ana Julia que obtive a resposta, mas de Letícia que estava ao seu lado no momento e num tom indignado interrompeu a colega respondendo:

Claro que não é só por causa da saia. Na AD as mulheres são tudo mais paradinha mesmo. Acho até estranho o pastor ter deixado ela jogar vôlei. Uma vez, quando a gente ainda ia na AD, a minha irmã disse para o pastor que ia jogar só vôlei, porque não tinha contato corporal como o futebol e tal, mas ele disse que era uma atividade muito vulgar. Ele dizia que tem um monte de movimento de levantar, abaixar. Não sei aonde, mas tudo bem.

Ana Julia apenas completa o raciocínio de Letícia dizendo: “Aí não sobra nada, né? Que nem quando tinha passeio na escola, por exemplo, que tinha que ir de calça, eu não ia (referindo-se a passeio em bosques)”.

Diferente da maneira “rebelde” com que Maria tece seus comentários²⁰, mas de forma a demonstrar que não concorda com tudo, Ana Julia contesta afirmando:

Eu me cuido e faço as coisas como eu acho que devo, mas tem coisas que eu relaciono com a igreja sim. A gente acaba ouvindo tanto, que faz isso o tempo todo. Não tem como não lembrar daquilo que a gente aprende. Mas eu não engulo tudo, não. Tem gente que acha que ficar jogando bola é coisa muito praticada no mundo, mas eu acho que não tem nada a ver. Eu não faço porque eu não gosto e não por causa da Igreja. Eu não me enturmei quando era hora, agora já tá meio tarde para fazer (Entrevista Ana Julia).

Ao citar estes últimos comentários das meninas a sensação era de que algumas coisas as quais estavam sendo ditas por elas soavam inacabadas. Ao mesmo tempo em que elas

²⁰ Com isso não estou afirmando que Maria é, de fato, mais “rebelde” do que as outras meninas. É preciso não perder de vista o fato de que o discurso nem sempre converge com a prática. Mas, ainda que seu discurso não seja absolutamente coerente com sua prática, o fato dela tentar demonstrar tal “rebeldia” já é, por si só, um dado importante.

pareciam indignadas com certos impedimentos baseados nas condutas religiosas, as normas da igreja pareciam uma ótima justificativa para os momentos em que elas mesmas não tinham vontade de participar da aula (fato corrente na EF escolar e não é exclusividade das meninas evangélicas). Angustiada por ter certeza de que aquilo que elas me diziam parecia incompleto, eu me questionava sobre o que elas poderiam não estar me contando. Eu me lembrava de inúmeros textos lidos que elaboravam interpretações sobre os “não ditos”. Mesmo sabendo que haviam coisas por trás das narrativas das meninas e que por algum motivo elas deixavam de me contar, optei, aqui, por não me desviar do que, de fato, foi dito. Isto não significa ignorar que no discurso das meninas muitas coisas “escapam” e outras não são comunicadas de forma proposital. Não se trata de deixar de lado o fato de que o processo educativo inculca coisas nas pessoas que, por sua vez, agem de forma inconsciente. Nem, tampouco, se trata de comprar o discurso das meninas sem levar em conta a “intuição” de pesquisadora a respeito do que não está elaborado em seus discursos. Trata-se, antes, de buscar o equilíbrio entre o que não está sendo dito com aquilo que é dito e elaborado pelo meu sujeito - enquanto agente -, no momento em que ele se vê frente a frente comigo. Buscar este equilíbrio é prevenir uma hierarquização muito observada em textos nos quais o pesquisador, considerando-se apto a grandes interpretações acaba por inferiorizar o “nativo” bem como a sua capacidade de refletir e de jogar no momento em que um está de frente para o outro.

Enfim, o que quero dizer é que está muito claro, para mim, que o discurso das meninas é elaborado de tal forma porque estas são levadas a uma reflexão particular, notadamente justificada pela minha presença. Estas meninas sabem o quê eu pesquiso e imaginam o que eu quero saber. Mas, é justamente nesta hora que elas exercem seu poder de reflexão e decisão. Se as suas práticas diferem de seus discursos é o ponto que menos importa neste momento da análise. Pois é no discurso que se concretiza uma elaboração por parte das meninas daquilo que elas foram forçadas a pensar justamente no exercício de estar comigo. Se, por um lado, é um exercício de alteridade para mim, como pesquisadora, é também para elas, que fazem uma leitura do contexto e elaboram as respostas no momento do encontro. Como afirma Wagner (2010), é necessário ao pesquisador dar voz ao “nativo” e, a partir daquilo que ele conhece, sempre numa relação de perspectiva, elaborar a compreensão e transmissão possível dentro de seu esquema de significação.

Se este é o momento tenso da pesquisa, em que eu preciso perceber os ajustes entre aquilo que eu observo e conheço a partir de meus estudos com aquilo que o “nativo” pensa e fala, este é também o momento mais rico dela, no qual o desafio é elaborar uma interpretação equilibrada. No caso do exemplo citado, o importante é a afirmação de Ana Julia que demonstra, ainda que não na prática, uma ideia de necessidade de acomodação entre o agenciamento religioso do corpo e, neste caso, do agenciamento pela EF.

Ao analisar outras narrativas como esta percebi que algo muito diferente do que eu observara durante a pesquisa de mestrado estava se configurando. Eu já havia me dado conta de que a visão religiosa estava em caminho de mudanças e adaptações, como exemplificado com as frases acima, mas o que eu via se modificando agora não era a compreensão e narrativa das meninas sobre a igreja e seus costumes, mas sim a visão delas sobre a EF. Fui percebendo, ao longo da pesquisa, que a maneira como elas viam a EF ia se modificando e tomando novas formas (ou novas proporções).

Se, na pesquisa de campo realizada durante o mestrado, não na escola, mas com meninas que estavam cursando o Ensino Fundamental, eu não percebi em seus discursos uma visão de EF tão relacionada às questões estéticas e de saúde, agora elas parecem compor aquilo que na visão das meninas é o objetivo da disciplina.

Discursos que relacionam a EF ao ato de “malhar” para ficar bonita, “gostosa”, saudável e, ainda aqueles que a relacionam com a prática de atividades físicas em academias e clubes não apareciam na fala das meninas pesquisadas anteriormente, durante o Ensino Fundamental. No entanto agora parecem compor a parte principal da disciplina.

As questões que levaram a tais transformações na visão destes alunos podem ser múltiplas e complexas. Estes são detalhes importantes no que diz respeito à própria oposição da visão religiosa quando o assunto é a EF. Uma vez que as meninas relacionam as aulas de EF ao corpo bonito, à sensação de prazer ao praticarem determinadas atividades físicas em horários e locais de lazer e, de maneira geral, aos cuidados com o corpo, fica mais fácil entender as preocupações presentes no discurso religioso.

Em relação ao sentimento de prazer²¹ a partir da atividade física e dos benefícios corporais (vinculados à estética, ou seja, à beleza) que a EF aparece aqui vinculada, é interessante

²¹ Muitas são as questões que emergem do termo “prazer”, portanto, a noção que utilizo na elaboração do argumento será melhor tratada no próximo capítulo.

perceber que este sentimento não vem necessariamente associado a questões relativas à sexualização e à erotização dos corpos (num sentido de que o corpo deve estar atraente sexualmente falando). Ainda que estas questões apareçam diluídas em seus discursos, elas explicam em algumas falas que se entregar ao deleite de um jogo, por exemplo, é visto como algo perigoso. Além disso, é preciso frisar que o prazer, remetido às práticas corporais, nem sempre se trata de uma sensação imediata ou momentânea, mas sim relacionada aos resultados que tais práticas podem gerar. Na maioria das vezes para que o resultado de uma atividade física gere prazer, o processo que leva até ele é doloroso e cansativo.

Interessante é o modo como elas discursam sobre esta ideia de EF justificando a “implicância” da igreja com tal prática.

Você pode se cuidar, cuidar da saúde, só não pode fazer coisa vulgar e pensar só na beleza. Por exemplo, eu posso ir para a academia se quiser, mas pela saúde, não pra ficar gostosa (Entrevista Ana Julia).

No entanto, perguntei à Ana Julia se ela ou pessoas que ela conhecia na igreja frequentavam a academia e sua resposta foi de que no momento não se lembrava de ninguém que o fizesse.

Antes de passar a outras questões é preciso comentar que o fato destas alunas pensarem a EF como uma disciplina que educa para além do contexto escolar é algo a ser considerado. Como pode ser exemplificado na fala a seguir: “Eu acho que ela tem que ensinar a gente a se cuidar, não só na escola, mas sempre. A gente tem que ter uma preocupação com o corpo e tal. Por questão de saúde, de estética, estas coisas” (Entrevista Renata). Se, por um lado parece bom o fato de a disciplina ser considerada para além do contexto da escola, por outro lado é necessário repensar os motivos pelo qual ela aparece vinculada a valores exacerbados da aparência física.

Ainda que eu não vá me estender numa elaboração detalhada daquilo que considero como pressuposto básico da disciplina, é preciso deixar claro que me aproximo da visão de EF que a entende, assim como afirma Tarcísio Mauro Vago (1997, p.69), como uma disciplina que considera “a dimensão histórico-cultural que produz o ser humano, na mesma medida em que é por ele produzida”. Neste sentido, ainda conforme as indicações sugeridas por Vago, é preciso deixar de lado a concepção fragmentada de ser humano e de educação que operamos ao longo da história. A EF deve visar a um “alargamento da compreensão de corpo humano” (p.89),

considerando a dimensão histórico-cultural de seus alunos e rompendo com a ideia, ainda muito presente na área, de que o corpo se restringe ao mensurável. O autor afirma, ainda, que a EF deve garantir o acesso e a vivência de práticas corporais produzidas ao longo da história.

Um diálogo com uma concepção de ensino que tenha como referência permanente a omnilateralidade humana, da (e na) qual a Educação Física deve investigar, conhecer e tratar a corporeidade humana – a infinita capacidade de o ser humano construir corporalmente sua existência, suas relações e suas múltiplas linguagens. É desta corporeidade que a Educação Física pode extrair a sua matéria-prima – as práticas corporais lúdicas – para organizar a sua intervenção pedagógica na escola. E, então, em suas aulas, os professores e as professoras de Educação Física, com os seus alunos e as suas alunas, podem perpetuar ou recriar tais práticas, podem reinventá-las, ampliando-as. Podem vivê-las e praticá-las imediatamente em sua aulas, e sempre em suas histórias de vida (VAGO, 1997, p.90).

Partindo deste ponto de vista, é possível perceber a EF como uma disciplina que, apesar deste não ser seu objetivo último, visa a uma ampliação em relação às experiências corporais. Valter Bracht (1997, p.22), ampliando a ideia a respeito do movimentar-se humano estar relacionado com o conhecimento da realidade e que, ainda, os professores devem estar atentos a que tipo de comunicação com o mundo a EF pode e deve propiciar, sugere complementar estes objetivos com uma espécie de “fenomenologia/hermenêutica do movimento”. Para ele, isto significa dizer que a EF deve estar preocupada com a educação estética, com a educação da sensibilidade, “o que significa dizer ‘incorporação’ não via discurso, e sim via ‘práticas corporais’”. Ela deve possibilitar ao aluno a experiência do gesto. Esta afirmação me remete à ideia desenvolvida por Le Breton (2009) quando este, elaborando uma “antropologia das emoções”, fala sobre as possibilidades de uma experiência afetiva do movimento. O professor deve garantir esta experiência na escola para que fora dela ela possa acontecer. Para além dos conteúdos e objetivos da disciplina, entendo que esta deve preparar o aluno para o mundo do lazer e para a vivência das práticas lúdicas para além da idade escolar, enriquecendo a construção da corporeidade humana.

Se há uma linha de pensamento na EF que a entende a partir destes conceitos e códigos, não há como não fazer menção a outras formas de entendê-la que, na prática, ainda estão muito presentes na área. Ao longo da história a EF vem veiculando conhecimentos sobre o corpo, assumindo como função da disciplina temas que dizem respeito à beleza (sempre associada à magreza), à força física, às formas “bem definidas”, à habilidade motora, ao rendimento etc. O que quero afirmar é que este tipo de saber, mesmo sendo contraditório àquele difundido por

professores e pesquisadores que pensam a área a partir das Ciências Humanas e Sociais, é ainda muito recorrente nas escolas brasileiras. O fato é que, tanto este tipo de saber como aqueles baseados em pressupostos “mais humanos” parecem, em determinados momentos, contraditórios com aqueles conhecimentos e normas propagados pela instituição religiosa, gerando o que venho chamando, ao longo do texto, de “tensão”. Tenho em vista que este argumento se aplica de forma mais intensa em igrejas pentecostais mais tradicionais, onde o ensinamento e a prática possuem pretensões mais rígidas em relação ao comportamento dos fiéis, como é o exemplo da Assembleia de Deus e da Congregação Cristã.

Pensando a EF como responsável pela constituição dos sentidos de corpo, Cristianne Luce Gomes Werneck (1997), refazendo esta trajetória na cultura ocidental, buscando a gênese da dicotomia corpo-alma, retoma o pensamento (mais platônico) de Santo Agostinho e o pensamento (mais aristotélico) de Tomás de Aquino, lembrando que para ambos, de modo geral, é do corpo que brota a iniquidade e o afastamento de Deus. A ideia que se tinha era a de que as vontades se originam no corpo, da vontade se satisfaziam as sensações e das sensações satisfeitas procediam os hábitos. Para Santo Agostinho, o prazer procura o que é belo, melodioso, suave, saboroso, agradável ao tato. Neste sentido, era preciso tomar cuidado com todo o tipo de tentação, principalmente aquelas relacionadas aos prazeres do corpo. Tomás de Aquino, que não pensava da mesma forma, assumia que não há nenhuma concepção ou conhecimento que não se origine nos órgãos dos sentidos. Defendendo a “totalidade do ser”, Tomás de Aquino é contraditório, pois, forjado no cristianismo, considerava a alma mais importante do que o corpo, acreditando que o segundo devia ser orientado e dominado pela primeira (WERNECK, 1997, p.305).

Uma concepção de ser humano como totalidade não corresponde aos interesses ideológicos da Igreja, voltados para uma vida digna e libertados dos pecados corporais, tendo em vista a salvação eterna da alma. Assumir essa totalidade era assumir o corpo que pensa, age, vive e sente prazer, o que não corresponde às ideias propagadas pela Igreja, que vê no corpo um objeto de resignação cristã (idem, p.305).

Os desdobramentos destas ideias já são demasiado conhecidos e não cabe estendê-los neste texto. O fato é que os frutos destas concepções, quebrados em outros tipos de saber, passados pelas teorias de Descartes, Hobbes e tantos outros, foram impondo noções de corpo e corporeidade que sempre se aproximaram ora das instituições religiosas, ora de outras instituições que educam os corpos, dentre elas a escolar, especificamente a disciplina de EF.

Neste sentido, se a EF, ao longo da história, ensinou a valorizar as preocupações com o corpo e a “ampliação” das experiências corporais, impondo modelos de corpo que desembocam naquilo que Bourdieu (2009c) denomina de “o corpo para o outro”, modelado e transformado pelo e para o olhar do outro, a instituição religiosa sempre esteve mais preocupada em procurar a “beleza da alma”.

Como afirma Werneck (1997, p.322), mesmo sem intenção, a EF se torna objeto e alvo de produção de consumo, do corpo bonito, das formas perfeitas. Sem contar a variedade das práticas corporais que formam a gama de conteúdos desta disciplina. Se, como afirma a autora, “é preciso construir conhecimentos e vivências teórico-práticas, que também se materializam pelo desejar e pelo prazer com sabor de liberdade, despertando o corpo para uma totalidade muitas vezes desconhecida”, estes saberes podem, ora ou outra, entrar em tensão (incomodar) com o saber repassado pela igreja dos sujeitos estudados, pois pode aflorar o número de sensações corpóreas e, segundo a autora, despertar para o prazer carnal.

Se, concordando com a autora, certas práticas podem remeter à situações de prazer, é fato, também, que muitas vezes ocorre o oposto. Não há como negar que, muitas vezes na EF, o corpo é o objeto do controle, da manipulação. Não causa surpresa o fato de uma aula de EF ser o lugar onde o corpo é forçado, testado, controlado. Em muitas ocasiões, longe do prazer, as sensações aparecem vinculadas à dor, ao sofrimento etc. Neste sentido, o incômodo que a EF pode causar à concepção religiosa não diz respeito apenas ao prazer, mas ao modo como o corpo passa a ser utilizado. Como lembram as meninas estudadas, se não for para servir a Deus e sim para servir nossos impulsos, então isto é pecado. Um gesto numa aula de EF não é só um gesto. Ele está sempre entrelaçado a toda experiência anterior de cada um. Neste caso é fácil perceber porque não é raro encontrarmos contradições e enfrentamentos entre as diversas práticas comuns à EF e os ensinamentos religiosos.

3.2 Sobre alguns conteúdos da Educação Física escolar: a dança, a capoeira e os esportes

Falar sobre EF implica, de alguma maneira, falar sobre corpo. Isto, por si só, já é motivo suficiente para gerar constrangimentos a grupos religiosos como a AD e a CC. Considerado por tais Igrejas como a parte “mundana” do ser humano, longe de permanecer na obscuridade, o corpo é parte central do processo educativo de fiéis destas denominações. Algumas igrejas possuem, inclusive, regimentos internos com sessões inteiramente dedicadas às

regras que devem ser aplicadas ao corpo de seus membros, como bem nos mostra Kachia Téchio (2011), ao narrar sua passagem pelo processo de conversão da igreja Deus é Amor e suas experiências ao longo da pesquisa de doutorado realizada tanto no Brasil como em Portugal. Uma das descrições etnográficas mais importantes de sua tese diz respeito às diversas mudanças pelas quais a pesquisadora passou ao se converter. Téchio conta de forma detalhada sobre a transformação corporal que teve de assumir de forma abrupta quando passou a frequentar a igreja como “batizada”. É como se após o ritual de conversão ela passasse a ser outro corpo. A frase, ouvida por ela no dia do batismo: “Você era do mundo, agora não é mais” (TECHIO, 2011, p.46), marca não apenas a mudança de crença e compromisso de fidelidade a um Deus, mas a mudança de comportamento, a reeducação dos gestos, a forma de se vestir, de se portar e até de olhar. A sua relação com o “mundo” e as práticas cotidianas são transformadas. Há uma nova referência que deve ser utilizada por ela (e por todos os crentes) ao tentar apreender o mundo.

Certamente é preciso levar em conta que a experiência de Techio não é sentida da mesma maneira que aqueles que se convertem normalmente. Os códigos e motivos que levaram a pesquisadora a passar pela conversão são de outro caráter, que não o da fé. Neste caso ela não se converteu de fato, e talvez não seja possível afirmar que sua experiência possibilite a compreensão fiel daquilo que sentem e pensam os convertidos. Mas creio que é possível afirmar que sua experiência permite a compreensão daquilo que é agenciado em termos de comportamentos. O que quero dizer é que para aqueles que compartilham de uma visão religiosa do mundo (neste caso me refiro especificamente às visões da AD e da CC) toda e qualquer prática, consciente ou inconscientemente, será mediada por este conhecimento. No caso das práticas corporais, estejam elas presentes entre os conteúdos da EF ou não, não é diferente. Como comentei acima, o corpo é alvo desta educação e, conseqüentemente, as atividades desenvolvidas no âmbito da EF se tornam alvo também. Há um investimento por parte da igreja em tudo que está relacionado ao uso do corpo pelo fiel. Não quero dizer com isso que as igrejas elaboram um culto ou evangelizações específicas para ensinar seus membros a se portarem diante das aulas de EF. Não é preciso um pastor falar para as meninas, por exemplo, que elas não devem fazer certos movimentos ou não devem participar de determinadas atividades. Todas as alunas por mim pesquisadas afirmam que o pastor e a professora de evangelização não falam explicitamente que elas não podem participar das aulas de EF. O assunto entra em pauta apenas em alguns momentos, como já citado anteriormente, em que elas resolvem conversar com os pais e/ou com

o pastor devido aos problemas com professores ocasionados pela não participação ou simplesmente pela vontade de participar de algum jogo ou atividade. Afora estes momentos, no decorrer da vida cotidiana, elas simplesmente “sabem” o que devem e o que não devem fazer.

Se, normalmente, a não participação destas alunas se dá pelo “não dito, mas entendido”, é preciso comentar sobre casos em que as proibições são, de fato, estabelecidas. Durante minha trajetória pesquisando sobre o tema, presenciei casos em que o pastor não só proíbe verbalmente a participação de seus membros em certas atividades como dispõe de um documento escrito para isso. O exemplo a seguir não diz respeito a nenhuma das igrejas por mim estudadas, mas faz parte de um universo comum e serve para elucidar o problema em questão.

IGREJA EVANGÉLICA PRIMITIVA

MINISTÉRIO DOS DEZ MANDAMENTOS

Fundada no dia, 20/09/86 e Registrada no 3º C.R.T.D - SP. Em 19/08/1987 Sobre o Nº 100437 e CNPJ 57.998.712/0001-36MF

SEDE SOCIAL - Travessa: Angelim Branco, Nº 03- Jardim Lourdes CEP 08452-550 Lajeado São Paulo.

Tel.: (011) 2 ou Cel: (011) 4

SITE:

E-MAIL:

Ilmo. Sr. (a) Diretor (a):

Saudações Cordiais,

Aluno:

Série: 4º Grau: 4º Turno: manhã

Dirijo-me a esta instituição de ensino para solicitar o afastamento do referido aluno, das aulas práticas de Educação Física, podendo o mesmo, realizar aulas teóricas para suprir esta matéria.

Lembramos que a nossa Constituição Brasileira promulgada em 1988, no Art. 5º VI, ao dispor.

§ "VI - É inviolável a liberdade de consciência e de crença".

Desde já ficamos imensamente gratos pela atenção e acatamento a esta solicitação e rogamos a Deus que abençoe sua brilhante atuação.

Estamos a Disposição para maiores esclarecimentos. (019) 2011-2004

Respeitosamente

Dirigente Regional Responsável

14.09 de Setembro de 2010

Este exemplo de proibição, neste caso formalizada, vivenciado por esta aluna remete-nos a um importante problema que diz respeito à laicidade da escola²². A forma como o professor de EF lida com questões delicadas que envolvem a reflexão sobre o fato do Estado ser laico, os conteúdos serem obrigatórios, mas existir uma constituição que defende a liberdade de crença é algo a ser pensado. Situação muito preocupante para passar despercebida por professores e coordenadores educacionais. Perguntas como “o que podemos fazer em uma aula em que uma aluna se recusa a participar por motivos religiosos” (RIGONI, 2010, p.144), por exemplo, devem ser feitas e exercitadas pelos professores de EF. Como já mencionei no mesmo texto citado acima,

Forçá-la a participar da atividade não parece ser a melhor opção. Em contrapartida, ignorar sua não participação e deixá-la à vontade para simplesmente não realizar a atividade também não parece a atitude mais sensata (IDEM, p. 144).

Devo mencionar que com isto não estou sugerindo que a religião se torne um tema ou parte do conteúdo da EF, mas ela deve sim passar pela reflexão dos professores para que estes, de forma elaborada, consciente e coletiva evitem não só preconceitos e exclusões no meio escolar como possam levar o aluno à reflexão e à reelaboração de seu entendimento a respeito dos conhecimentos produzidos sobre corpo, práticas corporais e temas relacionados à área. Os exemplos que trago a seguir elucidam melhor esta problemática e dizem respeito a diversas experiências pelas quais passaram as meninas estudadas em relação a alguns conteúdos específicos da EF.

Uma das primeiras aulas a que assisti na escola pesquisada foi na sala de Maria e dizia respeito à dança. O professor, que tinha duas aulas seguidas com a mesma turma, naquele dia ficou com os alunos na sala durante a primeira aula e levou-os para a quadra esportiva na segunda. O conteúdo trabalhado naquele dia era o samba. Na aula anterior o professor havia separado a turma em pequenos grupos e cada um deles ficou responsável por apresentar uma modalidade do ritmo selecionado. Os grupos foram divididos tais quais as modalidades existentes, como por exemplo: samba enredo, samba-canção, samba de partido alto, samba carnavalesco etc. Ao final da aula teórica (apresentação dos trabalhos), o professor foi com os alunos para a quadra esportiva. Ao contrário do que eu supunha, o segundo tempo da aula não foi uma aula prática sobre o assunto. Assim que chegaram à quadra os alunos se dividiram em

²² Este tema será abordado de forma mais aprofundada no capítulo 4.

grupos dos quais uns foram jogar futebol, outros brincaram em círculos num canto da quadra com uma bola de voleibol e outros, ainda, ficaram sentados nas escadas em torno da quadra.

Neste dia eu já sabia que Maria era da AD e estava decidida a conversar com ela, não sem antes observá-la durante quase todo o tempo de aula restante, no qual ela permaneceu em sua maior parte sentada (sempre sozinha) e em alguns momentos circulando perto das pessoas que brincavam com a bola de voleibol (sempre observando de fora da roda).

Ao final da aula fui conversar com ela e explicar-lhe sobre meus objetivos. Muito receptiva e mostrando-se disposta a participar da pesquisa, ela se mostrou uma pessoa muito “falante” em nossa primeira conversa. Aproveitei o fato da aula sobre samba ter sido apenas teórica para fazer algumas perguntas à Maria. Perguntei se eles já tinham feito alguma aula prática antes da teórica e também o que ela achava a respeito da dança como conteúdo escolar. De uma forma menos elaborada do que nas entrevistas que se seguiram ela apenas me disse que não adiantaria ter aula de dança, pois naquela turma ninguém dançava. Ela ainda disse: “Ah, eu não preciso dançar para aprender sobre dança”. No decorrer da conversa Maria comentou despretensiosamente que o professor era evangélico também, e que talvez por isso ele não gostasse muito desse assunto. Ao lhe perguntar se ela participaria de uma aula prática caso houvesse, sua resposta foi:

Com certeza eu não participaria, eu não gosto de dançar e nem levo jeito para a coisa, tenho vergonha até de tentar. Além disso, samba é complicado, muito sensual.

Apesar desta frase não remeter diretamente à religião, os pressupostos utilizados para elaborar esta resposta têm base religiosa, como pude constatar nas inúmeras vezes em que estive com Maria. É interessante como durante todo o tempo que frequentei a escola Maria parecia estar sempre confusa (ou talvez indecisa seria a melhor palavra) entre uma inclinação “mais religiosa” e outra “mais mundana” em determinados aspectos de sua vida. Da mesma forma que ela me disse que não dançaria caso houvesse uma aula prática sobre samba, alguns dias depois ela me contou sobre uma balada na qual foi sem o conhecimento dos pais e dançou a noite toda.

Insisti perguntando se ela não achava que deveria aprender um pouquinho do samba, já que este foi o conteúdo da aula e ela me respondeu: “Ah, até acho, mas tem tantas outras coisas pra aprender, não gosto de passar vergonha. E eu aprendi, né? Fazendo o trabalho escrito eu aprendi bastante coisa sobre o samba”. Para ela, o aprender não precisava passar pela experiência

e talvez o que estivesse em jogo fosse muito mais a vergonha por não ter sido socializada antes em tal tipo de movimento e, por isso, não saber executá-lo como outras colegas do que por pensar, como a colega evangélica que estava ao seu lado comentou, que o samba não era coisa de Deus.

Apesar de muitos alunos não participarem das aulas de dança sem uma justificativa religiosa, Maria tem consciência de que não tem intimidade com este tipo de prática devido a sua pertença à igreja desde que nasceu. Apesar das falas de Maria aparentarem certa contradição por esta estar expondo sua opinião à uma pesquisadora “de fora”, elas parecem ser uma contradição para a própria Maria, que parece vivenciar “na pele” a necessidade de acomodação, sobre a qual venho falando desde o início do texto, entre ensinamento religioso e a vida cotidiana.

Os dados empíricos demonstram bem o argumento que venho formulando. Apresento, abaixo, um diálogo com Maria (que ocorreu numa segunda-feira). Maria havia passado o final de semana na casa de uma amiga e juntas tinham ido para a “balada”. Maria tinha uma aparência cansada (nomeada por ela mesma de ressaca) e me contava empolgada sobre os acontecimentos que, para ela, não eram corriqueiros.

Maria – Fui para a balada o fim de semana inteiro. Nossa, minha mãe nem sonha que fiz isso. Ela pensa que eu passei o final de semana todo vendo filme na casa da minha amiga. Ela não sonha nem que a minha amiga estava sozinha em casa.

Eu - Mas tua mãe deixa você ir na casa de suas amigas tranquilamente? Se elas não estiverem sozinhas?

Maria – Dessa ela deixa, porque é a minha chefe no serviço. Minha mãe confia nela porque é minha chefe e também porque é um pouco mais velha do que eu. Também porque ela mora com os pais. E minha mãe não sabia que os pais dela estavam viajando.

Eu - Mas e aí, onde vocês foram?

Maria - Na sexta-feira a gente foi na *Swingers* e no sábado na *Gold*²³. A gente dançou e bebeu pra caramba.

Eu - Nossa, vocês foram pra balada dois dias seguidos? Gastou para caramba, hein?

Maria - Nossa, sorte que minha amiga pagou as entradas para mim. Ela me convenceu de ir por isso. Mas mesmo assim, só em bebida gastei quase 200 reais nos dois dias.

Eu - Nossa, beberam bem, hein?

Maria - Eu bebi mais que ela. Mas mesmo assim na sexta eu que tive que voltar dirigindo o carro dela. No sábado ela bebeu menos e voltou dirigindo.

²³ São dois nomes de “baladas” famosas na cidade de Campina. A *Gold* é notadamente frequentada por pessoas mais velhas (na faixa dos 30 anos). A amiga de Maria é bem mais velha do que ela (25 anos), mas, ainda assim, longe dos 30 anos.

Eu – Nossa, como vocês aguentaram ir pra balada e beber dois dias seguidos? Eu estou velha demais pra isso (risos).

Maria – Ah, a gente tem que aproveitar quando dá, né? Não é sempre que consigo fazer estas coisas. Quando consigo sair, que não é fácil, eu não posso beber porque vou voltar para casa e minha mãe vai ver.

Eu – Tua mãe não sabe que você bebe?

Maria – De jeito nenhum! Ela não gosta que eu beba nem um pouquinho, imagina, se ela souber o quanto a gente bebe numa balada. Ela me mata.

Eu – E a tua mãe não viu você levar roupa de balada pra casa da tua amiga?

Maria – Eu não levei, não sou louca de fazer isso. Eu emprestei tudo da Marina.

Eu – Tudo o que?

Maria – Ah, vestido, maquiagem. No sábado uma blusinha dela mais pra *night*, sandália. Até perfume ela fez eu passar, nem gosto muito mas pensei, já que tô fazendo tudo que não devia, o perfume não vai fazer diferença.

Eu – Então você foi “poderosa” para a balada? Arrasou?

Maria – Hahaha, nem tanto, mas fiquei legal, viu? Minha amiga me passou um esmalte vermelho, depois quase morri para tirar e não deixar marca. Mas foi muito divertido, mano.

Eu – E o que você acha que a tua mãe iria achar pior, ter bebido ou ter dançado?

Maria – Os dois. Ela não suportaria saber de nenhum dos dois. Se meu vô (pastor) já diz que dançar é coisa do demônio, imagina dançar bêbada.

Eu – E o teu irmão, Maria? Ele sai? Tem mais liberdade que você?

Maria – Hum, ele é homem, né Carol? Sempre podem mais que a gente. O pior é que minha mãe nem cobra dele, entendeu? Ele fica sem fazer nada, com as pernas pra cima, no sofá. Eu posso estar fazendo um milhão de coisas e ele com a bunda no sofá que minha mãe pede para mim as coisas. Aquele lá não sabe o que é secar uma louça. Por isso que não quero prestar vestibular aqui, quero ir embora²⁴.

A última parte deste diálogo já bastaria para que desenvolvêssemos análises importantes no que concerne ao processo educativo (corporal) dos membros da Igreja, por parte dos dirigentes. Como não me proponho a elaborar uma discussão sobre gênero, foco a parte anterior do diálogo, que demonstra que outros tipos de agenciamentos relacionados aos usos do corpo são significativos para as meninas estudadas. Para Maria, principalmente, é muito difícil

²⁴ Maria se refere à possibilidade de estudar no Rio Grande do Sul, que é algo pelo qual ela espera muito, deixando claro ser esta a chance de poder viver um pouco mais tranquila, sem a vigilância dos pais, avós e membros da igreja. Maria conta que seus pais desejam que ela preste vestibular na Unicamp, mas que ela já se decidiu a prestar na UFRGS. Perguntei por que ela quer estudar tão longe de casa e sua primeira resposta foi a de que a Unicamp não tem muitas opções de curso. Ao dizer que eu não pensava como ela e que achava que a Unicamp oferecia muitas possibilidades, ela disse: “Eu ainda não sei que curso eu quero, mas sei que quero na UFRGS”. Insisti no fato de que era muito longe e, neste momento, ela me disse a distância exata de Campinas a Porto Alegre, em quilômetros. Não a universidade, mas a distância era o que mais importava para ela. Quanto às condições financeiras para se sustentar lá, ela me contou que tinha sido convidada para ficar na casa de um tio, que mora lá há anos e que, coincidentemente, é o único da família que não faz parte da CC. É a possibilidade de ter mais liberdade longe dos pais e avós que a move e não o curso ou conceito da universidade.

andar apenas pelo caminho considerado “certo” pela igreja. Ao mesmo tempo em que ela não quer magoar a mãe e prefere permanecer na igreja, ela quer vivenciar as coisas que a igreja não aconselha. Ao que parece, ela tenta arranjar brechas como esta já há certo tempo. Lembrei-me neste dia que ela já havia me contado sobre outra vez na qual bebeu muito. Mas nesta ocasião sua mãe a viu e, após ficar horrorizada, começou a cobrar ainda mais a presença e devoção de Maria aos ensinamentos da igreja. Maria contou que quase entrou em coma alcóolico naquele dia. Após frisar que agora bebe muito menos e com pouca frequência, ela falou sobre como foi passar por isso na igreja. “Depois do porre precisei passar por uma fase de limpeza, pois, como o pastor sempre fala, o corpo padece por quase uma semana”. Neste sentido, ela sai da “ordem” e faz coisas desaconselhadas, mas, logo em seguida, se arrepende e recorre à Igreja. É uma das formas de andar pelos dois caminhos (o da Igreja e o do mundo) sem colocar em risco a salvação.

Entre o desejo de vivenciar coisas que a igreja não permite e o receio de abandonar a comunidade religiosa, Maria vai acomodando as coisas da forma que lhe é possível. Inúmeros são os exemplos, como a seguir, nos quais se pode perceber tal estratégia por parte dela e das outras meninas.

Lá eles ainda não deixam dançar, jogar, cortar o cabelos, usar calças (comenta isso apontando para a própria calça e com uma risada irônica). Mas aqui eu uso, aliás, só uso saia para ir à igreja e porque meu avô é pastor. Deus me livre se não seguir as regras. Então, fora da igreja uso calças. Mas não uso brinco, maquiagem, esmalte, nada (Maria, durante uma conversa informal no horário de sua aula de EF).

Retomando a questão da dança, enquanto Maria contava sobre seu final de semana eu me questionava sobre qual era a diferença entre dançar numa aula de EF e numa “balada”, já que ela afirmou que não dançaria no primeiro caso, mas o fez no segundo. Talvez a possibilidade de seus pais descobrirem que ela participou de uma atividade com dança na escola seja algo mais provável do que como no caso por ela narrado. Afinal, ela possui colegas que frequentam a mesma igreja que ela, o que faz da escola um ambiente no qual manter a postura evangélica se torna mais importante. Há que se considerar também que é muito diferente, em termos de diversão, dançar numa balada só com amigos, bebendo, num ambiente com pouca luz, onde dançar de forma “correta” não é a questão principal e dançar numa aula de EF, onde existem objetivos com fins definidos, onde imperam técnicas a executar e podendo ser alvo de atenção, correção e comentários. É como se ela precisasse ajustar suas práticas de forma que os momentos de “subversão” às normas da igreja não sejam tantos. Num misto de obediência e resistência

Maria deixa clara sua posição ao falar: “apesar de umas coisas eu não gostar, eu não sairia da Igreja, sei que é para o meu bem e no futuro eu ia me arrepender de ter saído”.

É interessante como parece haver uma dificuldade para as meninas estudadas em falar sobre a dança e os constrangimentos que ela inflige no que diz respeito à sua forma enquanto conteúdo das aulas de EF. Ao questioná-las especificamente sobre a EF e sobre o porquê de tal prática ser desaconselhável como conteúdo escolar, elas até tentam elaborar respostas a respeito, como é o caso de Maria que diz:

Eu nunca entendi direito, e também nunca perguntei o porquê que eles não gostam, porque que dançar é tão ruim, mas deve ter alguma parte na bíblia que fala sobre isso, né? Acho que deve ter a ver com o outro sexo, sei lá, toda dança é colada com um homem. Não sei.

No entanto, quando questionadas sobre tal prática de maneira geral, sem fazer relação com a EF, é possível perceber os significados conferidos por elas à dança a partir de outras narrativas. Opiniões sobre a dança, não relacionadas à aula e à escola, como é o caso mencionado por uma aluna durante o intervalo das aulas, podem nos dar uma noção de como a relação destas meninas com tal prática é construída.

Certo dia, antes de ir para a quadra esportiva, enquanto esperava o intervalo entre as aulas, sentei numa das mesas do refeitório, em meio aos alunos da escola. Estava escrevendo em meu caderno de campo e nem prestava a atenção no que estava acontecendo ao meu redor. Além do mais, estavam por perto apenas alunos que não faziam parte do grupo por mim selecionado. De repente, em meio a muitas risadas, começo a ouvir comentários entre três meninas sobre uma história que havia acontecido com uma delas. Esta havia se interessado por um rapaz da sua igreja que era casado. O caso é que ele estava se divorciando da esposa e isto estava gerando muitas “fofocas” entre os membros da comunidade religiosa. Todos na igreja criticavam-no pela facilidade e rapidez que tinha tomado tal decisão. A garota, que narrava a história, dizia: “nossa, ele é louco, parece que não está nem aí para o quê os outros falam. Minha mãe fala mal dele pra caramba”. Após este comentário, uma das amigas ironicamente fala: “é, mas você bem que gosta, né? Tá é feliz que ele tá se separando. Ainda mais que ele tá querendo sair com você. Fala sério, você tá gostando disso, né”? A personagem principal da história ri e continua:

Não, vocês não têm noção de que além dele já tá me chamando para sair, tá me chamando justamente para ir dançar numa casa de forró. Esse não tem noção nenhuma, mas o pior é que estou adorando (risos). Sei lá, se eu resolver sair com ele, vou ter que ir escondida.

Em meio a risos e outros comentários ela completa:

Ah, eu tô curtindo isso, mas acho que no final não vou ter coragem não. Se minha mãe ou algum irmão descobre eles me expulsam. Já pensou, sair com homem que nem bem separou e ainda por cima pra dançar, é muito pecado junto (risos).

Eu percebia que ela sabia exatamente que era errado. Mas ora, errado para quem? Ela parecia gostar do fato do rapaz estar subvertendo certas regras e se sentia importante por isso se dar por sua causa. Era como se ela estivesse orgulhosa por isso. A forma irônica como ela narra para as amigas já demonstra uma forma de burlar as regras. Mesmo que ela não vá, de fato, sair com o rapaz, esta é uma forma de burlar. É claro que, para ela, ser expulsa não é bom e ela sequer imagina a possibilidade. Mas o medo da expulsão não se dá pelo fato dela crer nas coisas que os membros mais velhos e dirigentes da igreja pregam. Os significados de estar no grupo e fazer parte da comunidade parecem exercer mais força do que a crença em si. Quando ela brinca que é “muito pecado junto” é porque ela sabe que para a moral da igreja isso é errado, mas ter a chance de sair com um rapaz que ela já desejava antes parece deixá-la tentada a sair um pouco do “caminho da igreja” e dar alguns passos no caminho do “mundo”. Mas, para além destas análises – e voltando ao tema em questão –, é possível perceber o lugar da dança nesta igreja e a forma como ela é encarada por seus membros. Apesar destas questões não dizerem respeito especificamente à área, elas elucidam bem qual é a posição da igreja sobre uma prática corporal que compõe o currículo da EF.

Sirléia, que parece burlar muito menos as normas impostas pela igreja, ao ser questionada sobre a dança na aula responde:

Numa aula de EF eu até poderia dançar, mas nunca poderia ir numa balada, por exemplo, dançar fora da aula, nem pensar. Quer dizer, na real, se fosse pela igreja eu não poderia dançar nem na escola. Eu lembro que tive aula de dança na 4ª série - um professor que não era da escola ia lá para dar duas horas de dança na sexta-feira – e eu não fazia porque minha mãe não deixava. Tinha uns colegas da mesma igreja que eu e nenhum de nós fazia. Acho que cada um tinha medo que o outro contasse na Igreja. Mas, quer saber, se tivesse hoje aula de dança, eu faria.

Perguntei se ela faria a aula mesmo tendo colegas da mesma igreja em sua turma, como foi o caso de quando era menor, e ela respondeu afirmativamente. Insisti perguntando o porquê dela dizer que não fazia antes e afirmar que agora faria. A resposta foi interessante:

Ah, quer saber, a igreja não pode comandar toda a minha vida. E acho que é uma questão de maturidade também. De como que a gente se sente para fazer as coisas. Eu antes me sentia constrangida, mas claro, eu achava que era a pior coisa que um crente podia fazer. Mas hoje eu me sinto à vontade, acho que ninguém da igreja tem nada a ver com isso. A não ser que fosse uma dança muito erótica, sei lá, tipo *funk*, que eu não me sentisse bem fazendo, mas o resto, não (Entrevista Sirléia).

Percebendo que o fato dos pais saberem ou não era algo significativo no que diz respeito a esta prática, perguntei o que aconteceria caso chegasse aos ouvidos de sua mãe que ela estava dançando na escola.

Minha mãe não ia falar nada. Ela sabe que hoje em dia não é bem assim. Não é só falar e pronto. Até ela acha, hoje em dia, que é exagero não poder se exercitar para cuidar do corpo. Ela não faz nada (exercícios, ginástica) mas acho que até gosta que eu faça. E ela também sabe que eu não iria fazer nada exagerado, nada que pudesse me condenar. Eu não iria para nenhum campeonato nada. E muito menos fazer disso uma coisa diária, ou profissão. Mas ela sabe também que é coisa da escola e se é da matéria eu tenho que fazer. Hoje a minha mãe não manda mais eu ficar fora das aulas práticas como ela mandava quando eu era pequena. Mas fora da escola eu não dançaria. De jeito nenhum. E também nunca dançaria na frente dos meus pais.

Percebi que não é o respeito a Deus ou o medo dele que faz com que Sirléia tenha tal opinião. Ao mesmo tempo em que ela comenta que não basta a mãe falar e está tudo resolvido, ela diz que jamais dançaria na frente dos pais. É como se ela precisasse dançar para não “ficar mal” na escola e diante dos professores e colegas, mas precisasse não dançar na frente dos pais e da comunidade religiosa para não “ficar mal” com eles. Neste sentido, ela sabe exatamente qual o tipo de comportamento deve ter num espaço e em outro. Mais do que isso, é importante perceber que o fato de sua “salvação” estar sendo colocada em risco (segundo sua crença) não a impede de dançar na escola, porque acha que isto é necessário, ou seja, uma obrigação como aluna. Isto fica claro quando Sirléia diz: “É Deus que vai me julgar e não os outros. E se Deus é Deus, ele tem que entender que eu preciso fazer as coisas que são da escola”. Tal afirmação me parece perspicaz justamente porque ela aplica o mesmo argumento de “obrigatoriedade” presente na instituição religiosa para a instituição escolar. Se para a igreja os membros precisam entender os conhecimentos de Deus e agir segundo suas normas, Sirléia inverte a lógica e diz que é Deus quem deve entender sua necessidade prática. Neste sentido, Sirléia reconhece o caráter obrigatório da aula. Como afirma Georges Snyders (2005, p.105), “o que protege e rege a vida escolar é precisamente a regra”. Adotando uma conduta mais firme e estruturada que a da vida habitual, a escola utiliza-se de normas que, segundo o autor, têm uma origem diferente dos

hábitos de situações já estabelecidas e conhecidas. Neste sentido, a obrigatoriedade da escola é justificável e necessária para Snyders, porque independe das preferências, afinidades ou valores dos indivíduos em questão. Se por um lado esta concepção representa uma ideia de que o papel da escola é “forçar a”, por outro lado é justamente este aspecto obrigatório que permite ao aluno o encontro com alguns conhecimentos. Encontros estes que têm muito mais possibilidades de ocorrer pela imposição da escola. Nas palavras do autor:

A obrigação é a chance que cada um tem de encaminhar-se para aquilo que ainda não o atraia, onde ainda não fora bem-sucedido. O encontro da criança com Rimbaud tem muito mais chances de ocorrer caso seja imposto pela escola. Resta em seguida a sequência, feliz ou não, desse encontro. Resta também ao aluno tomar consciência de que ele não se teria encaminhado para isso ‘espontaneamente’ (SNYDERS, 2005, p.106).

Neste sentido, são justamente as aulas de EF que operam com pressupostos semelhantes aos de Snyders que são capazes de provocar a tensão entre os conteúdos da disciplina e o que as meninas aprendem sobre corpo na igreja. O fato de considerarem a aula como uma obrigação a qual devem respeitar possibilita que elas experimentem o encontro sobre o qual fala o autor. Não se trata de aceitar resignadamente todas as obrigações ou partir em defesa total e acrítica da obrigatoriedade, pois como nos lembra o autor, muitas delas, longe de terem fins educativos, existem apenas para rebaixar os alunos e “colocá-los em seus devidos lugares”. Portanto, como alerta Snyders, não se pode considerar a obrigação como em si mesma libertadora, mas certas obrigações cumprem um papel positivo, pois na sua ausência o aluno correria o risco de estagnar. No caso aqui relacionado, é interessante pensar que a obrigatoriedade das aulas de EF (ainda que não funcionem de forma absoluta²⁵) permite que as meninas coloquem em tensão os conhecimentos repassados pela disciplina com aqueles que lhe são habituais. A aula cria a possibilidade de transformar ou, ao menos, levar a reflexão, suas identidades com as práticas corporais. Neste caso, começa a fazer sentido a ideia de que a necessidade de negociação por parte das meninas gere transformações inclusive em suas identidades crentes.

²⁵ A reflexão sobre o “enraizamento da EF na escola” elaborado por Tarcísio Mauro Vago (1999) é uma ótima referência para entendermos como a EF - ainda que possuindo um caráter estritamente higienista e militarista - passa de uma disciplina consolidada e bem enraizada na escola para uma disciplina que perdeu prestígio ao longo do tempo. Questionando se a EF continuará enraizada no âmbito escolar o autor nega um tipo de “pedagogia da eficiência” e defende que o enraizamento da EF só faz sentido num projeto de escola como o lugar de transmissão e produção de cultura, como tempo social para uma formação humana ampla e como campo de construção de uma cidadania emancipada, onde os sujeitos, produtores de cultura, também sejam capazes de intervenção individual e coletiva.

De alguma forma estes elementos acima citados podem desembocar no argumento desenvolvido por Hervieu-Léger, quando esta busca identificar as formas de reconstrução da identidade crente. A autora privilegia, em suas pesquisas, o contexto francês, mas o que ela analisa é, de fato, as transformações no campo religioso moderno. Levando em conta a trajetória e os itinerários biográficos dos indivíduos, ela percebe a clara elasticidade da ordem normativa, assim como um declínio da vivência religiosa de forma absolutamente coerente com os dogmas institucionais. Há uma desregulação institucional que modifica os modos de crer na contemporaneidade. “As instituições religiosas continuam a perder a sua capacidade social e cultural de imposição e de regulação das crenças e das práticas” (HERVIEU-LÉGER, 1999, p.46).

Hervieu-Léger (1999) fala de uma espécie de “pega e larga” em termos de prescrições morais e de crenças oficiais no sentido de uma mobilidade religiosa. Almeida (2010), faz algo semelhante ao utilizar o argumento de “trânsito religioso” para tratar desta situação no contexto brasileiro. Ainda que os dois estejam falando de uma mobilidade e reconstrução nas formas de crer que envolvem a troca de igreja e que conseqüentemente geram uma pluralidade religiosa, o que eu quero afirmar é que estas modificações do “crer” que repercutem em mudanças no “fazer” (na prática) também ocorrem no contexto de uma única igreja. Com isso estou dizendo que não é preciso, necessariamente, que ocorra a troca de uma denominação religiosa para outra para que os crentes modifiquem as formas de crer e de se comportar. Neste caso, as modificações podem ser explicadas pela condição cotidiana. Particularmente, nesta pesquisa, estas condições são pensadas a partir da visão de que a EF e seus conteúdos promovem os conhecimentos e usos do corpo com finalidade diferentes daquelas promovidas no ambiente religioso. E justamente essa condição cotidiana, que coloca o crente em uma situação na qual ele deve escolher entre um ensinamento e outro, me parece uma das motivações para que estas mudanças e adaptações ocorram. Neste caso, não falo de recomposição das crenças, mas de recomposição “dentro” de uma crença.

Letícia é a única das meninas por mim pesquisadas que exemplifica a mobilidade e recomposição no sentido tratado por Hervieu-Léger. Ela e a família mudaram de uma igreja mais conservadora (AD) para uma na qual os padrões de comportamento são menos rígidos. Em suas falas, ela não diz que a mudança de igreja se deu justamente por estes motivos. Mas, apesar da família não ter procurado outra denominação porque queria uma vida mais “solta”, sem tanta rigidez em termos de costumes, fica claro o quanto estas diferenças são significativas para ela e

para a irmã. Sua irmã é sempre citada como exemplo de alguém, que mais do que ela, por ser mais velha e ter estado mais tempo de sua vida escolar vinculada à AD, sentiu mais os constrangimentos impostos pela comunidade religiosa.

Eu hoje posso dançar, fazer teatro. Apesar de que eu não gosto muito, não. Mas eu me arrisco e faço às vezes. Em festa de aniversário, por exemplo, eu danço um pouco. Não é uma coisa que eu diga: nossa, como eu gosto de fazer. Já a EF eu gosto mesmo. Minha irmã diz que eu tô no céu, porque ela nunca pôde fazer as coisas como eu faço (Entrevista Letícia).

A primeira coisa que me chama a atenção nesta fala é a maneira como Letícia se reporta à dança como algo que não é da EF. Quando afirma não gostar muito de dança, mas da EF sim, ela está elucidando alguma compreensão da área. A segunda coisa, e talvez para este trabalho a mais importante, é o quanto fica claro, no que diz respeito às aulas de EF, a influência exercida pela igreja naquilo que elas devem ou não fazer. As restrições diminuem, no caso de Letícia pela troca de igreja, mas no caso das outras também parecem diminuir ao longo do tempo e de acordo com a movimentação que decorrem destas tensões. Estas tensões parecem ir gerando, pouco a pouco, um movimento de resistência que, em longo prazo, estabelecem relações menos conflitivas. Isto parece ocorrer tanto (e talvez mais) no sentido de uma mudança individual²⁶ e, portanto, subjetiva, quanto no sentido coletivo, no qual é possível perceber maior tolerância por parte dos pastores e da comunidade mais velha. Afinal, não há como negar que os próprios dirigentes precisam utilizar de certa maleabilidade para evitar o abandono dos fiéis. Isto pode ser percebido em opiniões como a de Renata ao comentar:

O filho do pastor tem 19 anos, então ele sabe como que o jovem é e o que o jovem quer. É maior chato não poder fazer nada. A gente não quer sair por aí dançando *funk*, tem muita música que não fala de pecado.

Em relação às mudanças individuais, a resposta de Ana Julia ao ser questionada sobre quando se pode dançar na opinião da Igreja pode ser um exemplo de como ela mesma percebe que as mudanças ocorrem:

²⁶ Quando afirmo que as tensões diminuem do ponto de vista do indivíduo, o que estou querendo dizer é que as meninas vão estabelecendo outras formas de relação com as imposições da igreja. Como se houvesse uma desvalorização daquilo que é enfatizado pela igreja e, conseqüentemente, um sentimento de maior liberdade para agir pautado em outras formas de conduta demandadas da vida cotidiana. Neste sentido, mesmo que a igreja continue “cobrando” rigidamente certos costumes, elas, por si mesmas, vão adaptando as formas de submissão sem confrontar de forma drástica as coisas que a igreja agencia com as outras formas de agenciamento presentes no cotidiano.

Tipo, nunca muda, sabe? Continua igual, sem poder dançar. O que muda é quando a pessoa muda por ela mesma. Mas a visão da igreja parece que vai ser sempre a mesma, sabe, as mesmas regras.

A fala de Ana Julia demonstra que ela tem consciência sobre as formas como a mudança ocorre. E o ponto central para que elas ocorram parece estar no fato de outras instituições modeladoras de comportamento colocarem o conhecimento religioso em questão. Neste sentido a EF tende a ser uma das instituições que promovem este movimento, uma vez que coloca a educação do corpo e seus usos sob outras bases. Se a igreja é uma das instituições que exerce mais autoridade sobre estas alunas, a escola não fica atrás e, a EF, particularmente, pode ocasionar mais ou menos (de acordo com cada professor e a forma de lecionar) tensão a partir das reflexões que inspira nestas meninas.

Por menos reflexivas que elas pareçam, o simples fato de se sentirem mal diante de outros colegas leva-as a questionarem a situação. Como é o caso de Renata quando esta comenta:

Todo mundo se mexendo e eu ficava lá, só olhando de fora. Tenha dó, né? Aí eu comecei a pensar: meu, porque eu tenho que ficar lá parada com cara de paisagem? Aí resolvi me enturmar. Pensei: se joga nêga (risos).

Mas Renata completa dizendo que numa festa, por exemplo, ela não dança, assim como ninguém da sua igreja. Perguntei-lhe porque, em sua opinião, isso acontece, ou seja, o porquê de tantos cuidados em relação à dança. Sem muita certeza do que estava falando, ela arrisca uma resposta:

Dançar é como, sei lá, no que eu entendo, né, é como se fosse uma forma de se exhibir. Você chama a atenção, você rebola e a pessoa começa a reparar mais em você. Aí eles acham que o outro cai em erro no pensamento, né? Mas na EF tudo bem, porque é coisa de escola. Eles não impedem nada que seja da aula. Tipo, tem gente da minha igreja que mesmo o pastor desaconselhando, vai para a academia, mas eles dizem que é por motivo de saúde e tal, quando o médico mandou (grifos meus).

Aqui, mais uma vez a ideia de EF aparece vinculada a objetivos extraescolares, neste caso à academia de ginástica. Renata, assim como as outras meninas, relacionam a aula de EF na escola com a prática de exercícios na academia. Ainda que a academia esteja fora da escola, este conhecimento é agenciado pela aula de EF. Muitas vezes, de forma inadequada, a EF prega a atividade física para a prevenção da saúde, bem estar e beleza sem fazer um contraponto aos conhecimentos vinculados na mídia sobre o tema. Neste caso, principalmente ao considerar a

prática de atividade física como algo aconselhável apenas em situações de orientação médica, elas colocam em tensão os objetivos (segundo elas) vinculados à EF com aqueles regidos pela igreja. Numa reflexão na qual elas não se apropriam inteiramente de um dos tipos de conhecimento em questão, mas também não ignoram um deles por completo, elas vão acomodando os dois tipos de agência na prática. Quer dizer, elas não podem utilizar a academia com objetivos estéticos, mas o mesmo conhecimento vinculado pela EF permite que elas justifiquem a frequência na academia de ginástica por questões de saúde, seja lá qual for o objetivo “real” por parte do fiel.

Uma vez que ela comentou que por motivos de saúde eles conseguiam “brechas” para frequentar a academia, questionei-a do porquê tal prática era desaconselhável pela igreja.

Ah, mais pela exposição da pessoa. A gente também não tem que estar preocupado com aparência. Na igreja falam que Deus fez a gente pra ser bonita aos olhos dele. Por isso que eles falam que a gente não pode usar brinco, anel, maquiagem, colar, pintar a unha, essas coisas (Entrevista Renata).

O que parece, mais uma vez, é que a EF está sendo responsável por um tipo de conhecimento relacionado à beleza corporal e este conhecimento está, a todo momento, tensionando o que elas aprendem na igreja a respeito dos cuidados com o corpo. É como se fosse função da EF exacerbar as questões estéticas. Isto ocorre, como já comentado, porque o entendimento das meninas a respeito da área é aquele construído pelo “senso comum”. Visão esta que não é, ou não deveria ser, a da escola, mas que se faz presente inclusive nela.

Ainda em relação à dança, para além das questões exemplificadas, não há como deixar de lado a “famosa” Festa Junina. Esta envolve não só o ato de dançar como o de ouvir músicas consideradas como do demônio por parte por membros da Igreja. Se depoimentos como os já citados, nos quais as meninas parecem burlar com facilidade as regras da igreja e assumirem que dançar pode ser necessário, em situações que demandam maleabilidade (como é o caso da EF), a Festa Junina parece perpassar por outras questões. Todas as meninas estudadas demonstraram um tipo de medo ao cogitar a hipótese de participar de uma destas festas. Certa vez, ao comentar com elas a respeito de tal prática, Renata, que estava junto com Letícia neste dia, tentou me explicar que elas não podiam se envolver nesta atividade e que mesmo sendo coisas da escola isso não se justificaria. Sem querer utilizar as palavras “macumba”, “oferenda” ou outras do gênero, Renata dizia: “a gente não pode porque nestas festas tem (silêncio). Bom, nestas festas fazem, hum, você sabe, né”? Quando Letícia percebeu que Renata não iria falar, ela

mesma se encarregou de explicar: “Porque estas festas são feitas para oferenda. É como fazer despacho, macumba. A igreja condena qualquer forma de idolatria e se envolver com isso é se contaminar”.

Neste caso a EF não tem especificamente a ver com tal prática. Mas é fato - e qualquer professor da área que leciona em escolas de Ensino Fundamental e Médio já deve ter passado por isso – que normalmente a tarefa de montar coreografias e ensaiar os alunos para estas comemorações é designada ao professor de EF, que mais uma vez se depara com os constrangimentos que tal prática corporal pode gerar.

Algo semelhante ocorre em relação à capoeira. Dentre todos os conteúdos que compõem o currículo da EF percebi, a partir dos dados do campo, que a capoeira é o que mais gera constrangimentos em alunos evangélicos. Para as igrejas estudadas a capoeira é uma prática corporal absolutamente relacionada às religiões afro-brasileiras, o que é combatido por eles na mesma proporção que o demônio. Aliás, para alguns evangélicos, o demônio é o próprio representante destas religiões.

Ainda que não seja um conteúdo que vemos com bastante frequência nas escolas, faz parte da gama de práticas corporais da EF. As alunas pesquisadas sabem disso e foram unâimes ao dizer que não participariam de tal aula.

Na igreja eles não concordam com as músicas da capoeira. Porque eles falam que é canto para santo, para macumba (Maria).

Eu não faria, tenho medo dessas coisas, ficar mexendo com coisa do demônio, ui, ui. E olha que eu não sou ignorante, não, eu sei que a igreja é chata com várias coisas, mas com capoeira eu também sou (Sirléia).

Eu não faria (...) porque eu me sentiria desagradando a Deus fazendo isso (Renata).

Ao questioná-las um pouco mais é possível perceber o discurso do meio religioso que visa ao combate às religiões africanas. As igrejas evangélicas estudadas consideram as práticas religiosas do candomblé e da umbanda como práticas demoníacas. É na frase de Ana Julia que é possível perceber a relação de medo e distância que os crentes estabelecem com estas práticas. Ao perguntá-la se para a igreja tem algum problema em participar de uma atividade de capoeira, sua resposta foi:

Tem, claro que tem. É porque, assim, capoeira mexe com gente morta (ela gagueja como se não conseguisse ou não pudesse falar), ela mexe com (mais uma vez faz uma pausa e

então se aproxima bem de mim e fala em tom muito baixo), é que capoeira mexe com candomblé, entende? Mexe com Exu.

Insisti falando sobre o fato da capoeira na escola ser considerada uma luta e quando trabalhada na escola não carregar sentido religioso. Minhas palavras foram: “mas a capoeira na escola é só uma prática corporal, com movimentos de luta e outros sentidos. Na escola ela não tem caráter religioso e nem mexe com entidades religiosas. Se o professor desse uma aula assim, para ensinar a capoeira como uma prática que faz parte da nossa história, mesmo assim você não participaria?”

A gente da igreja sabe que não pode fazer isso. Acho que mesmo sendo na escola, quem é da igreja sabe, sem ninguém falar que tem que ficar de fora disso. Não dá, eu fico fora disso. Com dança e tal até dá para participar, não tenho medo. Eu vou e faço, mesmo sabendo que a igreja não vai achar tão legal. Eu me acerto com Deus depois (risos). Mas com a capoeira, não dá, não tem como (Entrevista Ana Julia).

É interessante como esta visão entra em confronto com a noção de obrigatoriedade colocada por elas mesmas em relação a outros conteúdos. Enquanto em algumas ocasiões elas usam o argumento da obrigatoriedade da escola para burlarem e justificarem suas participações em práticas desaconselhadas pela igreja, em outras nem este quesito justifica a participação. O que parece ficar claro é que são elas mesmas, com seus valores e suas medidas, quem estabelecem o que pode e o que não pode. De acordo com suas preferências e disposições elas vão acomodando de formas diferentes o que, na teoria, é igual. Igual no sentido de que passam pelo mesmo gênero de proibição perante a igreja. Letícia, que não pertence às igrejas estudadas, foi a única que apresentou em sua resposta a possibilidade de conceder uma exceção e participar da atividade de capoeira. Mesmo assim ela deixa claro que isso só aconteceria mediante uma exigência severa do professor.

Se o professor me obrigasse eu faria um pouco, apesar de não saber nada. Mas acho que antes eu iria pedir desculpa a Deus e explicar que não estava fazendo nada para ofender ele. Eu não ia prestar atenção nas músicas e me ligar nestas coisas que mexem com o demônio.

Ainda que a capoeira pareça ser um grande problema para elas também, e não só para os padrões da igreja que frequentam, e ainda que elas tenham afirmado veementemente que não participariam de tal atividade, a obrigatoriedade da escola cria uma brecha.

Como afirmei anteriormente, a capoeira é uma prática muito particular e nem sempre está presente nas aulas de EF. No entanto, ela é um bom exemplo a respeito da interferência da

prática religiosa na prática da EF. Além disso, se por um lado ela é menos recorrente nas aulas, por outro lado ela é, dentre todas as práticas da disciplina, a que mais enfrenta dificuldades em relação aos pressupostos da igreja. Enfim, muitas são as questões que envolvem a dança, o ritmo, a música e a capoeira e que podem ser pensadas numa relação de tensão entre um tipo de agenciamento (por parte da EF) e outro (por parte da Igreja).

Passo, agora, a alguns exemplos que se diferenciam dos anteriores, pois a justificativa de suas proibições não se dão no plano das prescrições sobre ritmos, datas comemorativas, que ferem as crenças religiosas das meninas ou letras de músicas consideradas perigosas: os esportes.

Tem uns anciões lá da igreja que acham que esporte é coisa do mundo, academia é coisa do mundo (Maria).

Desde quando me envolvi com este tema de pesquisa sempre foi mais fácil para mim entender quais eram os problemas que podiam haver para os crentes em relação à dança e às atividades como a ginástica e a capoeira. Estas práticas pareciam justificar mais facilmente o seu desaconselhamento por parte da Igreja, por serem consideradas por seus adeptos como práticas ligadas ao “erotismo”, à “sensualização” e, em último caso, a práticas relacionadas a outras religiões, sempre condenadas pelas igrejas em questão. Eu não compreendia muito bem qual era a relação que tornava a prática esportiva algo também desaconselhado por tais denominações. Trago, daqui para frente, algumas explicações e casos narrados pelas meninas que tentam explicar estes motivos. Suas explicações não são elaboradas com base num conhecimento formal produzido pela igreja. Diferentemente, elas parecem corresponder a explicações intuitivas que perpassam uma espécie de “senso comum” compartilhado pelos fiéis.

Dentre a maioria das respostas, aquelas que mais se repetiram dizem respeito ao esporte como atividade que visa à competição. O comentário de Maria elucida bem esta questão: “Ah, porque, tipo assim, o esporte, ou um atletismo, por exemplo, pode te levar a querer competir, sei lá. E isso, com certeza seria barrado na minha Igreja”. Neste caso o esporte parece mais desaconselhado pelo que ele pode gerar do que pela prática em si. Maria completa: “Tipo, ficar jogando bola, por exemplo, pode levar a gente a querer ficar nessas coisas do mundo em vez de cuidar da nossa vida”. Perguntei a ela se ninguém da sua igreja jogava bola (futebol) e citei alguns atletas evangélicos, conhecidos como “atletas de cristo”. Maria respondeu-me num tom um pouco irônico que “esses aí não são do nosso Cristo, não, podem ser de outro, mas do nosso, não (risos)”. Maria conta que às vezes fala-se sobre isso na sua igreja e seu avô, que é pastor,

sempre enfatiza que é preciso respeitar as outras crenças. Mas isso não significa que eles devem se deixar envolver por elas. Nas palavras do avô, “eles têm a crença deles e nós temos a nossa”. O que Maria quer dizer é que apesar de respeitarem aqueles que pensam de maneira diferente, eles possuem o conhecimento do que é “certo” e “errado”. Maria comenta: “Não conheço ninguém da minha igreja que participa dessas coisas. E se participa, com certeza não é mais da Igreja”. Sem conseguir elaborar mais explicações ela finaliza o assunto dizendo que vai perguntar ao seu pai e ao seu avô porque, exatamente, eles não “gostam disso”. O fato é que mesmo ela não sabendo explicar de forma elaborada e com base nas regras da Igreja, ela sabe que tal prática não é bem vista.

Em meio à conversa sobre competição e treinamento, Maria lembrou-se de uma história e começou a rir. Tratava-se de uma amiga, da mesma igreja, que certa vez, segundo ela, “encheu tanto o saco do pai dela” até que ele permitiu que ela participasse de um grupo de treinamento em voleibol. As risadas de Maria eram por causa dos motivos que tinham levado a amiga a querer entrar para o time. Descrevo a seguir a história contada por ela.

Ela conseguiu, só que ela nem sabia jogar, nunca tinha jogado. Ela queria era poder viajar junto com a turma que ia participar de um campeonato em não sei que cidade - não consigo lembrar o nome - porque ela estava a fim de um menino que ia. Essa minha amiga, nossa, se apaixona demais, igual troca de roupa. Um dia ela me pediu ajuda e eu disse para ela que só se eu trocasse meu coração pelo dela (risos). Ela foi, e para variar voltou chorando no ônibus. O menino enrolou tanto ela, ficou pedindo um beijo a viagem toda, de tanto que ele tentou, ela cedeu. Beijou ele. E veja só, o menino era da igreja também. Você acredita que ela beijou, ele dizendo para ela que estava apaixonado e tal e aí não procurou mais ela. Um dia ela ligou pra ele e ele riu dela na frente dos amigos. Ela fica sofrendo assim porque se apaixona fácil demais. Pra você ver, Carol, tá mais fácil arranjar namorado no mundo do que na Igreja.

Apesar da história contada por Maria ser uma narrativa mais a respeito de uma “paquera” adolescente, ela permite perceber como as relações de tensão em relação à prática esportiva se dão de forma diferenciada de acordo com os diferentes contextos familiares. Segundo Maria, a mãe da tal garota não gostou muito da permissão concedida à filha pelo próprio pai. Mas o pai, por não ser um frequentador assíduo da igreja, foi convencido pela filha. Ainda que o objetivo da garota nada tivesse a ver com participar dos jogos, para o pai a tensão colocada dizia respeito a isso. Neste caso, a mãe (mais ligada à comunidade religiosa) não permitiria, mas o pai (menos ligado à comunidade religiosa) permitiu. Isto coloca a garota em questão numa posição diferenciada em relação às meninas estudadas, por exemplo, na qual a forma como outras instituições agenciadoras das práticas corporais atuam em confronto com a igreja. Ao que parece,

a garota só obteve tal permissão porque o vínculo religioso do pai não é tão estreito como o da mãe.

Apesar de Sirléia comentar, assim como Maria, sobre o fato da igreja não gostar de esporte por seu vínculo com a competição, ela contou-me que em sua igreja houve, há pouco tempo, um campeonato de futebol para os meninos da igreja. Perguntei, mesmo já supondo a resposta, se não havia tido um campeonato para as meninas também. O “claro que não” veio acompanhado de risos discretos e Ana Julia, que estava junto, comentou: “Na minha igreja nem para os meninos ia ter um campeonato, imagina”!

Perguntei se não havia nada voltado às meninas por se tratar de futebol ou é da mesma forma com outras modalidades. Sirléia disse que para as mulheres nunca haveria nenhum tipo de competição esportiva, mas em se tratando do futebol, de fato, era considerado pior, pois além de ser uma modalidade competitiva como as outras modalidades, ainda por cima é considerado um jogo para homens.

Eu - E na escola, vocês podem jogar futebol?

Sirléia - Posso, mas que nem aqui, quando tem futebol para as meninas, os meninos jogam junto, não é separado, aí não dá, né?

Eu – Por quê?

Sirléia – Nossa, imagina, ter menino me ‘encoxando’, hum, não ia ter jeito.

Eu - Mas se fosse só menina jogando, poderia?

Sirléia - Acho que sim, mas eu não gosto de futebol.

É claro que é preciso levar em conta o fato dela não gostar por nunca ter experimentado tal prática sem restrições e constrangimentos. Mas o fato é que a sua relação com o futebol é marcada por uma visão que coloca esta prática como coisa “mundana”. Em outra ocasião Sirléia usou o futebol como exemplo para falar que os profissionais desta modalidade quase sempre “se perdem no meio do caminho”. Esta foi uma das poucas vezes em que percebi uma apropriação do discurso religioso sem muita resistência por parte de Sirléia. Como se outras instituições influenciadoras desta prática não fossem capazes de gerar tensão com a opinião produzida pela igreja. Outro comentário relacionado ao futebol também demonstra algo neste sentido. O comentário foi quando suas colegas de sala saíram da quadra esportiva suadas, depois de uma aula na qual jogaram futebol (de fato os times eram mistos).

Olha isso, ah, isso não é coisa para mulher mesmo. Ficar disputando com um bando de meninos, como se elas soubessem jogar que nem eles. Terminar o jogo elas terminam como eles, suadas e fedidas (risos).

Uma afirmação como esta demandaria uma discussão a respeito de conceitos de feminilidades e masculinidades, mas como não me proponho a tal coisa, enfatizo apenas o fato dos papéis serem bem marcados para a igreja em questão. Basta lembrar que a própria evangelização dos membros é realizada separadamente. Na igreja por mim pesquisada durante o curso de mestrado os homens permaneciam à direita e na frente da igreja, enquanto as mulheres ficavam à esquerda e atrás (RIGONI, 2008).

O argumento de que o jogo desagrada a Deus é utilizado em ambas as denominações e está presente na fala de todas as meninas estudadas. Mas Sirléia parece ser a única delas que “compra” o argumento e segue as restrições da Igreja. Isto não significa que as outras garotas participem indistintamente das modalidades que compõem a disciplina de EF. Antes, significa que elas demonstram opiniões de resistência a respeito daquilo que a igreja busca “controlar” em termos de prática esportiva. Ainda que elas não pratiquem tais atividades, elas afirmam não ver nada de mal com elas. Cito novamente a noção, já citada, de um tipo de obediência versus um tipo de resistência por parte das meninas. É a forma como elas encontram para subverter sem “passar dos limites” aceitáveis para o grupo religioso.

Eu sempre escuto o povo da igreja dizendo que fazer isso e aquilo desagrada a Deus. Eles falam isso de jogo, e até de campeonato na TV. No meu ver, não, eu não faço porque não gosto, porque não entendo que jogar futebol, por exemplo, desagrada a Deus (Renata).

Com exceção de Sirléia, nenhuma delas afirma pensar que jogar futebol ou outra modalidade esportiva desagrada a Deus, mas todas afirmam saber que na opinião da igreja, sim. Em minhas observações pude presenciar apenas as aulas nas quais os conteúdos eram o voleibol e o futebol. De maneira geral, o que vi foi Sirléia sempre de fora de qualquer prática e sempre muito atenta e participativa nas aulas teóricas. Ela foi a única das meninas estudadas que nunca vi participando de qualquer atividade. Isto não significa que as outras participavam ativamente das aulas, mas vez ou outra entravam na quadra por alguns minutos, após a insistência do professor. No entanto, quando entravam para participar por alguns minutos da atividade do dia, era sempre do voleibol, nunca do futebol.

Mesmo Maria, que sempre demonstrou ser a que menos se importava com as proibições, em relação ao futebol, comentou:

Deus me livre jogar futebol. Nem que fosse só com as meninas. Futebol não é jogo para mulher. Ah, tá, eu sei que isso pode parecer bobagem pra você, que é professora de EF e não é evangélica, e eu também não vejo problema em mulher jogar bola, mas vai convencer minha mãe? Ela não gostava nem que meu irmão jogasse. Ele só jogava na aula, mas nunca ela deixou ele treinar fora da aula.

O fato de Maria pressupor que eu achava a crença dela uma “bobagem” é um dado importante para a análise. Isso certamente influenciou na forma como ela se portou na minha presença e na forma como me respondeu certas coisas. Não há nenhuma novidade no fato de que o “nativo” nunca é o mesmo diante do pesquisador. Mas volto a insistir que o importante, de fato, é a reflexão que minha presença gerou em Maria no momento de demonstrar sua posição.

Ana Julia, por exemplo, não é tão “agressiva” em suas respostas e nem ri das coisas que ela própria fala sobre a igreja, como Maria. Mas narra casos em que conseguiu e vem conseguindo brechas para exercer sua fé e ao mesmo tempo poder vivenciar as coisa do “mundo”. Como exemplifica o caso por ela contado:

Uma vez, de tanto encher a paciência do meu pai, ele acabou pedindo permissão para o pastor para eu fazer judô. Ele disse para o pastor que era bom eu aprender a me defender, que o mundo tava muito violento e tal. Só assim para ele convencer o pastor a deixar. Mas meu pai pediu para o professor para eu só fazer aula com menina. Aí eu fiz um ano, mas como não podia competir, eu enjoei e saí (Ana Julia).

Mais uma vez podemos perceber que a questão da competição é uma barreira, se não a principal, ao menos muito significativa. Um bom exemplo para finalizar esta questão diz respeito à história de uma aluna da escola estudada que jogava vôlei muito bem. O fato dela ser evangélica não a tinha impedido de aprender tal modalidade e se destacar nela, mas a impediu de ter uma chance como profissional. A história circulava por toda a escola e, após ouvir alguns comentários pelos corredores, fui me informar sobre o que, de fato, tinha acontecido. Ocorre que no início do ano letivo uma equipe semiprofissional foi realizar uma “peneira” na escola para selecionar meninas para a equipe de voleibol. A princípio todos imaginavam que a garota seria escolhida, pois era a melhor da escola em tal prática. No entanto, seus pais sequer permitiram que ela participasse da seleção. Os comentários que percorriam a escola diziam respeito ao motivo pelo qual ela não participou. O motivo era religioso. Seus pais não permitiram que participasse do voleibol para competir e menos ainda para se tornar uma profissional. Os comentários que ouvi

pela escola eram do tipo: “nossa, não acredito que por causa da igreja ela perdeu essa chance”; “eu largava essa igreja”.

Neste caso, jogar não era considerado tão “mundano” quanto competir. A competição desvia o crente do seu caminho e talvez por isso as meninas afirmavam em suas falas que não consideravam um problema participar das práticas esportivas na escola. Isto até certo ponto, pois as tensões eram enaltecidas quando o assunto esbarrava numa modalidade específica e já comentada: o futebol.

Ana Julia comenta que nunca teve muito problema para participar das atividades das aulas de EF. A sua única restrição era em relação ao futebol. “A única coisa que eu nunca fiz foi jogar futebol”. Perguntei se ela havia sido proibida de jogar e ela disse que não foi exatamente proibida, pois ela poderia jogar caso isso ocorresse só com meninas.

Mas nunca tinha meninas suficiente para jogar. O professor queria que eu jogasse junto com os meninos, como as outras meninas da minha sala, mas eu não jogava, não. Se jogar futebol já não é considerado coisa de mulher, ficar correndo com os meninos então... (Ana Julia).

Perguntei se a preocupação dela era que seu pai soubesse caso ela participasse do jogo com os meninos e sua resposta foi: “Ah, também, eu sempre estudei com mais gente da igreja”.

Ainda que o maior problema sempre pareça dizer respeito ao que o “outro” (da comunidade religiosa) vai falar ou pensar no caso de descobrir que as meninas realizaram determinadas práticas “desaconselhadas” pela igreja, há nelas um tipo de sentimento, vinculado àquilo que aprenderam com a religião, que parece se sobressair mesmo diante das tensões geradas por outros tipos de agência corporal. Neste caso, “um irmão” ver ou saber que elas praticaram algo que “não deviam” é significativo, mas o próprio sentimento de respeito, dever e culpa por serem crentes também o é. É possível perceber isto em opiniões do tipo “não são os outros que me julgam, mas Deus”, expressas por todas elas.

Ah, a gente sabe do que eles não gostam, mas cada um cuida da sua vida. A gente aprende o que é melhor, mas cada um faz as coisas como acha que deve, e depois cada um de nós vai se acertar com Deus. Ninguém pode julgar ninguém, a gente não deixa de fazer alguma coisa porque o outro vai falar, mas porque a gente sabe que pode desagradar a Deus (Ana Julia).

Eu sei que às vezes faço algumas coisas que não é legal. Mas sei que, porque eu sou adolescente e to numa fase difícil, Deus vai me perdoar. Vai chegar uma hora em que eu vou ter que tomar uma decisão e não fazer mais coisa que desagrade ele, mas a gente aprende com o tempo e também, eu acho, que a gente aprende a não errar errando, experimentando. Por isso que tem gente que demora um pouco para se batizar, porque depois que batizou, já era” (Renata).

Entendo que neste tipo de crença, respeito, medo, ou qualquer outro termo que diga respeito à autoridade da igreja sobre estas meninas é o que permite a tensão entre o conhecimento produzido pela igreja e aqueles produzidos pela EF. Poderíamos dizer que a religião coloca o conhecimento produzido pela EF a respeito do corpo num estado de reflexão por parte do crente e, neste sentido, como diria Geertz (1989), a religião torna-se uma instituição capaz de ajustar as ações humanas a uma ordem que, se a princípio era imaginada (no âmbito da instituição), projeta-se e torna-se visível no plano da experiência humana. A religião não é, na sociedade contemporânea, a única e provavelmente nem a mais forte das instituições que promovem a educação do corpo, mas - tal como Geertz afirma -, ela modela o comportamento público daquele que, em suas palavras, adotou uma “perspectiva religiosa” (p.126).

Em relação a esta perspectiva, se das meninas obtive respostas menos elaboradas no que diz respeito às explicações religiosas, de Regina, uma professora com a qual tive contato na escola, pertencente a CC, obtive respostas sempre forjadas numa “certeza” pautada na doutrina em questão²⁷.

Conversar com Regina foi como poder perceber a diferença entre um tipo de conhecimento produzido “na” igreja (repostas das meninas) e outro produzido “pela” igreja (respostas de Regina). Entrando nos assuntos que me interessam questioneei Regina sobre a visão que eles (membros da CC) têm da EF e disse que ela, por ser mais velha, poderia me explicar aquilo que as meninas com quem eu tinha conversado até então não sabiam me explicar. Pedi para ela me dizer se elas deviam ou não participar das aulas de EF e ela me disse: “Na escola é claro que elas podem. Não somos ignorantes, sabemos que elas precisam fazer o que a escola exige”. É óbvio que Regina pressupunha quais eram as questões “problemáticas” para mim e, neste caso, ela imaginava o quê tinha que me responder. Estranhamente (para mim, é claro) ela relacionou o tipo de jogo presente numa aula de EF e, depois, praticado fora da escola, à questão da vaidade.

²⁷ Falarei melhor de Regina no próximo capítulo. Aqui, apenas adianto que ela é uma ex-professora de EF, que desde sua conversão para a CC deixou de atuar na área e cursou pedagogia. Segundo ela, o abandono da EF nada tem a ver com a conversão, mas coincidentemente elas ocorreram simultaneamente.

O jogo, mesmo esportivo, é algo sem noção, tem tentação, tem azar, tem vaidade com o corpo, não é aconselhável. Claro que na aula eles podem fazer. Agora, ficar satisfazendo o corpo quando não é obrigado é se desvirtuar. Pra que ter vaidade?”

Regina elencou uma série de características para descrever o jogo como algo desaconselhável, “mundano”, distanciado do que se prega na igreja. Ela deixa claro que o jogo não é uma prática possível para aquele que é crente. Se em estudos sobre o “jogo”, produzidos na área da EF, os pesquisadores elencam as suas diversas características, a frase de Regina é quase um “manual anti-jogo”. Se autores muito utilizados por pesquisadores da EF que tratam sobre o tema, como Callois²⁸ e Huizinga²⁹, por exemplo, entendem o jogo como elemento fundamental da expressividade humana, Regina e os membros da igreja, de maneira geral, relacionam-no a tudo que ele pode expressar de ruim. Se analisarmos as palavras normalmente vinculadas ao jogo nos textos produzidos na área da EF perceberemos que não é difícil entender porque ele é alvo de crítica por estas igrejas. Termos como: atividade livre, alegre, expressão corporal, desejo, prazer e outras do gênero estão sempre presentes nas descrições de tal prática. Isto o torna “mundano” e, sendo conteúdo da EF, coloca-a como uma instituição opositora das práticas religiosas.

Neste momento Regina, compreendendo que aquilo poderia ser estranho para mim, comenta que é difícil para um “não-crente” compartilhar de tais opiniões. Além disso, eu não era uma “não-crente” qualquer, eu era uma professora de EF. Querendo me convencer de que a igreja dela não era contra a minha profissão - até porque ela já havia me contado que também era formada em EF -, mas contra o uso que se podia fazer dela fora da escola, ela disse: “Os meninos, por exemplo, claro que eles podem entrar na quadra, se for na escola, e jogar futebol. Mas fora da escola, não”. Ao invés de questioná-la sobre o porquê de fora da escola não ser permitido, eu a questioneei a respeito das meninas, já que seu comentário remetia apenas à permissão concedida aos meninos. Ela, sabendo o que “precisava” me responder disse: “Elas podem, a não ser que elas não queiram, não se sintam bem”. Eu insisti lembrando-a de que ela mesma havia dito, poucos minutos atrás, que as atividades que faziam parte da aula de EF eram obrigatórias e, portanto, todos deveriam participar. Neste caso, eu perguntei como naquele momento ela afirmava que as meninas podiam optar por não participar. Sua resposta foi:

²⁸ A obra mais discutida no Brasil é: “Os jogos e os Homens: a máscara e a vertigem”.

²⁹ Notadamente por sua obra “Homo ludens: o jogo como elemento de cultura”.

Bom, aí vai do bom senso do professor, se ele for respeitoso ele vai deixar elas optarem por não jogar, mas se ele forçar elas terão que fazer, mas não estarão fazendo porque querem, por vaidade, não estarão desagradando a Deus por isso”.

Ou seja, se jogarem por vontade própria, por gostar do futebol, elas estarão desagradando a Deus. Se as meninas pesquisadas não falaram sobre estas questões de maneira tão enfática, Regina deixou mais claro o quê de fato torna a EF uma agência que confronta com os princípios da igreja. Neste exemplo fica ainda mais tensa a questão das diferenças em relação à conduta feminina e masculina. É como se meninas que jogam futebol desagradassem mais a Deus do que meninos. Regina achou que não era preciso explicar o porquê disso. Talvez, desta mesma forma, algumas meninas tomem isso como algo dado. Mas não são todas que compartilham desta opinião e, justamente, quando se colocam contra tal posicionamento da igreja é que estão colocando em tensão tudo que aprenderam na igreja com aquilo que outras instituições agenciam.

3.3 O papel do homem e da mulher e o trato com a aparência

Neste tópico tento demonstrar o quão significativo é, no que diz respeito às tensões entre igreja e EF, aquilo que para a igreja trata-se simplesmente de manter cada coisa em seu lugar, exigindo uma diferenciação de papéis que recai sobre o corpo e suas práticas. É preciso frisar que não farei neste tópico uma discussão sobre gênero, mas uma análise que, mesmo não estando pautada em tal linha teórica, sistematiza algumas questões relativas ao papel do homem e da mulher de forma diferenciada e desigual.

Para discutir tal argumento, problematizo as questões a partir dos dados empíricos e reflexões possíveis no que concerne ao meu arcabouço teórico. Na medida em que as meninas estudadas foram expondo dados que julgo significativos, pude perceber o quanto esta “divisão por sexo” reflete em seu comportamento escolar e, inclusive, nas aulas de EF.

A diferença entre homens e mulheres é marcada desde cedo nas igrejas em questão. Ainda que as igrejas evangélicas comecem a mudar suas práticas e haja, nos dias atuais, diversas mulheres pastoras e ocupando cargos que até então eram nomeadamente masculinos, isto não ocorre nas igrejas frequentadas pelas meninas estudadas.

Há templos da AD, por exemplo, que só permitem meninos e meninas juntos em turmas de evangelização infantil, na primeira fase de aprendizado. Logo que passam do nível 1 (infantil) eles são separados e têm lições diferentes lecionadas por evangelizadores específicos. O professor da turma dos meninos deve ser homem e das meninas deve ser mulher. A

evangelização dominical entre os adultos não é diferente. Enquanto uma pregadora dá lições às mulheres, que permanecem sentadas do lado esquerdo e ao fundo da igreja, um pregador leciona para os homens nas cadeiras da frente e do lado direito do templo. Homens escutam a respeito de sua “missão” e mulheres aprendem sobre a sua “submissão” no mundo (RIGONI, 2008).

Certa vez, durante uma conversa com Renata e Letícia, estas começaram a tecer comparações entre as respectivas igrejas. Sem que eu falasse qualquer coisa elas deram sequência ao diálogo que segue.

Letícia - Eu já fui da mesma igreja que a Renata, é bem diferente lá. Na minha igreja ficam todos juntos, sabe. Na AD ficam todos separados, fica homem de um lado e mulher do outro. Acho isso muito antigo.

Renata - Ah, mas isto é por uma questão de respeito, sabe. Para você não desviar tanto a atenção. Tipo, se você senta do lado do seu namorado na hora do culto e vocês se olham e lembram de alguma coisa, aí vocês vão começar a conversar e tal. Se vocês tiverem um de um lado e outro do outro, vocês vão ter que esperar o culto acabar para conversar, entende?

Letícia - Não é bem por isso não, quer dizer, por isso também, mas o principal é que eles não querem que homem e mulher que não sejam casados tenham contato, fiquem perto.

Renata - Claro, é para evitar o pecado da carne também.

Letícia - Eles separam também para evangelizar, porque cada um tem que aprender uma coisa.

Talvez a ideia de ficar conversando com o namorado tenha sido uma explicação dada à Renata quando esta, por algum motivo questionou a separação entre homens e mulheres durante o culto. A resposta não soa bem na medida em que duas amigas podem conversar e atrapalhar o culto da mesma forma. O fato é que elas são ensinadas a aceitar as diferenças entre homem e mulher colocadas pela igreja. Sem muito direito a questionamentos e adequando-se a tais medidas, esse tipo de educação esbarra em práticas fora da igreja, como é o caso das exigências escolares e daquelas presentes numa aula de EF. Ao serem questionadas sobre o que pensam a respeito desta questão e como elas se sentem quando algum motivo relacionado aos conteúdos da EF as coloca diante de questões como esta, a resposta de Renata foi:

Para a igreja isso é ruim (em relação à participação conjunta numa atividade esportiva), mas como é uma coisa que envolve jovens e também é uma coisa que é conteúdo da escola, sei lá. E também tem gente na escola que ainda não foi batizado e tal. A gente tem um tempo para passar por estas coisas sem tanta cobrança. Depois, quando a gente fica um pouco mais velho, a gente tem que decidir, tem que batizar e evitar umas coisas assim. A gente começa a criar responsabilidade (Renata).

Interessante foi o comentário de Letícia após a resposta de Renata: “Na minha igreja não tem isso, não. Na minha igreja é normal”. Interessante justamente por envolver noções diferenciadas de normalidade. Se para Letícia é normal que meninos e meninas participem juntos de gincanas e brincadeiras, como ela mesma contou, para Renata o normal é que isto não ocorra. Uma vez que Letícia saiu da AD e passou a frequentar uma igreja com padrões morais menos severos, participar de atividades mistas tornou-se padrão de normalidade.

A divisão entre feminino e masculino também está relacionada, aos olhos dos crentes, à noção de tentação e pecado. Neste caso, evitar o contato excessivo e manter o “pudor” é aconselhável na medida em que evita “provocar o olhar do outro”. E, segundo Ana Julia, “provocar o olhar do outro é fazê-lo pecar.

E tem uns exercícios que a gente faz que não tem como, provocam o olhar dos meninos, sim. Tipo um alongamento de se abaixar, sempre que eu faço eu fico meio no cantinho sabe, com a bunda virada para a parede. Mas como a minha sala este ano é bem mais unida, sabe, eu não tenho tanta vergonha. Eu sei que sempre tem uns que olham, né? Mas a maioria é bem amigo.

Ainda em relação à aula de EF e o olhar do outro, Maria também comenta algo parecido.

O problema de alguns exercícios na aula de EF é que a gente chama a atenção dos meninos, e se a gente ficar chamando a atenção dos meninos, eles vão ficar no nosso pé. E aí a gente não vai resistir ao pecado. E isso não é bom.

As duas opiniões dizem respeito a um contexto no qual a aula de EF conduz a um tipo de exposição do corpo e o conhecimento religioso a um apelo à discrição. Ambas as meninas estão fazendo menção a uma noção de “resistência ao pecado” e tal pecado pode se dar pelo desejo provocado pelos gestos presentes na aula. É interessante notar que a preocupação inculcada em Ana Julia diz respeito ao problema de poder levar o “outro” (homem) a pecar, enquanto, para Maria, a preocupação está nela própria em não resistir ao pecado. A forma de Maria se colocar como a possível prejudicada e, com isso demonstra uma preocupação muito maior com ela do que com o homem, diz respeito a uma forma diferente na articulação dos ensinamentos religiosos. Isto demonstra que o ensinamento religioso não articula sozinho o comportamento dos fiéis e que este depende de outros processos de educação ao longo da experiência de cada um. Maria adapta o que aprendeu colocando a importância nela e não no

outro. O como e porque ela faz isso é passível de diversas explicações, o que demonstra o quanto a trajetória de cada uma delas é significativa e capaz de levar a formas diversas de acomodação entre a instituição religiosa e outras instituições.

Se este tipo de apelo à discricção, propagado pela igreja como um ensinamento particularmente voltado às mulheres, é motivo de tensão quando confrontado com os conteúdos da EF, isto se deve à questão de exposição do corpo. Ainda que os objetivos da EF não sejam os de uma educação corporal voltada especificamente para as questões de beleza e padrões estéticos, na visão das meninas estudadas, ela está manipulando estas coisas. Neste sentido, algumas questões me parecem centrais no que concerne às tensões entre EF e educação religiosa expostas até aqui.

A primeira questão que coloca o conhecimento religioso em confronto com a EF parece dizer respeito ao “mostrar-se”. Expor-se corporalmente, ser notada enquanto “corpo”, parece ser o ponto que coloca a EF em tensão com a religião. Ainda que os objetivos da disciplina nada tenham a ver com a erotização ou sexualização dos corpos e do movimento, no entendimento dos membros das igrejas estudadas ela parece estar relacionada a estas questões, o que torna a EF uma prática, muitas vezes, desaconselhada. Por sua vez a possibilidade ou condição de “ser notado” é algo incitado pela EF. Não estou afirmando que um professor, ao desenvolver uma atividade, provoque seus alunos à exposição conscientemente. A ideia do “estar em evidência”, disponível ao “olhar” do outro pode não se aplicar a todas as situações e contextos, e ainda que isto não ocorra sempre de forma intencional, determinada parte desta disciplina está relacionada a um desejo de “destacar-se”. Uma EF pautada no modelo de “esportivização”, segundo o qual a necessidade de competir impera, gerando a obrigação de ser “melhor” tecnicamente do que o oponente coloca os alunos em posição de evidência constantemente. As consequências de uma EF pensada de tal forma geram inúmeras situações de desconforto naqueles que não se sobressaem numa determinada modalidade esportiva ou prática corporal. O modelo competitivo ainda cria desejos e expectativas em determinados alunos que sonham com a profissionalização. A chance de se sobressair numa determinada prática corporal e ter o destaque necessário a uma futura profissionalização reforça o objetivo de “ser notado”, o que não deveria ter espaço no contexto escolar. Mesmo que deixemos de lado as competições com vistas aos níveis mais altos de rendimento e pensemos em níveis mais baixos, como numa simples competição durante a aula, por exemplo, percebemos que a simples chance de ser

observado pelo professor, ou até mesmo por uma garota na qual um menino esteja apaixonado (ou vice-versa) coloca em questão a vontade de “ser notado”. O que quero dizer, exagerando na oposição para elaborar o argumento, é que enquanto a igreja estimula um tipo de “esconder-se”, a EF estimula o “mostrar-se”. Não apenas em relação aos gestos e comportamentos, mas, inclusive, em relação à vestimenta e à aparência estética. Ambas estimulam uma preocupação com si mesmo, mas com meios e fins diferenciados. Neste quesito, a roupa que devem utilizar tem papel importante para ambas as práticas. Para fazer exercícios físicos, dançar ou praticar esportes é aconselhável estar com os calçados e roupas adequados. Na mesma medida que para ser um “bom crente” é necessário saber vestir-se.

Sendo assim, o sentido de se preocupar com o corpo é muito diferente para um crente do que para uma pessoa que não compartilhe de uma visão religiosa do mundo. Ao perceber que as meninas estudadas atribuem à EF preocupações com a beleza, saúde e aparência física, perguntei se elas se preocupavam com o corpo e de que maneira. A resposta de Renata foi a seguinte:

Ah, eu me preocupo sim. Não da mesma forma que a maioria das meninas da sala, mas claro que eu quero estar bem. Não fico querendo ficar a gostosona, não. Mas quero me sentir bem. Se eu tiver que colocar um biquini, sabe, não ficar com vergonha, essas coisas (risos).

Quando Renata termina, Letícia comenta em tom de brincadeira: “até porque quem vai ver a gente de biquini não é o povo da Igreja, né? Que não dá tanta importância para a aparência (mais risos)”. Quer dizer, frequentar clubes onde o uso de roupas de banho é comum não é algo feito pelos crentes. Por isso é tão óbvio para Letícia que quem vai vê-las de biquíni não são os “irmãos”. A atenção com o corpo, neste sentido, demonstra que elas não estão preocupadas apenas com aquilo que importa para a Igreja. Ou seja, o pertencimento religioso não influencia sozinho os “cuidados de si”, Mas é fato que seu poder tem destaque. Tanto que Sirléia usa saia cotidianamente. Não é de se estranhar que ela relacione a EF com roupas que chamam a atenção e em seus comentários apareçam críticas às malhas de ginástica e roupas justas. Em relação às roupas relacionadas por elas mesmas à EF, não só Sirléia como todas as outras meninas comentaram a respeito.

Ah, uma vez o pastor da minha igreja viu uma das meninas na rua, de *legging*, e depois ele falou sem citar o nome dela, mas ela sabia que era para ela, que aquele tipo de roupa era um absurdo. Mas também, sem noção, né? Se até calça jeans não pode, imagina usar essas malhas (Entrevista Sirléia).

Tem amigas minhas da igreja que usam *legging*, mas eu não uso, não, porque eu não gosto mesmo, me sinto exposta. Claro que o pastor prefere que não use, por causa que ele fala que modela muito, mostra muito o corpo, provoca os olhares (Entrevista Ana Julia).

Com exceção de Letícia, todas elas narram experiências de uma época que frequentavam a escola vestindo saias. Elas são unânimes em dizer que preferem como é agora, pois, tirando Sirléia, as outras meninas só precisam utilizar a roupa “aconselhada” para ir à igreja.

Eu não fazia quase nada de EF porque eu só ia para a escola de saia. Eu até tentei falar com o pastor uma vez para eu ir de calça para a aula de EF, mas ele disse que não, que mesmo que fosse para fazer EF eu tinha que ir de saia como todos os meus irmãos. E o pior que quase todo mundo que estudava comigo era da Assembleia e se me visse de calça ia correndo contar para o pastor e aí o pastor ia vir em cima de mim. A gente sempre ficava com nota menor em EF porque a gente nunca fazia nada. Fazia só as lições (lição escrita) mesmo que era para não reprovar (Ana Julia).

Todas elas afirmam que não participavam das aulas de EF porque não se sentiam bem em correr, saltar, abaixar etc. vestindo saias. Apenas Maria reclamou que não participava porque o professor não permitia que alunos que não estivessem utilizando roupas e calçados adequados fizessem as atividades.

Renata, num tom meio indignado, tece uma espécie de crítica em relação não só às exigências da igreja, mas ao comportamento de colegas que fazem parte da mesma comunidade.

Teve uma época, que eu comecei a ficar maiorzinha e que eles começaram a exigir na igreja que eu comesse a me comportar que nem moça. Acho que foi lá pela 5ª série mais ou menos. Mas eu gostava de usar saia, não achava ruim. Eu ia para a escola, mas não me atrapalhava em nada. Mas tem gente, não que nem eu que não tô tão vidrada na Igreja, que não sei o que acontece. Tipo o professor pede para fazer algum alongamento e não sei o que acontece que elas não querem abaixar, como se fosse algum movimento que fosse prejudicar elas, sabe? E aqui na escola elas não podem usar saia, né. Mas eu tenho certeza que se a diretora deixasse elas iam vir para escola de saia, mesmo sendo pior de fazer EF.

Perguntei se estas garotas as quais ela se refere usam saia o tempo todo quando estão fora da escola e ela disse que sim, reiterando que até para a escola viriam se pudessem. Renata lembra, ainda, de uma outra amiga e conta o quanto ela se sentia mal quando teve que passar a usar calça para vir à escola. Segundo Renata, “era uma coisa muito estranha pra ela. Parecia que ela tinha pegado a calça do pai dela para vir para a escola, de tão larga que era”. Segundo ela, a amiga se sentia melhor vestindo calças largas porque estas não “marcavam tanto o corpo dela”,

que, acostumada com a saia, sentia muita vergonha no início. Questionei se isso acontecia porque era um tipo de exigência da igreja e Renata diz:

A igreja também exige. Mas quando a escola exige que a gente venha de uniforme eles tem que aceitar, né? Na verdade, no caso dela, não era nem a igreja que exigia, mas o pai dela que era muito bravo. A igreja, na verdade, não diz que você tem que ir de saia para a escola. Eu mesma, quando ainda vinha de saia, eu sabia que era o mais indicado, eu sabia que para a igreja isso era o melhor. Tem vezes que os nossos pais cobram, mas tem vezes que a gente mesmo sente que precisa começar a usar mais.

A fala de Renata demonstra como a escola e a EF geram tensão e fazem parte de um movimento que suscita a acomodação da Igreja. Ainda que existam escolas “confessionais”, a maioria das crianças e adolescentes destas igrejas frequentam o ensino público (laico) e, como no caso citado, precisam aderir às normas da escola. As duas últimas falas de Renata mostram a forma como elas se colocam frente aos constrangimentos gerados nas aulas. Quando ela fala sobre exercícios de agachamento e o posicionamento de algumas colegas quando se encontram nestas situações, ela deixa claro que, em sua opinião, é óbvio que ir de calça para a aula de EF facilita muito. “Fazer alongamento de saia é muito pior do que de calça, você sabe, né Carol”? O caso é que algumas meninas não se sentem constrangidas apenas pela roupa que estão vestindo, mas, como elas mesmas afirmam em algumas ocasiões, pelos movimentos que uma aula de EF exige normalmente. Estas meninas têm o corpo educado de forma que seus gestos sejam discretos. Não faz parte de seu cotidiano correr, pular, sentar com as pernas afastadas, andar de bicicleta ou dançar. As experiências por elas vividas parecem limitadas diante de crianças que não têm seus corpos controlados e vigiados pela igreja. Quando a EF propõe uma gama de gestos pelos quais elas ultrapassam a barreira comum do “movimentar-se” é como se elas precisassem estar dispostas a “se permitirem” tal feito. A EF, ainda que nem sempre³⁰, motiva os alunos a uma ampliação dos gestos e experiências do movimento. Na medida em que ela se depara com corpos que foram educados a reduzir e não a ampliar suas experiências de movimento é que ela pode gerar tensão e reflexão por parte das meninas quanto aos “usos do próprio corpo”.

Letícia conta que sua experiência foi um pouco diferente, tendo em vista o que a sua irmã passou em época escolar.

Tipo, a minha igreja agora é mais tranquila, sabe? Eu nem sofri tanto assim, porque eu era nova e já mudei para ela. Mas a minha irmã fala que essa é muito melhor. Nessa,

³⁰ Haja vista as inúmeras situações nas quais, devido ao modelo de EF utilizado, o que ocorre é justamente a negação da experiência do movimentar-se, reduzindo e não ampliando as possibilidades corporais dos alunos.

tipo, a gente não precisa seguir tanta regra. Não tem essas coisas de não poder cortar o cabelo, usar as roupas que eles querem e tal. Ninguém fica te olhando torto por causa dessas coisas, sabe. Eu nunca tive que usar saia na escola, minha irmã teve, e acho que meus pais perceberam que isso era muito chato, que ela tinha problemas por causa disso.

Talvez tenha sido essa percepção dos pais de Letícia o quê colaborou com a troca de denominação. Talvez, também, se não fosse a irmã de Letícia, esta pudesse não ter a percepção que demonstra ter em relação às questões tratadas. Ela diz não sofrer os constrangimentos e tensões da forma como as outras meninas, mas parece saber exatamente como é a partir das comparações feitas entre ela e a irmã.

A visão de Maria sobre tal assunto parece ser mais crítica do que a das outras meninas. Em tom indignado, ela comenta:

Para eles é sempre preferível que use saia. Mas fazer EF de saia é expor o corpo mais ainda do que fazer de calça. O que acontece é que quando eles proíbem a gente de fazer de calça é porque eles sabem que daí a gente não vai fazer. Eu acho assim, que essas pessoas pensam muito fechado, elas têm uma mente muito fechada. Eu sei que eles preferem que a gente não faça aula de EF, mas eu não entendo porque, acho isso de uma estupidez enorme. E de uma arrogância também achar que os meninos podem e nós não. Eu já ouvi coordenador de jovens dizer para uma menina que ela não podia ler, porque ler era pecado. A única coisa que não era pecado ler era a Bíblia. Como que alguém pode ir para a escola sem poder ler? A menina teve crise de pânico, ficou mal. Ou seja, nesse caso a religião fez muito mal para ela. Como pode uma religião prejudicar e não ajudar? Então é melhor não ter religião.

Ainda que todas as meninas tenham demonstrado (implícita ou explicitamente) que vêm na obrigatoriedade do uso de saias uma certa estupidez, Maria foi a única que falou isto claramente. Indo além das explicações da igreja em relação à vestimenta ela afirma que usar saia é apenas uma forma que a igreja encontrou para “segurar” as mulheres. Declaradamente “de saco cheio”, como ela afirma se sentir certas vezes, Maria diz que tem aprendido a não deixar que a igreja faça mal a ela. “Eu sou crente sim, vou no culto sim, mas não sou uma tapada”. Maria continua, quase como num desabafo, a falar sobre o modo como a igreja tende sempre a limitar os fiéis e que depende de cada um o quanto ela vai conseguir fazer isso. Principalmente em relação ao corpo que, segundo ela, é onde a igreja mais investe. Sobre os modos como a igreja ensina a não utilizar certas coisas (acessórios, maquiagem, determinadas roupas) e a utilizar outras (as roupas adequadas), Maria comenta:

Eles querem a gente feia. Se a gente seguir à risca tudo, a gente não casa não, nem irmão da igreja vai querer. Eu escuto o que eles dizem até onde acho que tá certo. Mas querer

me dizer o que eu faço com o meu corpo é demais. Eu faço o que dá para fazer, o que não dá, bom, aí eu me entendo com Deus.

É interessante ver a forma como Maria pensa e sua noção a respeito de como a igreja investe no corpo. Apesar de todas narrarem sobre tal investimento, elas o fazem como se o corpo fosse a parte menos importante para a igreja e que aquilo que aprendem em relação a ele é apenas para salvar o espírito. Letícia faz uma descrição detalhada sobre todos os aspectos relativos ao corpo e que sofrem interferência da igreja.

Eu não me sentia bem naquela igreja (referindo-se à AD que frequentava), agora tô me sentindo bem melhor, mais solta. É que lá eu não podia quase nada. De jeito nenhum uma menina podia usar brinco, nesta se eu quiser eu posso. Eu nem uso porque não sou acostumada e meu pai não acha muito legal, mas se eu quisesse nessa eu podia usar. Pintar a unha também, na outra igreja se a minha unha ficasse comprida o pastor vinha falar comigo. Cabelo então era aqui embaixo (ela me mostrou a altura do quadril), só que daí, nessa igreja que eu tô, eu cortei né? Não tava aguentando mais. Saia tinha que ser para baixo do joelho. Mesmo eu que gosto de saia não me sentia bem. Parecia que eu tava presa, sei lá. Agora eu uso saia, mas mais do jeito que eu gosto. Antes era um tal de essa não pode porque é muito curta, essa não pode porque é muito justa, essa não pode porque isso. Não podia usar saia meio transparente, não podia usar saia de pano. Meu, não podia usar quase saia nenhuma (risos). Nem saia podia usar. Tinha que ser saia jeans abaixo do joelho e acabou.

A frase demonstra exatamente uma limitação imposta ao corpo. Limitação esta que bate de frente com as “exigências modernas” que dizem respeito aos “usos do corpo”. Ainda em relação aos cuidados com o corpo e as roupas, me parece importante a opinião de Sirléia, que diz:

Então, a gente aprende na igreja que a gente tem que andar com roupa decente porque a mente do homem, não só do homem, mas da mulher principalmente, não é santa. Então, se você pensou numa coisa você já tá pecando. Por isso que ele (pastor) falou que na EF, por exemplo, é para gente fazer de uma forma decente, tipo não ficar se agachando tanto, cuidar com as poses na hora de alongar. Para você não provocar o olhar do homem. Porque ele falou assim: se você provocar o homem para estas coisas, é normal que ele vai querer e vai fazer você fazer o que ele quer. E a EF tá o tempo todo provocando isso.

Ainda que sejam vários os contextos nos quais a igreja tenta influenciar para poder controlar, é na questão da sexualidade que o discurso principal parece recair. O mesmo já afirmaram Marcelo Natividade e Edlaine de Campos Gomes (2006), em estudo semelhante ao presente, mas com vistas a analisar as tensões relacionadas à sexualidade dos fiéis. Eles comentam sobre o fato do controle da sexualidade ser o alvo principal de determinadas igrejas evangélicas e da religião, de maneira geral. Apesar de a igreja investir rigorosamente neste quesito, os autores constatarem o fato da experiência religiosa comportar alternâncias e conciliações

entre sistemas diversos de significação e que os sujeitos estudados elaboram e reinterpretam regras institucionais e normas religiosas de acordo com algumas escolhas individuais. Mais do que isso, o que os autores afirmam é que os fiéis burlam as regras o tempo todo, desafiando, de maneira velada, as normas da igreja.

Neste sentido, percebe-se que frequentar a igreja não envolve, necessariamente, um sentimento de pleno compartilhamento de valores e crenças cultivados no espaço religioso. Além disso, “manter comportamentos contraditórios à moral do grupo exige estratégias criativas por parte dos indivíduos, consoantes com suas inclinações pessoais e seu desejo de permanecer na comunidade religiosa” (NATIVIDADE e GOMES, 2006, p.44). Como é o exemplo de Maria, já citado anteriormente, sobre o dia em que foi para a balada sem que os pais soubessem.

É preciso atentar para o fato de que Natividade e Gomes (2006) falam sobre pessoas que se converteram depois da vida adulta à igreja evangélica em questão. Dado relevante se levarmos em conta que eu trato de meninas que, em suas palavras, “nasceram na igreja”. Isto faz com que suas referências tanto religiosas como em outros campos sejam divergentes de pessoas que aderiram à crença apenas depois de adulto. De qualquer forma, nos dois casos percebe-se que é complicada a situação em que os fiéis se encontram ao sentirem vontade de burlar as regras da igreja. Ao mesmo tempo em que eles querem vivenciar as experiências “mundanas”, eles querem permanecer na comunidade. Neste caso, abrir mão de qualquer uma das coisas é difícil e, se abrir mão dos próprios desejos (influenciados por instituições fora da igreja) é ruim, pensar em abrir mão da igreja também gera angústias e medos.

Retomando a frase de Sirléia, citada anteriormente, referindo-se aos conselhos do pastor sobre se movimentar de forma “decente” na aula, temos um exemplo no qual a EF foi alvo da educação da igreja quando este ensina que certos alongamentos e exercícios devem ser feitos com cuidado. Mesmo que em outras ocasiões este tipo de comentário não seja feito pelo pastor e sim pelos pais e membros da igreja, o conhecimento que entra em tensão com a EF é produzido na e pela Igreja.

4 DOS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA AOS CUIDADOS COM O PRAZER: ENTRE DISPUTAS E ACOMODAÇÕES

Ao falarmos nesta tensão sobre a qual venho argumentando desde o início do texto, é preciso levar em conta que estamos falando sobre instituições que visam a ensinar modos de cuidar de si mesmo. Os “cuidados de si” (termo caro a Michel Foucault) são influenciados o tempo todo pelas diversas instituições que permeiam a vida cotidiana. O que parece, e é defendido por inúmeros pesquisadores, é que os cuidados de si nunca estão sob escolha própria, uma vez que as instituições estão disputando isso o tempo todo. No caso desta pesquisa, estamos tratando de duas instituições que buscam educar os modos de cuidar do corpo e disputam, mesmo que não intencionalmente, conhecimentos e “verdades” entre si. É como se as meninas em questão não pudessem se sentir à vontade com o próprio corpo, devendo sempre estar pautadas em prescrições externas. Quando a referência é a EF, ou melhor, aquilo que muitas vezes ela representa no imaginário dos alunos, estas meninas acham que devem possuir um corpo aceitável diante dos padrões impostos, serem magras, ágeis, bonitas etc. Quando a referência é a igreja, não são estes valores que estão em jogo, mas outro tipo de valor que visa a não profanar o corpo.

Não de acordo com a visão academicamente sistematizada, mas com aquela que as meninas demonstraram possuir a respeito do que é e para que serve a disciplina de EF ao longo da pesquisa, o que temos é uma espécie de oposição entre os conhecimentos que pertencem à ordem escolar e os que pertencem à ordem religiosa. É como se, na visão destas alunas, tivéssemos de um lado uma instituição disciplinarizadora (via EF), que espera determinados comportamentos dos alunos através da prática pedagógica de conteúdos específicos e, do outro lado, outra instituição disciplinarizadora (via Igreja) que também espera certos comportamentos através da aplicação de seus conteúdos religiosos.

Neste sentido, a EF – por meio dos esportes, das danças, das lutas, dos jogos e das ginásticas³¹ - teria como objetivos proporcionar o maior número de experiências possíveis das/nas práticas corporais, bem como contribuir com o aprendizado das formas de cuidados corporais, a partir das noções de saúde, beleza e qualidade de vida. As meninas ainda veiculam os objetivos da aula de EF a um tipo de necessidade física de manter-se jovem, saudável, ágil e bonito.

³¹ Apesar das meninas saberem que todos estes são conteúdos da EF elas sempre demonstraram achar que o esporte é o “carro-chefe” da disciplina.

A religião, por sua vez, também adota certos “objetivos de aprendizagem” que na fala das meninas aparecem através de noções como “o corpo como sede do Espírito Santo”, cuidados com o corpo, “práticas desejáveis” (permitidas) e “práticas mundanas” (desaconselháveis). Estes termos, longe de serem apenas “deduzidos” a partir da fala das meninas e resignificados no texto pelas minhas palavras, são expressões correntemente utilizadas por elas. Isto a que eu denomino de “objetivos de aprendizagem” são equiparados, no momento em que as meninas comparam igreja e EF, ao que, na área, denominamos de “conteúdos”. Estes “objetivos de aprendizagem” formulados pela Igreja pretendem repassar determinados valores, os quais, uma vez apropriados pelas meninas, são capazes de gerar os comportamentos que são esperados pelos membros mais velhos da Igreja e pelos familiares. Nestes comportamentos incluem-se o conhecimento sobre como se portar adequadamente nos lugares públicos, saber fazer “uso do corpo” de acordo com as normas da Igreja e evitar práticas que possam comprometê-las diante de Deus e dos outros fiéis.

Os cuidados com o corpo estão presentes no leque de ensinamentos de ambas as instituições, mas os conteúdos e as finalidades são muito diferentes. Ao se depararem com estas diferenças as meninas parecem se posicionar criticamente em relação aos ensinamentos da igreja. Tais opiniões, soando desfavoráveis aos costumes religiosos, certamente são elaboradas tendo em vista aquilo que elas acham mais plausível me dizer, uma vez que me identificam com a EF e não com a igreja. De qualquer modo, ao explicarem o porquê da tensão existente entre ambas, as meninas dão a entender que a justificativa possível para a “implicância” da Igreja com a EF está pautada na idéia de que, enquanto a igreja parece limitar as experiências corporais, a EF tem como objetivo ampliá-las.

Interessante também é o fato de as meninas estudadas relacionarem as experiências relacionadas às práticas corporais presentes na EF com a sensação de prazer. Se na igreja elas aprendem que devem evitar o “prazer da carne”, na EF elas entendem que as sensações físicas estão diretamente relacionadas aos conteúdos e objetivos. O próprio fato de designarem à EF a tarefa de ensinar os cuidados com o corpo a torna alvo de crítica por parte da igreja. A sensação de prazer por estar “bonita” e ter alcançado um corpo nos padrões impostos pela sociedade é movido pela vaidade, sentimento este desaconselhado pela igreja.

Talvez a parte mais inquietante desta elaboração diga respeito justamente à noção de “prazer”. Seria ingenuidade afirmar que os evangélicos são contra o sentimento de prazer. A

diferença está na forma como eles operam com esta sensação e suas finalidades. Talvez as diferenças sequer fossem observáveis se estivéssemos tratando de evangélicos pertencentes a ramos neopentecostais, por exemplo. Mas no caso da AD e da CC, o prazer guarda diferenças conceituais quando comparado à EF. Basta pensarmos que para uma pessoa escolher praticar determinada atividade física em seu momento de lazer, por exemplo, é preciso que ela já tenha experimentado antes tal atividade. Mais do que isso, é preciso que ela tenha gostado de tal prática corporal quando a vivenciou. Uma pessoa precisa conhecer uma prática e “ser tocada” por ela para ter a possibilidade de escolhê-la como sua prática de lazer. Quando uso o termo “ser tocada” quero dizer que uma relação de prazer com o movimento experimentado é minimamente necessária. Neste sentido, se as práticas corporais que fazem parte do escopo da EF podem ser vistas como práticas mundanas para os sujeitos estudados e seus afins, elas certamente não serão escolhidas como prática de lazer no tempo livre pelos mesmos. Neste caso, é possível perceber o quanto as práticas corporais, o lazer e o uso do tempo livre são temas delicados, na medida em que, para as evangélicas estudadas, o que se busca é justamente a negação deste prazer gerado por práticas “mundanas”. Luis Gustavo Gutierrez (2001) escreve sobre a noção de prazer para desenvolver suas análises a respeito do lazer, tema caro à EF brasileira. O autor comenta que há uma tensão permanente entre prazer e lazer. Ao tentar recuperar a noção de lazer que considera mais apropriada, o autor cita diversas características que podem definir uma atividade neste âmbito. Como este estudo não trata particularmente de tal temática, cito apenas três definições utilizadas por Gutierrez e que parecem elucidar não só o que ele comenta sobre a tensão entre prazer e lazer como a tensão percebida empiricamente entre as atividades de lazer e os pressupostos religiosos.

O autor destaca primeiramente que o lazer deve distinguir-se por ser uma atividade não lucrativa, além disso ele não deve visar a nenhuma utilidade prática imediata. Essa questão me parece importante na medida em que os evangélicos por mim estudados se preocupam com a utilidade que se dá ao corpo e ao tempo. Se uma prática não é útil no sentido de servir a Deus, então ela pode ser dispensada. Sendo o corpo o templo do espírito, somente atividades dedicadas aos fins espirituais são de fato necessárias de serem realizadas. O simples fato de uma atividade não ser considerada útil a partir destes pressupostos já a torna “mundana”.

A segunda característica destacada por Gutierrez é que aquilo que deve definir uma atividade de lazer é o hedonismo, ou seja, a atividade praticada deve ter como principal fim a

busca de prazer ou de alguma forma de satisfação dos sentidos. Mais uma vez me parece fácil entender porque as meninas demonstraram compreender o caráter negativo do lazer atribuído pelos membros mais velhos da igreja, que defendem justamente a negação das satisfações pessoais luxuriosas e passageiras. É importante lembrar que o fato delas aprenderem tais lições não as impedem de querer vivenciar tais práticas, inclusive enxergando-as com “normalidade”. A distância entre ensinamento institucional e prática cotidiana se verifica também neste quesito.

A terceira característica citada pelo autor, e encerro com ela, diz respeito ao fato de o lazer ser essencialmente uma opção íntima, individual, regida pela liberdade. “Constitui um espaço da vida em que a personalidade de cada um (considerada aqui no sentido mais amplo, complexo e multifacetado possível) manifesta-se com maior autonomia do que em qualquer outro espaço da vida em sociedade” (GUTIERREZ, 2001, p.9). Ora, estamos falando sobre meninas que aprenderam os “usos e costumes” postulados na e pela Igreja como delimitadores da autonomia. No limite, a liberdade que elas possuem está pautada por estas demarcações. Há uma liberdade condicionada àquilo que é permitido. Se o próprio autor, preocupado com a questão do lazer, alerta que é preciso estar atento à relatividade desta autonomia individual e da possibilidade de liberdade, quando pensados num sentido social amplo, alegando que elas são cheias de fronteiras que delimitam a vivência plena destas condições, desdobrá-las do lazer para a instituição religiosa requer uma relativização ainda maior. Neste caso, o entendimento de liberdade e autonomia encontra-se relativamente distante daquele empregado pelos que defendem o caráter libertário do lazer.

Ao trazer para o debate as questões de autonomia e liberdade como direitos conquistados, mas ainda distantes da realidade, pois são limitados por imposições de ordem social e histórica, o autor comenta sobre a constante ameaça que o lazer sofre na sociedade contemporânea. Destacando que o lazer é, ou deveria ser uma prática não obrigatória de busca do prazer pessoal no tempo livre, ele faz uma alerta em relação ao “prazer ameaçado”.

É preciso destacar, principalmente em se tratando de atividades de lazer, que há uma grande diferença entre sentir prazer e buscar prazer, ou nas palavras do autor: “o lazer não pressupõe necessariamente a consumação do prazer. Seu compromisso é com a busca do prazer, com a luta por uma sensação de prazer que pode, ou não, vir a ocorrer. Para o autor,

Não existe lazer sem a expectativa de realizar alguma forma de prazer. Isto é justamente o que lhe confere especificidade e o distingue de outras atividades sociais. Poderíamos

até mesmo dizer que não há felicidade sem prazer e que talvez não haja, sequer, humanidade sem prazer (GUTIERREZ, 2001, p.13).

Baseado nas análises de Freud, o autor entende que o prazer está intimamente relacionado a uma realização egoísta e pessoal. Ele afirma que talvez sequer haja humanidade sem prazer. Lembrei-me dos inúmeros momentos da pesquisa em que ouvi das meninas que se uma prática só serve para agradar os próprios impulsos então ela certamente não agradará a Deus. Para ajudar no complemento do raciocínio lembrava-me das palavras do pastor da AD, durante um culto, no qual ele aconselhava os fiéis a se esforçarem para estar o tempo todo mais próximo de Deus do que dos homens. Por esta lógica, se o prazer nos humaniza a sua negação nos “diviniza”.

Talvez este exemplo complemente os fatores, citados por Gutierrez, que ameaçam o prazer e, conseqüentemente, o lazer. Falando sobre tais ameaças, que podem condenar o homem à não realização do prazer, ele fala que o impedimento pode vir do conjunto das relações sociais em que o sujeito está inserido ou, ainda, da leitura subjetiva de algum aspecto que pode não corresponder às condições da realidade concreta.

Neste caso podemos considerar a religião (algumas delas pelo menos) como uma das ameaças. Principalmente ao considerarmos que:

O homem e o seu meio constituem, então, uma relação tensa e contraditória, na qual a realização do princípio do prazer termina subordinada às exigências da convivência em comunidade como alternativa inevitável para a sobrevivência (GUTIERREZ, 2001, p.19).

Neste caso, para a sobrevivência no meio religioso é preciso se adequar a determinadas regras que tendem a negar, em alguma dimensão, o sentimento de prazer.

O autor, de alguma forma, relaciona em sua discussão sobre o lazer uma noção de prazer mais ampla. Ele enfatiza que a sensação de prazer não está vinculada unicamente a aspectos fisiológicos e sensações orgânicas. Para além, ele se refere ao prazer como a percepção estética e o cuidado com o próprio corpo. Ao fazer tal afirmação ele relaciona estes fatores com a questão do prazer sexual. Não se trata de um prazer focado no ato de uma relação sexual e finalizado com um orgasmo, mas de uma representação da sexualidade e da erotização que, na sociedade atual, requer certos estereótipos corporais e determinadas performances físicas. Neste caso, sentir-se bonito, magro, forte etc., pode ser uma fonte de prazer. Mais do que isto, sentir que estes atributos atraem o olhar e o desejo do outro não só pode gerar prazer como pode ter

uma conotação sexual. Talvez não por coincidência as meninas por mim estudadas relacionam a EF com “estar bonita”, “atrair olhares” e “despertar desejos”. O senso comum nos ensina que EF é, essencialmente, praticar atividade física e esta, por sua vez, está a serviço dos padrões corporais da sociedade.

É impossível pensar numa sociedade em que determinados padrões induzam à sensação de prazer, sem reconhecer que características contrárias a estes padrões produzam a frustração, o desânimo e outras sensações opostas ao prazer. Gutierrez nos alerta que são justamente estes padrões que criam mecanismos de repressão poderosos que atuam sobre o indivíduo, que deseja e busca um corpo que se encaixe em tal modelo.

O exemplo acima diz respeito à repressão do prazer num sentido mais estético e erotizado, mas é preciso citar, e isto retoma a discussão do prazer no âmbito do lazer, que há outra forma de repressão. Trata-se, segundo Gutierrez, da repressão moral.

[...] de inspiração puritana, com seus mecanismos introjetados de culpa e autopunição, produzidos e vendidos por pessoas que alegam ter contatos privilegiados com o sobrenatural” (GUTIERREZ, 2001, p.98).

Isto significa, de acordo com a opinião do autor, que o acesso às práticas de lazer não são limitados apenas pelo poder econômico de cada um, mas que existem mecanismos de controle com tanto ou mais poder e eficiência do que o dinheiro. Estes mecanismos não controlam o sujeito apenas pelas questões materiais, mas impedem-no de participar de determinada prática por meio da internalização de valores que limitam e organizam a decisão deste sujeito. Segundo o autor, estes “aparelhos ideológicos”, que atravessam as diferentes classes sociais, não dependendo diretamente do Estado, são formados pela família, pela religião e até mesmo pela escola.

Com vistas a estas críticas e relacionando-as necessariamente com a EF escolar, compreendo, assim como o autor, que:

Se existe, nas atividades de lazer, um potencial emancipador que permita concretizar melhores condições individuais e coletivas de vida, isto só parece possível numa perspectiva que integre a dimensão pessoal com uma prática política consciente e ética. Trata-se de refletir sobre um lazer cotidiano que se mova criticamente tanto com relação às formas objetivadas pela lei do mercado, ou de um mercado entendido como sistema dirigido pelo meio moeda, como com relação às repressões introjetadas pela veiculação de falsos valores construídos socialmente (GUTIERREZ, 2001, p.100).

Vimos ao longo da pesquisa inúmeras limitações impostas às práticas corporais das meninas estudadas. A negação de certas práticas pelos membros da igreja ilustra restrições que se fazem presentes na vida privada de seus membros, mas também nas relações escolares. Professores de EF se deparam com reações adversas de alguns alunos frente ao conhecimento que tentam repassar via conteúdo da disciplina. Como alerta Gutierrez (2001, p.101), este tipo de reação “restringe o conhecimento do próprio corpo e da relação com o prazer, acarretando consequências significativas para a saúde psíquica e para a atuação política do coletivo”.

As análises a respeito dos deveres da escola e principalmente da EF no que se refere à problemática do lazer poderiam se estender largamente em torno de tal argumento. Neste estudo o exemplo ilustra os problemas e possibilidades de um tema que é, ou deveria ser, trabalhado na EF quando se trata da tensão entre o conhecimento produzido na área e o conhecimento produzido no meio religioso. Entendo que uma aula de EF, na qual o professor esteja atento às diferenças de valores que as diversas práticas possuem para seus alunos, deve possibilitar a cada um a reflexão a respeito dos múltiplos argumentos existentes sobre o tema em questão. Ou seja, a aula deveria ser o espaço no qual os alunos podem contrapor aquilo que aprenderam, seja no âmbito religioso ou em outro qualquer, com um tipo de conhecimento próprio da escola e do racionalismo científico. Ainda em relação ao exemplo citado, esta aula tenderia a viabilizar uma postura mais madura em relação ao prazer diante de certas práticas corporais.

Ainda para finalizar uma análise sobre o sentimento de prazer, é interessante pensarmos que ele remete também a uma noção de desejo (que normalmente o antecede). Não é novidade dizer que o desejo sempre foi alvo de atenção da instituição religiosa. Para Foucault (2001), a vigilância de si e a decifração dos desejos são prescrições cristãs antigas. As prescrições cristãs muito se diferem dos cuidados de si regidos por instituições como a mídia, a medicina e a própria EF, no entanto, mesmo que de maneiras diferenciadas, em todas elas o que está em jogo no que se refere ao corpo é a importância de conter a carne, educá-la, manipulá-la com fins específicos. E, neste jogo, a culpa é sempre um instrumento eficaz utilizado pelas instituições agenciadoras do corpo para que os sujeitos alcancem os fins prescritos. Se para as igrejas em questão a culpa está associada ao pecado, aos desejos da carne e à tentação, para a EF ela pode tanto vir associada ao pavor de estar feia, gorda, fora dos padrões, quanto ao descontentamento por não possuir o controle absoluto do próprio corpo, sendo impedido, por exemplo, de alcançar as *performances* adequadas para se tornar um atleta de alto nível.

Não estou afirmando que os objetivos da EF sejam estes, mas, como afirmam Gonçalves e Azevedo (2007, s/p), os valores repassados por ela têm gerado consequências como o apelo e idolatria à imagem narcisista do corpo, que se traduz social e culturalmente nas instituições e nos discursos que nelas são produzidos. Para os mesmos autores, “a escola, enquanto instituição social, não está imune a tais concepções, incorporando práticas que suscitam a crítica com fundo ideológico”. Essas concepções, segundo os autores, não vêm sendo eficazes no que diz respeito a apontar novos caminhos de re-significação do corpo nos espaços sociais.

Tendo em vista estas elaborações a respeito das tensões entre EF e religião e, ainda, entendendo que tanto a EF como as Igrejas influenciam os “cuidados de si”, cada qual a seu modo, apresento um quadro³² explicativo sobre a hipótese que venho argumentando desde o início do texto e que se configura a partir de algumas ideias a respeito do conhecimento manipulado pelas duas esferas. É preciso frisar que a parte do quadro que diz respeito aos conteúdos e objetivos de cada instituição foi construída a partir de uma visão de EF e de igreja elaborada pelas próprias meninas ao longo da pesquisa. Ainda que eu tenha adequado algumas das informações à outra forma de linguagem, tentei operar com as noções demonstradas por elas durante as nossas conversas.

³² Este quadro, aqui colocado como tentativa de facilitar a visualização do argumento de que me valho, não serve para esclarecer a relação entre a EF e todas as Igrejas evangélicas que compõem o cenário religioso brasileiro atual. Não que ele seja inválido para pensar outras denominações religiosas mas, estando pautada em dados empíricos, torna-se mais seguro elaborar pequenas afirmações apenas no que se refere às Igrejas pesquisadas.

CORPO NA EDUCAÇÃO FÍSICA		CORPO NO ÂMBITO RELIGIOSO	
Objetivos de aprendizagem ³³	Comportamentos esperados ³⁴	Objetivos de aprendizagem	Comportamentos esperados
- Esporte (futebol, voleibol, basquetebol, handebol) - Jogos (diversos) - Lutas (dentre elas a capoeira, vista pelos evangélicos como uma prática que envolve espíritos demoníacos) - Danças (diversas) - Ginásticas	- Conhecer os conteúdos, bem como vivenciar o maior número de práticas. - Compreender os modos de cuidar do corpo, noções de saúde, de qualidade de vida, de beleza, de estética. - Manter-se motivado para praticar atividade física com vistas a permanecer jovem, forte, ágil, bonito etc.	- O corpo como sede do Espírito Santo - Cuidados com o corpo - Negação da vaidade - “Práticas “mundanas” (o que ou quais são) - Práticas desejáveis e práticas desaconselháveis	- Entender o que é o corpo na visão religiosa. - Saber quais são as práticas “permitidas” ou não segundo as regras da Igreja - Saber como se comportar adequadamente em locais públicos e em casa.
- amplia-se uma forma de experiência corporal - práticas relacionadas ao prazer e às sensações físicas		- limita-se uma forma de experiência corporal - aponta para um sentido de negação dos prazeres da carne	

³³ Chamo aqui de “objetivos de aprendizagem” aquilo que a EF trata como “conteúdos” numa tentativa de manter a análise no plano de compreensão das meninas estudadas.

³⁴ Quero deixar claro que, independente desta ser a opinião das meninas estudadas, as informações do quadro, principalmente esta, a respeito dos tipos de conhecimento trabalhados nas aulas, são “lugar comum” na área e, de maneira geral, perpassam a prática cotidiana nas escolas e cursos de formação. O que parece acontecer é uma incorporação, via senso comum, dos elementos externos à escola. Além disso, a discussão aqui envolve mais a forma como se tratam estes temas e questões do que os conteúdos e objetivos de conhecimento que a área deve propiciar.

Obviamente os desdobramentos, se levados “ao pé da letra”, não se dão de forma tão direta e simplificada como apresento. No entanto, numa tentativa de facilitar a visualização do cenário que venho tratando, reduzo as complexidades e crio uma oposição entre os pressupostos como forma de facilitar a elaboração e compreensão do argumento. Fica claro o fato de que estas oposições, ou polarizações, não se dão de forma total ou irrestrita como a aqui esboçada. Aliás, a adaptação e/ou acomodação que por vezes ocorre entre uma e outra só é possível justamente porque a oposição não é absoluta. Não se trata de a EF estar sempre contra a Igreja e vice-versa. Elas não estão sempre em oposição como se fossem disputas criadas e mantidas propositadamente por ambas as instituições. A negociação não ocorre sempre entre dois opostos, mas colocá-los em pólos opostos foi necessário para elaborar as categorias de análises. Mais uma ressalva é necessária: ainda que as características da segunda coluna do quadro digam respeito a pressupostos relatados pelas próprias meninas, as análises quanto a maneira de perceber o que é “limitação”, “ampliação” e “experiência” possivelmente seriam diferentes se elas estivessem opinando a respeito da tensão para alguém que é religioso.

Por fim, apesar de estarmos falando de duas instituições que visam a gerir os “cuidados de si” e apesar de inúmeros pesquisadores defenderem a ideia de que os seres humanos são sujeitos regidos constantemente pela sociedade, tornando a ideia de liberdade algo utópico, não podemos deixar de olhar para os comportamentos das meninas estudadas sem atentar para o seu protagonismo. Ainda que seus comportamentos sejam regidos e disputados pelas diversas instituições, elas exercem um poder de decisão, equilibrando, adaptando e acomodando as regras e ensinamentos de cada instituição a seu modo.

A questão que permanece, considerando que as igrejas tratadas neste estudo têm veiculado o corpo como objeto e a serviço de regras institucionais, é a seguinte: será que a EF tem oferecido possibilidades de reflexão e de re-significação do corpo a partir dos conhecimentos produzidos e experimentados na escola? A EF tem se diferenciado, em termos de reflexão, daquilo que a igreja faz? Se ela é uma instituição capaz de gerar tensões entre seus conteúdos e os conhecimentos produzidos na igreja, como ela tem utilizado essa tensão? Ainda que eu não possua a pretensão de responder a todas estas questões, creio que elas são fundamentais para a reflexão dos professores da área.

4.1 Da (in)coerência do Estado laico e a liberdade religiosa

Pensar que a escola é laica poderia ser suficiente para que o tema que venho abordando desde o meu ingresso no mestrado não fizesse sentido e, talvez, nem merecesse o trato acadêmico. Mas, fato é que a escola só é laica “no papel”. Se faço uso de certa ironia para fazer tal afirmação, é mesmo irônico o fato de que ao passarmos, mesmo que rapidamente, um tempo na escola podemos notar diversos tipos de proselitismo religioso acontecendo. Professores que insistem em fazer orações no início das aulas, festejos notadamente católicos (ou cristãos de forma geral) que são comemorados envolvendo performances de alunos que nem sempre possuem as mesmas crenças. Vemos, ainda, zeladores e inspetores de alunos dando broncas nas travessuras das crianças e adolescentes utilizando o nome do Deus cristão e a ameaça frequente que este possui olhos que tudo vê. Pude observar cada um dos exemplos citados durante minha permanência na escola. Posso me lembrar também da própria experiência que tive na época que lecionava EF para o Ensino Fundamental numa cidade do interior do Paraná. Na única vez que aceitei o trabalho que não me cabia (mas que comumente os outros professores acham que é, de fato, tarefa do professor de EF da escola) de montar e ensaiar uma quadrilha de festa junina com os alunos, percebi como este tipo de comemoração pode gerar não só constrangimentos aos alunos que não podem participar por motivos religiosos como polêmica entre todos os outros alunos que também não querem participar mas não têm em sua defesa a justificativa da pertença religiosa.

Se, por um lado, as atividades escolares são uma “obrigatoriedade” para todos os alunos da escola, por outro lado temos o direito à liberdade de crença. Fato complicado na dinâmica da escola que, dia a dia, se depara com problemas do mesmo gênero. Se, por um lado, podemos perceber proselitismo religioso por parte de professores e funcionários, por outro, os alunos podem se servir da justificativa de liberdade religiosa para se negarem a participar de inúmeras atividades escolares. Se em muitas delas o que está em questão é, de fato, uma atividade relacionada a um tema religioso, como a famosa festa de São João, outras atividades, e estas sim podem ser consideradas laicas, como a prática esportiva, por exemplo, são muitas vezes incorporadas na gama de atividades as quais alguns alunos se negam a participar devido a um tipo de educação religiosa que tiveram.

Não se pode esquecer que o argumento base para a implementação da escola moderna é exatamente contra este e outros tipos de educação que, segundo o Estado, eram desqualificados no que diz respeito à educação necessária de crianças e jovens. Como afirma Marcus Vinicius da Cunha (2000, p.450), a escola e a família eram instituições que gravitavam em torno de um mesmo centro, ou seja, do educando. Porém, se a princípio a escola foi pensada como agência de apoio à família, indo ao encontro do desejo dos pais que viam na escola a possibilidade de educação num sentido mais amplo da palavra, ou seja, que transmitisse valores morais e éticos, assim como padrões de comportamento, não foi isso que aconteceu ao longo de sua consolidação. “O problema é que, ao longo de sua evolução, a escola tornou-se mais do que uma simples instituição de apoio à família: ela posicionou-se contra a família”! (idem).

A escola nunca foi norteadada por princípios vigentes no lar, mas, justamente “foi incorporando saberes científicos em oposição aos saberes domésticos tradicionais” (CUNHA, 2000, p.450). Se para Cunha o discurso da ciência (da escola) se caracteriza por desqualificar o discurso da família no que diz respeito à educação do corpo³⁵ e do espírito, e os saberes que se firmavam eram baseados no conhecimento científico, a escola moderna também se constitui contra a Igreja. Ainda que os conhecimentos sobre corpo e espírito formulados no âmbito da medicina coincidissem com as bases morais formuladas pela Igreja, a escola vai se distanciando na medida em que prioriza o conhecimento racional.

Como afirma Clarice Nunes (2000, p.378), durante muito tempo a escola esteve impregnada por uma ordem cristã, baseada num catolicismo emaranhado no cotidiano de uma sociedade. “Em nome da virtude e do combate aos excessos, esta organização enquadrou o moderno e controlou, enquanto pode, os costumes”. Com a ruptura entre Estado e Igreja e o primeiro tomando para si o controle do ensino, inicia-se a consolidação de um sistema secularizado de educação. Por isto José Gondra (2000) afirma que, fundada na razão e em novas formas de produção e de trabalho, a educação não poderia mais estar vinculada à esfera privada, fosse ela a da casa ou a da religião.

A partir de então medidas foram sendo tomadas na busca de unificar o sistema de ensino pela adoção de um método específico que definia conteúdos e normas a serem seguidos pelas escolas. Como nos conta Heloisa de Villela (2000, p.98), “todas estas medidas buscavam

³⁵ Não é de se estranhar que a educação do corpo dos alunos seja contrária àquela presente no lar, uma vez que, no Brasil, a cientificação da escola coincidiu com a campanha de médicos e higienistas para modernizar a família brasileira (CUNHA, 2000).

tornar homogêneo e estatal um sistema que, até então, se caracterizava pela diversidade”, e ainda comenta a mesma autora: “Os ‘antigos’ docentes serão confrontados com um projeto de laicização” e, é claro, este projeto inclui os conhecimentos sobre corpo e as transformações na forma como ele passa a ser visto e compreendido no ambiente escolar.

Calcada na razão médica, a Higiene fornecerá à escola o modelo para a formação dos educandos, que terão uma gama de aspectos vinculados à sua vida cotidiana sob a tutela do Estado. Aspectos intimamente relacionados ao corpo, como alimentação, sono, banho, roupas, recreios, ginástica, percepções e, inclusive, as excreções corporais, passam a ser regidos pela escola.

A questão do corpo, do movimento, dos exercícios ou da ginástica é uma preocupação que ocupa lugar privilegiado na agenda médica fazendo com que, ao tratar da educação escolar, também inclua esse tema como um dos aspectos a ser observado no rol de recomendações por eles estabelecidas, de modo a produzir um colégio, alunos, alunas, professores e mestras higienizadas (GONDRA, 2000, p.534).

A partir destas novas noções sobre corpo, as preocupações atingiam também o uso do tempo livre, que deveria ser preenchido com exercícios físicos. Para Gondra (idem, p.537), a educação não seria considerada eficaz “caso não abrigasse a dimensão corporal em sintonia com os cânones da higiene, de modo a se conquistar um corpo forte e saudável”. Além disso, a influência do discurso médico tende a eliminar qualquer conhecimento sobre corpo que não seja científico. Esta visão é absolutamente contrária à visão da igreja, que em seus ensinamentos sobre os cuidados com o corpo nunca teve este tipo de preocupação. Com relação ao preenchimento do tempo livre, esta é uma das questões centrais no debate entre religião e outras esferas que pretendem exercer influência sobre os usos do corpo. Como já comentei anteriormente e ainda tomando como base alguns exemplos empíricos, o ponto principal desta questão me parece o vínculo com o prazer, sensação esta muito valorizada nos usos do tempo livre.

Segundo um dos relatos apresentados por Oliveira e Linhales (2011), em um estudo no qual analisam os currículos escolares e relatos de professores no Estado do Paraná, mas que, para além do próprio Estado, tinham pretensões de pensar a educação nacional, podemos perceber a disputa estabelecida no âmbito dos currículos escolares no Brasil entre um grupo que defendia o ensino laico e outro que defendia a manutenção da escola associada aos valores cristãos.

Nos relatos por eles analisados aparecem, no fim do século XIX, relações entre um pensamento médico-higienista e os valores cristãos. Em um relato de 1882, um dos professores narra o fato de que os alunos foram submetidos a exames que, para além de leitura e escrita, contavam com provas de doutrina cristã e exercícios de ginástica médica doméstica. Oliveira e Linhales ainda relatam o uso do recreio para a aplicação de exercícios ginásticos, demonstrando a vontade da escola em educar o corpo para o tempo livre. Os autores falam sobre a disputa que havia entre grupos filiados a entidades católicas e aqueles que defendiam a laicização do ensino no que diz respeito, inclusive, às práticas corporais.

Oliveira e Linhales (2011, p.155), citando a tese defendida de uma autora filiada a um grupo de educadores católicos e que tece comentários prioritariamente de ordem moral relativa aos “problemas” da educação do corpo no início do século XIX, destacam:

“Um ponto hoje muito atacado, em se tratando da educação, é o da cultura física. Neste momento, merecem, entre nós, especial atenção os esportes. Ginástica, dança e outros começam na idade escolar e continuam em voga, com a maior aceitação na sociedade; e os esportes vão exigindo cada vez menos roupa, para que não sejam tolhidos os movimentos, e a moral leiga não acha mal em que se banhem juntos todos os meninos de todas as idades, nus, porque assim, sendo uma coisa natural e a curiosidade não ficando aguçada, a criança não vê malícia – moral leiga, moral de princípios perversos, sob a capa de muita ingenuidade. A criança começa não achando mau [sic] na nudez e acaba não achando mal em tudo que exige a nua natureza. [...] Para os esportes femininos, por tal forma a mulher se habitua a vestir pouco que depois, na sociedade, já não tem o pudor do seu corpo. Se não há mal na nudez, porque fazem os governos, os próprios governos sem crença, vestir os índios?”³⁶

No que diz respeito às práticas corporais “liberais”, tantas outras foram questionadas por este mesmo grupo católico citado por Oliveira e Linhales, especialmente nos aspectos vinculados à moralidade ou ao “pudor do corpo”. Entretanto, “a religiosidade foi ponto de aglutinação e composição com outros projetos cristãos, como aqueles realizados pelos Escoteiros Católicos e pela Associação Cristã de Moços” (idem, p.402). Para os autores,

Essas e outras negociações disciplinares revelam permanentes negociações de sentidos no processo histórico de produção/reprodução cultural. Arranjos plurais vão ordenando um todo não necessariamente coerente, no qual as ambiguidades e os paradoxos em circulação são também elementos presentes nos costumes e nas experiências. O modo como a escola educa o corpo parece conectado a essa diversidade de projetos culturais em disputa (idem).

³⁶ OLIVEIRA e LINHALES apud Costa; Shena; Schmidt, 1997.

Estratégias como estas, relacionadas aos “usos do corpo” e vinculadas ao “poder” da razão, ingenuamente buscavam a superação da heterogeneidade social, evidenciadas, como bem lembra Gondra (2000), na terra tropical, na terra do imperador e da escravidão. Este movimento, que tinha como objetivo produzir uma sociedade homogeneizada, se confronta com a resistência de uma sociedade diversa que, por motivos muito plausíveis, permanece múltipla, desigual e, inclusive, diversificadamente religiosa. Portanto, mesmo a escola moderna tendo nascido contra a igreja e a família, ela não poderia, na prática, ser laica e muito menos homogênea. E, ainda que fosse, de fato laica, no sentido de que seus conteúdos e funcionários assim procedessem, teríamos que levar em conta a educação religiosa dos alunos, que longe de ser homogênea (como se pretende a escola) é diversa e complexa. Mais do que isto, antes desta educação religiosa permanecer apenas na esfera privada ela invade os portões da escola e se faz ver nos corpos dos alunos das formas mais variadas.

Portanto, mais do que estudar a escola é preciso, como sugere o Pedro Abrantes (2003, p.3), analisar as dinâmicas que produzem as identidades e que regem o cotidiano escolar. Ainda que o contexto estudado pelo autor seja o português, em qualquer estudo relevante sobre o tema é preciso, como ele o fez, considerar a escola como o

[...] espaço de relações (de comunicação mas também de poder) – produzido por uma rede de interações quotidianas entre os diferentes actores que a constituem (alunos, professores, funcionários), baseado em culturas sedimentadas com o tempo, enformado por diversas pressões externas (famílias, ministério da educação, mercado de trabalho).

E eu incluiria ainda, a estes fatores externos, a esfera religiosa. Todas estas questões fazem da escola um espaço criado “para” os jovens e “pelos” jovens. Ou seja, na medida em que cada aluno leva consigo a “bagagem” que possui, a esfera privada influencia a dinâmica escolar das formas mais variadas. Os alunos não são sujeitos passivos, mas sim mediadores e até transformadores na medida em que resistem e até rejeitam normas e valores presentes na escola. Não esqueçamos, como alerta Abrantes (2003, p.16), que

[...] os alunos entram na escola com disposições e concepções do mundo – *habitus* – já incorporados através da socialização no seu grupo de origem (...) por outro lado, ao longo da escolarização os alunos vão construindo o seu projeto identitário, em estreita relação com as redes de sociabilidade, as culturas juvenis e a escola.

Ou seja, pais, familiares e amigos também vão desenvolvendo suas estratégias e percepções, influenciando o sujeito em questão (aluno) e fazendo com que a realidade escolar surja e se atualize sempre na interação destas diversas lógicas e esferas de ação.

Podemos novamente fazer referência à Oliveira e Linhares (2011), que também utilizam o mesmo argumento no que diz respeito à educação no Brasil, afirmando que nesse tipo de movimento opera-se uma relação de trocas, de apropriações e negociação de sentidos e significados culturais. Os autores nos alertam para o fato de que os dispositivos que constituem a forma escolar como estratégia socializadora não se limitam aos muros da escola. Afirmam ainda que vale a pena notar que esse transbordamento da escolarização para os espaços da cidade sempre funcionaram como estratégia de educação do corpo.

Se, por um lado, este transbordamento de que falam os autores diz respeito aos modelos escolares que educam para além da escola, por outro lado, grupos fora da escola também exercem papéis transformadores nas práticas escolares. Por isso não é difícil entender o porquê de muitos alunos interferirem na dinâmica de certas aulas tendo como base uma experiência religiosa. Como é o caso, já comentado, de alunos evangélicos que saíram no meio de uma aula sobre evolucionismo.

É neste sentido e, retomando a ideia inicial deste tópico, que fica difícil estabelecer uma noção fechada a respeito das maneiras mais adequadas para trabalhar com estas diferenças. Cada vez se torna mais complexa a tensão e as tênues fronteiras entre “conteúdos obrigatórios” e/ou “liberdade de crença”, proselitismo religioso e/ou liberdade de opinião.

Um bom exemplo sobre estas fronteiras pode ser pensado a partir de uma de minhas observações na escola. Durante uma aula de EF o professor anunciou que todos começariam as atividades com um alongamento e depois se revezariam na quadra para jogar voleibol. Percebi, neste momento, que cerca de nove ou dez alunos se afastaram do restante do grupo sem nenhum diálogo ou pedido de permissão ao professor para tal afastamento. Enquanto todos iam em direção a um pequeno muro na parte de cima da quadra, onde eles costumavam ficar durante o horário de recreio, um dos alunos saiu apressadamente e seguiu em direção às salas de aula. Alguns minutos depois ele retornou com um violão e se sentou com os outros alunos que ali já estavam e haviam guardado um lugar para ele. Achando interessante tal movimentação eu, que estava exatamente entre a quadra e o local em que estavam os alunos, voltei minha atenção a eles. O garoto com o violão começou a tocar e, neste momento, percebi que ele era o único menino do

grupo. Assim que ele começou a tocar e a cantar, todas as garotas começaram a cantar junto com ele. Durante todo o tempo em que fiquei observando, eles só cantaram músicas evangélicas. Dentre todos que cantavam havia uma garota, em especial, que cantava mais que as outras e que possuía uma voz muito bonita. Percebi, depois, que algumas canções foram cantadas somente por ela, enquanto as outras a observavam em silêncio. Após observar por um tempo aquela cena, fui me aproximando aos poucos e, para fazer contato com o grupo, elogiei a voz da garota, que visivelmente sentiu-se lisonjeada. Se o grupo pareceu um pouco intimidado no início, notei que rapidamente eles se acostumaram com a minha presença, que entre uma música e outra perguntava algumas coisas para as meninas que estavam no grupo. Ao final da aula descobri que somente uma delas não era evangélica, mas conhecia muito bem as letras das canções por ser muito amiga de duas outras garotas que estavam no grupo.

Nos curtos diálogos entre uma música e outra elas iam confirmando que a prática de não participar das aulas e de ficarem cantando músicas evangélicas era algo recorrente. Uma delas ainda comentou que gostava muito quando o conteúdo da aula de EF era voleibol porque o “garoto do violão” não gostava e assim elas podiam ficar cantando. No final daquela aula descobri que o garoto era filho de um pastor e que tocava na Igreja. Da mesma forma a garota fazia parte da banda, o que explicava o fato de sobressair-se em relação às outras. Questionando-os também descobri que na quadra, jogando voleibol, não havia ficado nenhuma menina evangélica, mas havia muitos meninos evangélicos jogando.

Ao tentar analisar tal caso à luz das questões expostas, qual seja, a das fronteiras entre uma educação laica e o proselitismo na escola, me ocorreram três pontos que dizem muito sobre as relações escolares que interessam neste estudo: a primeira diz respeito ao fato de que a não participação e o desvio para outra atividade (que não fazia parte da aula) estava subentendido entre alunos e professor. Já estava “estabelecido” entre o grupo que nos dias em que o conteúdo fosse o voleibol, aqueles alunos não participariam. Mas o ato de não participarem da aula não era justificado pelo fato de não gostarem de tal prática esportiva, mas sim pelo fato do garoto que sabia tocar violão não gostar. Por outro lado, a segunda questão que me ocorreu foi que apesar de ser o garoto aquele que não queria participar da aula, este não era acompanhado pelos outros garotos. Ainda que a turma fosse constituída por outros meninos evangélicos, eram somente as meninas que o seguiam e deixavam a aula de lado. Não me parece coincidência ou acaso o fato de que são justamente as meninas evangélicas as que mais evitam a prática corporal durante as

aulas de EF. A terceira e, para mim, a mais significativa no que se refere às relações entre laicidade e influência religiosa é o fato da religião não interferir somente nas práticas corporais e nas atividades da disciplina, mas na socialização de maneira geral (na escola e fora dela). A partir de ligações como esta os grupos vão sendo formados e, cada vez mais, delimitados pela crença. Ou seja, o pertencimento ao grupo evangélico, ainda que não da mesma denominação, é motivo de formação de grupos. Neste mesmo dia uma das garotas disse que sua mãe prefere que ela conviva com pessoas de outras igrejas do que com pessoas que não são evangélicas.

Se este é um tipo de proselitismo “indireto”, há também muitos casos nos quais eles se configuram como prática direta. É o caso de uma professora que tive a oportunidade de conhecer de maneira inusitada.

Numa das manhãs em que cheguei à escola a diretora me sugeriu que fosse até a sala dos professores para conversar com Daniele, a professora de Biologia, para que esta me contasse sobre um caso que havia ocorrido na sua última aula a respeito de alguns alunos evangélicos que saíram da sala durante a aula pelo fato de o conteúdo tratado no dia estar relacionado ao darwinismo. Ao entrar e cumprimentar a todos que estavam na sala dos professores chamou-me a atenção a presença de uma professora que até então não conhecia. É preciso dizer que esta professora chamou minha atenção mais pelo fato de ser “visivelmente crente” do que, propriamente, por ser nova na escola. Ora, eu acabava de entrar naquela sala para conversar com Daniele justamente a respeito dos problemas que aquela crença tinham ocasionado em sua aula. Mesmo um pouco constrangida com a presença da professora nova iniciei a conversa com a professora de Biologia que, aparentemente, sem constrangimento algum começou a narrar o que tinha acontecido. Para a minha surpresa, descobri que Daniele também era da CC quando esta me disse que precisava saber “separar as coisas” no momento de dar aulas, pois apesar de acreditar na mesma coisa que os alunos, ela não podia ensinar tal coisa na escola. Daniele contou que foram várias as vezes em que sofreu com os questionamentos de alunos na mesma igreja sobre sua crença na hora da aula. Já tinham a acusado de pecadora e mentirosa mais de uma vez por dizer uma coisa na escola e outra na igreja.

No momento em que Daniele me dizia que era da CC mas que não era fanática, que acreditava na igreja mas não era tão conservadora como costumam ser as pessoas desta denominação, a professora nova, que prestava atenção à nossa conversa, não resistiu e interveio. Pedindo licença (sem de fato estar pedindo, pois ao que me pareceu ela iria falar com ou sem

licença), mas de maneira impositiva desde a sua primeira frase, Regina se apresentou rapidamente e apontando para Daniele mas olhando ora para ela ora para mim, começou a falar: “Me desculpa mas você não é da CC!” Sem nenhum tipo de constrangimento e tomada de um ar de superioridade, Regina (mulher mais velha com a aparência típica das mulheres mais velhas desta Igreja, ou seja, saias longas, blusas cobrindo bem o colo e os braços, cores pastéis, cabelos muito longos e presos sem nenhum cuidado, sem qualquer adorno ou maquiagem), olhando fixamente para mim, mas referindo-se à Daniele (bem mais jovem do que ela, muito bem arrumada, com roupas coloridas e até um batom muito claro nos lábios), disse: “Ela não é da CC. Ela pode estar na CC, mas o coração dela não se sente de lá”. Enquanto Daniele ficava cada vez mais constrangida com o dedo da outra professora apontado para ela, Regina continuava: “Ela não está liberta. Olha, você está vendo, o brinco ela tirou (dava para perceber os furos na orelha), mas olha (num gesto de esfregar uma unha na outra para me mostrar o esmalte na mão de Daniele, esmalte este quase imperceptível perto do que eu usava naquele dia), ela não está liberta. A gente vê”.

Percebi que ela queria demonstrar que era “mais crente” do que a outra professora e que, portanto, poderia me ajudar mais, mas percebi também que ela tentava provocar Daniele, o que, de fato, resultou, pois ofendida ela respondeu num tom muito baixo: “Cada um é cada um. Acho que a gente tem que decidir sozinho estas coisas. Eu não uso decotes, e outras coisas que me exponham, mas uso esmalte e até brinco às vezes e ninguém tem nada com isso”. Regina, rapidamente e sem perder o domínio da conversa, respondeu: “Você pode até decidir sozinha, mas não pode dizer que ninguém tem nada a ver com isso, porque vai ter que prestar contas a Deus, e aí, ‘cada um é cada um’ não resolve”.

Daniele preferiu não falar mais, talvez por perceber que Regina, além de ser boa com as palavras, era uma pessoa muito imponente. Percebendo que seria muito difícil ter espaço para se defender, saiu rapidamente da sala, deixando eu e Regina a sós. Eu, que até então havia mantido o silêncio passei a ser alvo do proselitismo de Regina. Sabendo que eu me interessava pelo tema ela disse em tom autoritário que poderia me ajudar respondendo tudo o que eu precisasse saber. Ela ainda completou afirmando que tinha certeza de que “a palavra” dela iria me convencer.

Entre uma conversa e outra, por várias vezes ela chegava muito perto de mim e segurando no meu braço comentava coisas do tipo: “um dia você vai entender e vai se libertar”.

Já no fim de nossa conversa ela disse: “Eu tô convidando você para ir um dia na minha igreja. Por que você não vai lá um dia? Você senta num banco, bem quietinha, e tenho certeza que tudo que você quiser saber será respondido. Você vai ver, Deus vai falar com você”.

Ainda que todo este diálogo seja importante para se pensar na questão da laicidade da escola e das fronteiras com o proselitismo, a parte mais rica da conversa com Regina foi quando ela me contou que era formada em EF, mas que acerca de seis anos ela não lecionava mais na área, pois tinha mudado para a pedagogia. Prevendo que eu poderia fazer tal interpretação ela foi logo explicando que o fato de ela ter parado de dar aulas de EF não era por causa da igreja, mas sim por existirem poucas aulas na área e isto dificultar o trabalho. Por coincidência ou não ela já havia me contado que entrou para a CC acerca de 6 anos, ou seja, ela deixou a EF de lado no mesmo período que se converteu à CC.

Regina se tornou uma informante importante para a pesquisa, na medida em que podia falar com autoridade sobre sua experiência com as duas práticas que interessavam à pesquisa, a religião e a EF. Infelizmente não tive outras oportunidades de conversar com ela depois disso, pois ela não ficou na escola e o período da pesquisa de campo estava se encerrando. Mas a conversa deste dia foi suficiente para que eu compreendesse como certas práticas (ou sua proibição) são justificadas pelos membros da igreja de uma forma que os meus sujeitos (por ainda serem muito jovens) não tinham repertório para explicar.

Sem que eu perguntasse, numa postura de quem quer demonstrar que o fato de ter abandonado a EF nada tinha a ver com a Igreja, ela me disse: “Eu, se quisesse, podia dar aula de EF, trabalho é trabalho, eu podia, quando chegasse na escola, colocar calça, desde que antes de sair eu colocasse a saia de novo”. Neste caso, aproveitando a oportunidade, uma vez que ela havia iniciado o assunto, perguntei o que ela pensava sobre as meninas que faziam parte do meu grupo de pesquisa e que iam para a aula vestindo calças sem realizar qualquer troca ao entrar e sair da escola. Suas palavras foram: “Elas estão erradas em sair do portão da escola de calça. Elas ainda não estão libertas e já não são mais tão novas para isso”. Regina explicou que até uma certa idade isso é normal, mas que na idade em que as garotas se encontravam elas já deveriam ter assumido a postura “necessária” para evitar mal entendidos e situações tentadoras. Fazendo uso de sua capacidade de oratória ela disse:

Somos testados o tempo todo. A tentação não chega só pela palavra, mas pelo corpo. A gente é humano, a gente sente vontade de fazer coisas que dão prazer ao corpo, por isso

precisamos ficar atentos a tudo que pode nos levar à tentação. O mundo está sempre nos chamando, e se a gente atende, ah, já era. Por isso a palavra é importante. A CC tem a palavra de Deus.

Neste momento, a cozinheira da escola passava na porta da sala dos professores e Regina chamou-a para a conversa. As duas começaram a falar empolgadamente e Regina repetia, esperando a confirmação gestual da colega: “Não é? A CC tem a palavra a Deus. É assim (e deu uma risadinha ao falar): a congregação é a esposa e as outras são as concubinas”.

Esta última frase foi dita por ela já fora da sala dos professores, no pátio onde a merenda é servida e onde ficam muitos alunos o tempo todo. Alguns deles, por estarem no intervalo entre uma aula e outra, ouviam a nossa conversa “nem um pouco laica”. Assim que Regina seguiu para sua aula, deixando-me sozinha com a cozinheira, esta me disse baixinho: “Ela fala bem, não é? Mas é meio metida a saber tudo. Sabe, a AD também tem a palavra de Deus. Eu vou lá de vez em quando mas não gosto do ‘griteiro’, prefiro a calma da Congregação”.

Exemplos como este demonstram como as relações escolares estão permeadas o tempo todo pelas experiências que cada aluno ou funcionário possui de sua vida extra-escolar. Se, por um lado, este conhecimento produzido fora do ambiente escolar, pode chegar até a escola em forma de proselitismo religioso e por esse motivo ser criticado, por outro lado, desconsiderar por completo os conhecimentos produzidos em outros contextos é não só impossível em termos práticos como inviável como processo pedagógico. Neste sentido, José Carlos Rodrigues Junior (2008) critica a noção de escola como veículo de oposição entre ciência e senso comum. O autor afirma que a maneira encontrada pela escola para educar seus alunos parece ser a “subordinação dos saberes orais/corporais dos sujeitos, ou seja, a criação de mecanismos para que o indivíduo assuma como “verdade única” aquilo advindo da ciência” (RODRIGUES JUNIOR, 2008, p.74).

Parece-me que tais colocações estão assentadas na dificuldade de estabelecer a relação adequada entre a super-valorização do conhecimento escolar ou a sua completa desvalorização. No primeiro caso, criticado por Rodrigues Junior, o professor abdica do conhecimento dos alunos e vai contra o que é produzido em ambientes extra-escolares. No segundo, distante de uma relação equilibrada entre ciência e senso comum, o professor deixaria de lado o conhecimento sistematizado da disciplina permitindo aos alunos a prática das atividades sem nenhuma intervenção. Este tipo de aula (não sistematizada) tem sido vista como algo comum no âmbito da EF, a qual, durante anos, não utilizou-se da disciplina para discutir criticamente com os alunos questões relacionadas ao corpo e suas formas de educação na sociedade.

Neste sentido, mais do que a forma pela qual a escola educa os corpos, é necessário compreender como a EF, ao longo dos anos, vem desempenhando este trabalho. Transformações ocorreram na área nas últimas décadas, marcadas notadamente a partir dos anos de 1980³⁷. Se a EF foi vista durante anos como a disciplina responsável por controlar e melhorar o corpo, com vistas a um corpo mais forte e produtivo, legitimada por um conhecimento médico-científico, ou seja, a partir de uma ótica absolutamente utilitarista, com a entrada das Ciências Sociais e Humanas no debate inaugurou-se a discussão e análise crítica do paradigma da aptidão física. Segundo Daolio (1998), é por volta da década de 1980 que se inicia uma proliferação de discursos de ordem mais política sobre a área. As produções nesta época colocavam como papel principal da EF a contribuição para a transformação da sociedade. Se o conhecido livro “coletivo de autores”³⁸ deve ser pensado como uma obra datada, ela tem o mérito de marcar uma mudança fundamental no pensamento científico da área. Tratando pela primeira vez a EF como uma disciplina que trata pedagogicamente dos conhecimentos da cultura corporal e tomando a expressão corporal como linguagem, os autores inauguram uma nova visão de EF na escola. Para eles, os temas da cultura cultural expressam sentidos e significados em que se interpenetram, dialeticamente, os objetivos do homem e da sociedade. A obra é, claramente, de cunho político e cria uma proposta de conteúdos do ponto de vista da classe trabalhadora. Nesta proposta a aptidão física, os elementos técnicos e táticos não são negligenciados, mas retirados da exclusividade no processo de ensino-aprendizagem.

Não é o caso, neste momento, de prolongar a discussão em torno de um assunto demasiado conhecido. Mas citar o “coletivo de autores” é fundamental para a compreensão da trajetória e dos processos que levaram a EF a ser o que ela é hoje. “Atores” como Elenor Kunz, Valter Bracht, Mauro Betti, Jocimar Daolio e outros tantos, foram fundamentais na construção de uma EF mais “humana”. Estes foram responsáveis por propostas, sem as quais hoje, as pesquisas em Ciências Humanas na EF seriam impensáveis.

Para não tornar-me repetitiva, numa história já bem sistematizada e refletida no meio acadêmico da EF, basta lembrar - e é o que importa para as questões por mim tratadas -, que apesar das diferenças entre as propostas elaboradas pelos autores acima citados, é consenso em suas propostas o fato de que o corpo e o movimento são conceitos centrais para pensar a área e

³⁷ Para compreender melhor a respeito da história da EF e suas diversas concepções e mudanças ao longo do tempo ver: DAOLIO, J. Educação Física Brasileira: autores e atores da década de 1980. Campinas, SP: Papirus, 1998.

³⁸ SOARES, C. L. ET AL. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

sua atuação na escola. Sendo assim, a EF, pelo menos na maior parte dos currículos e Estados do Brasil, passa de uma disciplina que buscava homogeneizar e formar corpos aptos e fortes para uma disciplina que trabalha com as diversas manifestações da cultura de movimento³⁹. Ainda que esta seja uma mudança que não se deu de forma absoluta na prática (embora seja possível perceber que o discurso de professores formados mais recentemente se enquadra nesta visão da área), ela é significativa no que diz respeito às formas de se pensar na EF escolar e conseqüentemente na educação do corpo. Talvez não tenhamos ainda, como sugere Caparroz (2007, p.15), uma EF “da” escola. Alertando para o fato de que a EF no Brasil segue os modelos do treinamento esportivo e trabalha com seus conteúdos sem a preocupação com os contextos e situações sociais nas quais as aulas acontecem, o autor afirma que o que temos é uma EF “na” escola e não uma EF “da” escola. Mas, ainda que não tenhamos uma disciplina pensada e elaborada com fins exclusivamente escolares de forma integral no contexto brasileiro, a situação hoje é inegavelmente melhor do que aquela que tínhamos alguns anos atrás.

Neste sentido, hoje podemos concordar, como Emerson L. Velozo (2010, p.33) afirma, que

[...] a intervenção pedagógica do professor de educação física consiste na mediação simbólica entre os diversos saberes que permeiam o espaço e o tempo da aula, ou seja, entre os vários discursos sobre a cultura de movimento, veiculados por diferentes mediadores simbólicos.

No entanto, fica muito claro também que o fato de trabalharmos com conteúdos tão familiares aos alunos e tão enfatizados por outros meios que não a escola exige do professor de EF uma postura que, como afirma Velozo, se contraponha aos discursos acríticos sobre as práticas corporais. A relação dos alunos com as práticas corporais é estabelecida na experiência que estes possuem com tais práticas em outras esferas (mídia, rua, tradição), neste caso específico a esfera religiosa. São conhecimentos possíveis de uma realidade localizada em experiências específicas, neste caso a Igreja. É fato, portanto, que o professor oriente o aluno de forma a deslocar o seu entendimento de um plano a outro, ou seja,

³⁹ Ver, por exemplo: Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física/Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008. Link: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Prop_EDF_COMP_red_md_20_03.pdf

A relação dos alunos com os componentes da cultura de movimento no espaço escolar deve ter uma natureza distinta daquela que eles têm em seu cotidiano, de um modo que adquiram uma compreensão mais elaborada sobre as práticas e que isso possa desencadear uma postura mais crítica e humanizante ante a realidade social (Veloza, 2010, p.32).

Ora, é justamente sobre este tipo de embate que esta pesquisa se depara, não no que diz respeito ao professor ou ao currículo, mas ao aluno (neste caso aluna) que recebe uma forma de educação da igreja que frequenta e quando chega à escola se depara com contradições em relação ao corpo e às práticas corporais. É neste momento que alunos se negam a participar de certas atividades ou encontram dificuldades em relação a elas. E é neste momento também que entra em pauta a questão, já mencionada, sobre liberdade de crença, mas desta vez em contraposição com a obrigatoriedade do currículo escolar.

Isto pode ser ilustrado com o caso de um aluno do 6º ano que no dia em que a escola realizou uma comemoração sobre a história da África, envolvendo todos os alunos da escola, na quadra esportiva, optou por participar mesmo sabendo que esta era uma prática condenada pela sua igreja. No início da comemoração ele permaneceu na sala de aula, com a permissão da diretora, que já sabia sobre suas restrições religiosas e, portanto, não insistia na participação de crianças que, como ele, eram proibidas pelos pais de se envolverem em tais atividades. No entanto, após alguns minutos, o garoto, que ouvia todo o barulho produzido pela agitação de seus colegas e professores, achando que seria divertido participar, comunicou a uma das professoras que gostaria de ser incluído na atividade, mas que sentia medo de tal coisa chegar aos ouvidos dos pais. Não resistindo à vontade de se divertir junto com os colegas, ele “arriscou” e se envolveu na dinâmica até o momento de seu encerramento.

Neste caso a atividade realizada poderia não ser considerada obrigatória pois talvez não fizesse parte do currículo. Mas coisas do gênero acontecem em relação aos conteúdos obrigatórios e nem sempre os alunos optam por participar. A EF muitas vezes é encarada como optativa. Em alguns momentos, alegando que o aluno é obrigado a participar, professores exigem que os mesmos realizem alguma atividade que muitas vezes não faz parte do conteúdo da aula daquele dia. Nestes casos é comum vermos, por exemplo, numa aula sobre futebol, meninas que, para contentar o professor, ficam num canto da quadra esportiva realizando outra atividade. Como se fizesse parte de um “pacto” ou acordo entre professor e aluno. Elas não aceitam jogar futebol, mas, para não ficarem paradas, aceitam realizar outra atividade paralela à da aula. Como

se a obrigatoriedade não dissesse respeito aos conteúdos, mas sim a um tipo de movimentação, seja ela qual for.

Se levássemos em conta o argumento de Snyders (2005), a obrigatoriedade seria relativa aos conteúdos da aula. Se para o autor a escola é, por si só, uma adequação à ordem, neste caso o adequado seria que todos vivenciassem e aprendessem algo sobre o conteúdo. Mesmo que a atividade proposta não gere satisfação a todos os alunos, é preciso exigir que eles se envolvam o necessário para aprender algo a respeito do conteúdo, ainda que não seja algo prazeroso. Snyders (2005), tratando a questão da alegria na escola, questiona se é possível a aula ser alegre sendo obrigatória. Sua resposta é que a escola é capaz de oferecer “emoções” que não são comuns fora dela. As emoções podem nem sempre ser boas, prazerosas etc., mas certamente ampliam o conhecimento do aluno, que mais tarde, na vida pós-escolar, vai decidir o que fazer com a experiência que a escola possibilitou. O caso das meninas estudadas é um bom exemplo. Na escola elas têm a chance de vivenciar e conhecer algumas práticas que no âmbito da família e da igreja não teriam possibilidades.

Estas questões não remetem, segundo o autor, a uma falta de autonomia. Pelo contrário, a partir de uma autonomia específica da escola, os alunos aprendem certas coisas. O aluno não pode simplesmente optar por não fazer ou não participar de uma aula. No entanto, ele tem autonomia para fazer do jeito dele, ou seja, da forma como lhe é possível dentro de suas limitações e valores. Mas cabe ao professor escolher o conteúdo. Caso contrário esvazia-se a finalidade da escola, que deve ser o local da transmissão e aquisição de conhecimentos. A ideia é levar os alunos a ultrapassarem ideias prontas. Ou, como Snyders prefere, a ideia é que tenhamos alunos conduzidos, mas não subjugados.

Estas concepções favorecem uma EF como aquela sugerida por Vago (1999), na qual devemos insistir na defesa de um enraizamento escolar da EF como uma área de conhecimento responsável pela problematização e pela prática da cultura corporal de movimento produzida pelos seres humanos. Para o autor, o conhecimento sobre as práticas inclui: a invenção de outras maneiras de fazer os esportes, as danças, a ginástica, os jogos, as lutas; o questionamento de padrões éticos e estéticos construídos culturalmente e; a garantia de todos participarem, sem exclusão, exercitando o respeito à corporeidade singular.

Neste sentido a obrigatoriedade é uma garantia que o professor e a escola têm a seu favor, mas ela pode tornar-se negativa se for tomada de forma irrefletida e sem critérios. Na EF,

especificamente, é preciso que nos questionemos a respeito dos motivos que levam os alunos a evitarem as aulas. A obrigatoriedade ajuda a fortalecer os argumentos do professor para que os alunos participem, mas creio que o grande problema da disciplina não está apenas na falta do sentido de obrigação e na liberdade excessiva que os alunos sentem em relação às aulas. Creio que o grande enfrentamento dos professores da área esteja no modelo de EF vigente.

O que quero dizer é que nem mesmo a obrigatoriedade do sistema escolar tem “salvo” e legitimado a prática da EF nas escolas. Quando Vago (1999) alerta sobre as questões do enraizamento escolar ele deixa claro um dos maiores problemas enfrentados pela disciplina. A começar pela própria LDB de 1996 que torna facultativa a aula de EF no ensino noturno e nos cursos superiores. Esse item sozinho já reduz as “horas-aulas” do professor de EF consideravelmente. Além disso, algo pior vem ocorrendo no ensino particular, que tem reduzido o número de aulas de EF ao mínimo indispensável. É o que o autor chamou de “terceirização” dos serviços escolares, ou seja, começa-se a aceitar que as práticas corporais realizadas fora da escola substituam as da escola, provocando ainda mais o seu desenraizamento escolar.

O fato é que este tipo de situação parece ter origem num ponto comum, qual seja o da visão que se tem de EF e da forma como ela entra e se legitima no espaço escolar. Se a aula de EF é vista apenas como espaço de treinamento esportivo com objetivos de manutenção da saúde e da boa forma, basta que os alunos frequentem uma academia de ginástica, fora da escola, para que tenham estas coisas garantidas. Para Vago (1999), isto reflete o uso irresponsável da lei, no qual se descaracteriza a EF como disciplina e faz-se de seu espaço um local de treinamento esportivo. Há uma perda de sua identidade no currículo, ao tornar-se um tempo à parte, como um produto que a escola oferece. Neste caso, a intervenção do professor se torna especializada e seletiva, privilegiando uns em detrimento de outros, com base no rendimento.

Meu argumento aqui, longe de ir contra a “obrigatoriedade”, mesmo porque sou simpática aos pressupostos de Snyders, é que a obrigatoriedade não só não basta como pode não ser frutífera. Precisamos transformar o modelo. Uma aula com base no treinamento é sempre exclusiva e cria desconforto em grande parte dos alunos que não conseguem um desempenho satisfatório nas modalidades esportivas. A noção de modelo satisfatório está diretamente relacionada ao modelo exigido. Talvez o desafio seja justamente modificar a noção que os alunos possuem a respeito do que é satisfatório e do que não é numa aula de EF na escola. Se o modelo não é a técnica correta nem o desempenho atlético, teremos menos alunos constrangidos e

desgostosos com a disciplina. Talvez este seja o primeiro passo para aumentarmos o número de alunos que participam, porque compreendem a importância da disciplina e não porque são obrigados. Até porque me parece muito mais fácil convencer um aluno a realizar uma atividade por obrigação do que por ter percebido a sua importância. Ainda que a obrigatoriedade seja uma das condições para alcançarmos a legitimidade ela nem sempre garante, por si só, o interesse do aluno.

Se o aluno participa porque sabe que é obrigado, isto não garante que ele se sinta à vontade realizando a atividade. Se parece utópico desejar que os alunos participem porque de fato sentem-se bem e acham importante, mais utópico ainda é acreditar que só a obrigatoriedade vai legitimar a EF na escola por muito mais tempo. É preciso nos perguntarmos sobre o que legitima sua sobrevivência no ambiente escolar. Neste sentido, me questiono sobre qual é o tipo de tensão que a escola deve oferecer para não perder o sentido que lhe é atribuído desde suas origens. Não se trata de subjugar os alunos, como numa outra espécie de doutrina, mas de fornecer aparatos que permitam e motivem o exercício da reflexão. É preciso garantir a experiência dos alunos nas práticas corporais, mas como isso será alcançado é uma questão pertinente a todos que pertencem à área.

Parto do pressuposto que o professor de EF deve garantir a experiência dos alunos nas práticas corporais que compõem o currículo. O professor deve mediar a construção da relação que o aluno cria com as práticas corporais, seja esta relação da forma que for. Somente desta maneira o professor terá a chance de contrapor o conhecimento sobre o corpo que os alunos trazem de outras instituições. Não significa que ele precise se preocupar em dialogar especificamente com a religião, mas possibilitar aos alunos uma visão de corpo produzida na área. Isto, apesar de não garantir que esta seja a melhor forma de compreender o corpo e as práticas corporais, garante a ampliação da visão do aluno sobre tais temas. O professor é quem deve organizar os conhecimentos e permitir a vivência dos alunos da forma que julgar adequada. Os sentimentos que decorrerão destas vivências é algo que não depende exclusivamente da aula planejada, mas a forma como o professor organiza essa aula é fundamental, afinal, a experiência é socialmente projetada. Como afirma Le Breton (2009), a emoção e a percepção que dela decorrem dependem daquilo que está projetado em termos sociais e culturais. O autor afirma que a emoção, longe de ser espontânea é ritualmente organizada. Neste sentido também a aula é ritualmente organizada. Cabe ao professor organizá-la de forma que os princípios regentes não

sejam aqueles excludentes, mas aqueles que acolhem os alunos porque não exigem técnicas perfeitas e sim a disposição para experimentar.

Ainda que o aluno não tenha a certeza de que é capaz de realizar um movimento como um colega seu realizou – até porquê já está claro que este não é o objetivo de uma aula de EF -, ele irá tentar realizar o movimento do seu jeito. Talvez possamos falar de uma espécie de alteridade que é eminentemente corporal. Claro que toda relação de alteridade pressupõe o “corpo”, que é nossa primeira e mais concreta forma de apresentação ao “outro”. Mas ao utilizar o termo “alteridade corporal” estou pensando num tipo de relação específica com as práticas corporais. Uma prática que é estranha a mim, quando vivenciada é capaz de fazer com que eu me dê conta das possibilidades e limites do meu corpo diante do corpo do outro. Por isso é tão importante pensar numa EF que não tenha como princípio o modelo esportivizado, no qual a base é o aprendizado e realização da técnica “mais correta”, com fins no rendimento atlético que tem por base o modelo de esporte de alto nível. Esta prática de “alteridade corporal” não se dará do dia para noite numa área que há anos segue o modelo de alto rendimento. O professor precisa fazer o aluno perceber, desde as séries iniciais, que aquele tempo e espaço destinados à aula de EF é justamente onde se deve experimentar (o corpo, as práticas). O aluno precisa ser educado desde o início da vida escolar para se sentir à vontade no momento de realizar as práticas corporais propostas em aula, estando consciente de que ali não existe “erro” e “acerto” em termos de movimento. É preciso garantir que os alunos não se frustrem ao perceberem que seu gesto não foi igual ao do atleta ou do colega que mais se aproxima do nível atlético. Como nos lembra Le Breton (2009), as emoções (neste caso a frustração) estão diretamente ligadas às circunstâncias organizadas ritualmente. Lugares que dão espaço para formas ritualmente organizadas, como é o caso de uma aula de EF, tornam as ações e os sentimentos decorrentes delas reconhecidos entre o grupo. Como afirma Le Breton (2009, p.120), elas provêm da comunicação social, são reconhecidas em si e demonstradas aos outros, mobilizando um tipo de vocabulário já bem conhecido no “ritual”. Neste sentido, a aula deve ser um ritual em que se pode experimentar sem constrangimentos. Do contrário, as emoções que estarão sendo despertadas em alguns alunos serão sempre aquelas próximas da frustração e da revolta contra a disciplina. Fazendo uma Antropologia das emoções, Le Breton (2009, p.120) afirma que, numa situação como a exemplificada,

O indivíduo aplica suas peculiaridades sobre um tecido coletivo reconhecível por seus pares, ele as desenha de acordo com sua história pessoal, sua psicologia, seu *status* social, seu sexo, idade, etc. As emoções são a matéria viva do fenômeno social, a base que orienta o estilo das relações nutridas pelos indivíduos, distribuindo os valores e as hierarquias que sustentam a afetividade.

Ou seja, para que a frustração não ocorra - ou pelo menos tenha menos chance de ocorrer -, o sentimento de dever para com um gesto “correto” deve estar fora do ritual de uma aula de EF⁴⁰. Enquanto a aula for um ritual utilizado para revelar pequenos atletas ou um ritual para colocar em disputa as vaidades dos alunos sempre haverá alunos se frustrando.

Enfim, a EF da escola não serve e nem deve estar a serviço da formação de atletas. Seu papel deve ser o de ensinar os conteúdos de forma a tirar os alunos do senso comum no que diz respeito às práticas corporais. Uma boa aula de EF deve ser capaz de tensionar o que os alunos aprendem fora da escola. Se esta afirmação faz sentido, legitimando a EF como a responsável por levar os alunos a refletirem a respeito do que as diversas esferas da sociedade têm agenciado em termos corporais, no caso específico desta pesquisa ela responde a algumas inquietações. Uma boa aula deve ser capaz de demonstrar a seus alunos – neste caso aos alunos evangélicos - que a EF não é “tão mundana” do ponto de vista do que elas compreendem como mundano. Uma boa aula deve reconstruir esta noção de EF incorporada por elas e demonstradas em seus discursos. Uma transformação, a qual acredito já ter sido iniciada, no entendimento da área demonstraria que a EF da escola não é a mesma que tem sido veiculada no e pelo senso comum, na e pelas redes de comunicação, na e pelas diversas esferas que a identificam como tal. Ao contrário, ela seria identificada a partir de outras preocupações. Isto não garantiria que uma determinada parte da população evangélica que estudo deixaria de relacionar a EF com práticas mundanas. Mas talvez uma EF que não seja confundida com uma disciplina que tem por finalidade uma educação com vistas ao corpo perfeito, magro, bonito etc. passasse a ser vista como “menos mundana” aos olhos da igreja. Neste caso, o que se poderia concluir é que o problema ou a contradição de tudo isto que venho falando desde o início é mais resultado daquilo

⁴⁰ Com esta afirmação eu não estou negando a importância da “técnica” que, neste caso, nada tem a ver com a noção de técnica elaborada por Mauss já que é considerada como a melhor realização possível de um gesto, com base no modelo esportivizado. Não estou sugerindo que seu trato seja retirado da disciplina. Estou defendendo a ideia de que a aula não pode ser sempre e só baseada nela. A aula é também o momento para ensinar as “técnicas”, mas não pode ser reduzida a isso. O aperfeiçoamento das “técnicas” de uma determinada modalidade deve se dar num tempo e espaço extra-escolar. Acredito ainda que os motivos que levarão o aluno a buscar este aperfeiçoamento num momento extra-aula estão condicionados à experiência estabelecida com aquela prática na fase em que este iniciou seu contato com ela. Cabe ao professor colaborar para que a experiência seja positiva e não traumática.

que a EF vem produzindo do que das próprias concepções de “usos do corpo” produzidas pelos membros da igreja.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei a escrita destas “considerações finais” questionando-me sobre como poderia apresentar qualquer tipo de argumento conclusivo ou, ainda, prescritivo sobre o tema em questão se considero estas análises apenas o início de uma reflexão que é nova na área. Se a originalidade do tema na EF me permite certa liberdade para dialogar com alguns conceitos, as raízes da EF e os problemas que envolvem tal disciplina exigem a coerência e o percurso fincado numa teoria consistente. Tendo isto em vista voltei minha atenção e direcionei meus estudos e análises à forma como a Antropologia pode colaborar com a produção do conhecimento e com a prática da EF. Já convencida pela trajetória de pesquisadores importantes, meu vínculo com a Antropologia reflete mais do que uma simples “filiação acadêmica”, na medida em que estou convencida que não só a EF se beneficia com o diálogo estabelecido entre as áreas, mas a própria Antropologia tem muito a ganhar com o mesmo. Se os problemas enfrentados pela EF se deram, durante anos, pela dificuldade em incorporar o discurso das Ciências Humanas no que se refere ao corpo, à saúde, à atividade física etc., parece-me que a Antropologia padeceu, por anos, do mesmo problema ao inverso, uma vez que estabeleceu certa distância do debate produzido em outras áreas passíveis de diálogo, como é o caso da EF, por exemplo. Falar que uma compreensão do corpo e, conseqüentemente, um melhor desenvolvimento da EF, só é possível a partir de tais diálogos não é mais algo novo como há alguns anos - quando fazer uma tese que envolve o tema da religião num programa de doutorado em EF era algo, no mínimo, incompreendido.

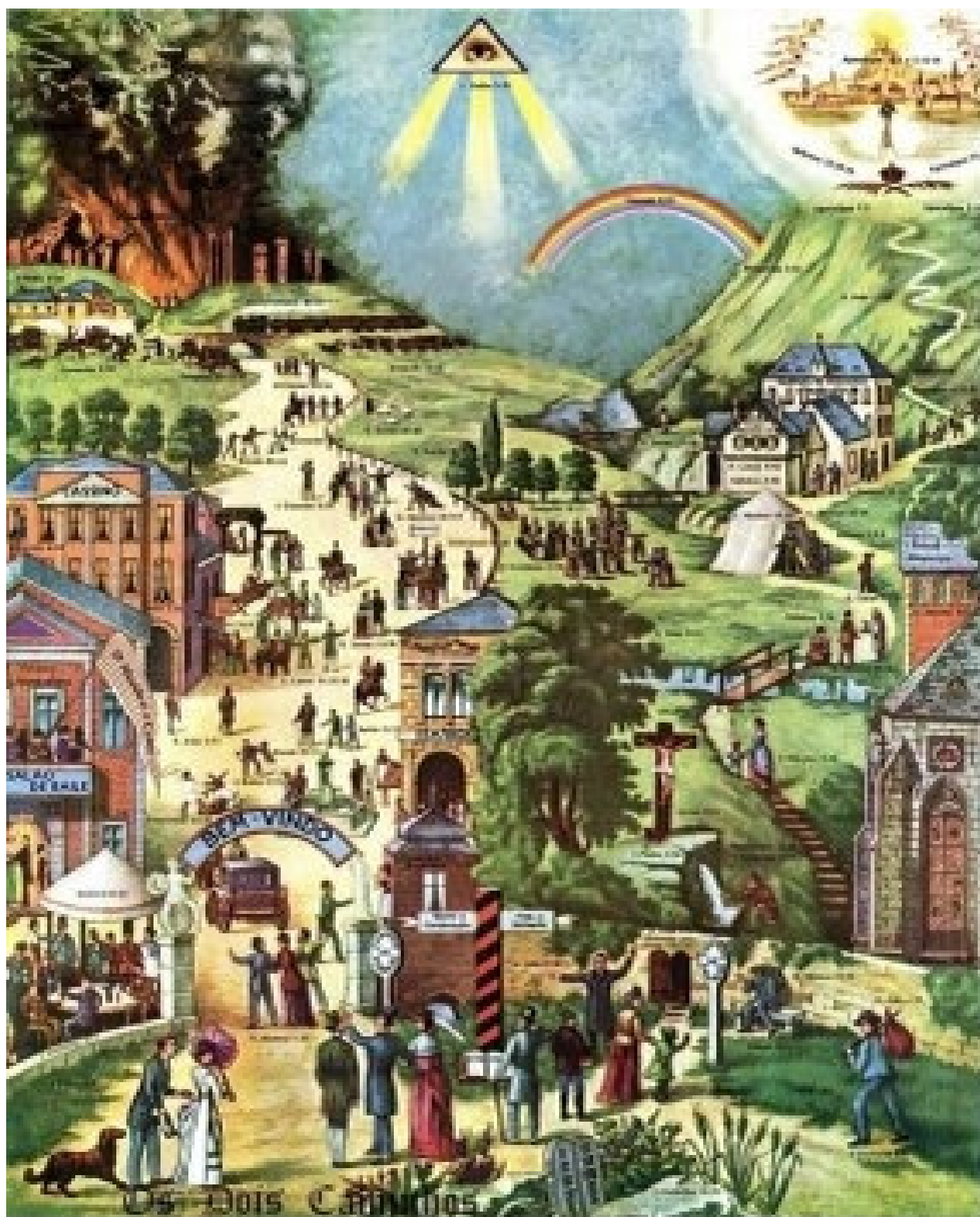
Pensar em EF é, necessariamente, pensar nos “cuidados de si” e estes envolvem questões relativas à esquemas biológicos, psicológicos, sociais, históricos e outros. Numa sociedade que se encontra em mudança constante e as relações que permeiam os “usos do corpo” se dialogam e se confrontam o tempo todo, é necessário estar atento ao papel das diversas instituições que agenciam medos, desejos, crenças, consumo etc.

A partir dos dados empíricos citados ao longo do texto foi possível perceber como as formas de “acomodação” entre ensinamento religioso e outras instâncias que produzem conhecimento a respeito do corpo são elaboradas de maneiras diversas. Estes se dão em diversos aspectos que vão desde a preocupação com a opinião do outro, passando pela educação e nível de rigidez impostos pelos pais até aquilo que está inculcado e que de fato é significativo para as meninas estudadas. Há situações nas quais elas gostariam de participar de alguma prática e não o

fazem, assim como utilizam de uma justificativa religiosa para não participar quando não estão com vontade.

Todos estes casos que eu havia observado em campo faziam-me agora relembrar uma imagem chamada “Os dois caminhos”, com a qual tive contato pela primeira vez durante uma disciplina, cursada no Doutorado, sobre religiões no mundo contemporâneo. É preciso, ainda, deixar claro que o uso de tal imagem serve como ilustração para complementar as análises realizadas até aqui. Ela representa, talvez, uma forma mais “palpável” de pensarmos nas questões que se impuseram ao longo do trabalho. Desta forma, utilizo-a entendendo que ela pode ser uma forma de complementar os argumentos centrais do texto.

Introduzida no Brasil no final do século XIX, a imagem foi muito utilizada para adornar os lares protestantes no Brasil até por volta dos anos de 1950. A versão mais circulada no Brasil mede 42 cm x 54 cm e foi distribuído pela Casa Editora Presbiteriana, de São Paulo.



Antigo Quadro - OS DOIS CAMINHOS

Esta imagem, analisada com minúcia por Leonildo Silveira Campos (2000), trata de um exemplo raro de iconografia protestante. Raro porque como forma de ruptura com a religião católica, o protestantismo modificou a forma de prestar culto a Deus. Seus templos eram espaços despojados de imagens, crucifixos, cores, luzes ou signos. Apesar disso, esta foi uma das poucas imagens utilizadas pelos protestantes com fins de pregação e educação religiosa dos novos convertidos e crianças.

Segundo Campos (2000), a imagem foi introduzida no Brasil no final do século XIX e teria evoluído a partir de uma primeira versão impressa em Londres em 1856, herança do pietismo alemão e do puritanismo inglês⁴¹. Campos utiliza a análise feita pelo falecido sociólogo da religião, Duglas Teixeira Monteiro⁴², na qual ele divide a gravura em vários blocos para estudar os significados de cada cena:

A primeira área é a que se situa fora dos portões de entrada dos dois caminhos. Nela predomina a oportunidade para a decisão, destaque dado no portão do caminho largo as estátuas de Baco e Vênus, que representam dois prazeres perigosos para os seres humanos: bebida e sexo. Do lado da porta estreita, que somente cabe uma pessoa sem bagagem, está um homem com uma enorme mochila nas costas, chorando, porque evidentemente quer entrar mas não deixar de fora os pertences “mundanos”. A segunda área cobre quase a metade do espaço dedicado ao caminho estreito. Logo na entrada, após a porta estreita que dá acesso à salvação está de um lado a imagem de Jesus, crucificado e de outro um templo no qual está escrito “Igreja Evangélica”, mais adiante um Instituto Bíblico e outras construções, uma delas dedicada à venda de livros evangélicos. A terceira grande área é o espaço do viver “segundo a carne”, na qual predomina a violência, os pecados contra a temperança, com muita bebida, jogos (cassino, loteria), sexo e diversões. As citações bíblicas explicam para os curiosos que o sexo é o grande perigo. Porém, nessa área há sinais de uma intensa vida urbana, com seus conflitos, assaltos, guerras e violência contra o patrimônio. Uma quarta área indica, a partir da simbologia bíblica do livro do Apocalipse, as características da cidade celestial. A nova Jerusalém é o prêmio a ser dado para todos os peregrinos que forem fiéis até o final da vida. A quinta área contém os sinais da divindade, que segundo a iconoclastia protestante jamais pode ter a sua imagem desenhada. No entanto ela é sugerida pelo triângulo, dentro do qual está o grande olho que tudo vê e acompanha. Logo abaixo dele está o arco-íris, sinal bíblico do acordo feito entre Deus e os seres humanos, após o dilúvio que destruiu a terra. Simboliza que o Deus que tudo vê também está aberto a um acordo, desde é obvio que o ser humano tome o caminho estreito. A sexta e sétima áreas fazem referência ao lugar de destruição, tormento e castigo eterno dos que escolheram a vida fácil situada no caminho largo. No centro está o fogo que devora e destrói a cidade do homem, que arde em oposição direta à cidade de Deus. Na última área, que está no centro da gravura, a esquerda para quem olha o quadro tomando como referência o caminho da salvação, entre o abismo da perdição e o caminho estreito, há uma zona intermediária, na qual ainda resta uma oportunidade de conversão para os retardatários. Para o pietismo, teoria que influenciou a confecção da gravura, enquanto

⁴¹ Tratam-se de movimentos, variantes do protestantismo, surgidos como uma espécie de “nova reforma” e que influenciaram, inclusive, outros movimentos como pentecostalismo, neo-pentecostalismo e carismático.

⁴² Monteiro, Duglas Teixeira. “Sobre os dois caminhos”, *Cadernos de ISER*, n. 5, novembro de 1975, p. 21-29.

houver vida ainda há esperança de alguém se decidir por Jesus (MONTEIRO, 2000, p.4 apud CAMPOS, 1975).

A imagem demonstra, basicamente, a representação daquilo que certo imaginário protestante define como as opções que o homem possui ao longo da vida, sempre sob os olhos atentos de Deus, que tudo vê. O caminho dos prazeres da carne – de tudo aquilo que o universo protestante entende como mundano – é largo e mais fácil de seguir, porém é o caminho oposto ao que leva ao reino dos céus. O caminho do lado direito da imagem (não por mero acaso no lado direito, sempre associado ao que é bom, puro etc.) é mais difícil de seguir, pois é estreito e cheio de limitações. Mas, apesar das dificuldades de ser trilhado, leva diretamente à porta dos céus.

Se “Os Dois Caminhos” representam um tipo de pensamento que considera apenas duas opções na forma como “passamos pelo mundo”, uma “boa” e outra “ruim” e, é claro, só uma delas capaz de levar-nos à salvação, o que quero demonstrar, de forma ilustrativa, é que parece, hoje, que há outra trilha, outro caminho possível ou, ao menos, uma nova forma de trilhá-lo. Olhando para as novas formas de vida e prática religiosa contemporâneas parece possível redesenhar a imagem com uma espécie de “trilha alternativa”, que pode estar localizada entre o caminho do mundo e o caminho de Deus. É como se, durante a subida, que visa às portas do céu, fosse possível sair da trilha e caminhar um pouco pelo caminho do mundo, sem que isto custasse a “salvação”. Inúmeros casos relatados pelas meninas durante a pesquisa remeteram-me à imagem composta por esta nova trilha, na qual a tensão parece sempre estar presente. É como se, de acordo com algum tipo de necessidade, surgida durante o caminhar, elas pudessem optar por sair de um caminho e andar pelo outro. Isso não as impede de voltar ao caminho anterior, pois uma trilha no meio deles garante esta passagem de um lado a outro. Se antes estes caminhos pareciam bem delimitados e cada pessoa deveria, antes de iniciar o percurso, ter clareza de por onde seguir, agora estes caminhos não são tão rígidos. No sentido metafórico, é permitido às pessoas uma passagem “mais livre”, na qual não são obrigadas a se manterem num único caminho no decorrer de todo o percurso.

A ideia desta pequena narrativa junto à imagem protestante foi demonstrar, de forma ilustrativa, um tipo de relação entre os sujeitos investigados com a vida cotidiana que parece ter perpassado toda a pesquisa apresentada até aqui. Em termos gerais, o que percebi foi uma série de episódios com características semelhantes a esta e que parecem demonstrar uma reconfiguração das práticas de evangélicos que, se antes pareciam “seguir caminhos” específicos

e bem delimitados, agora encontram outras maneiras de trilhá-los. Com isso, não estou afirmando ou supondo que antes estas trilhas eram rígidas ou que as pessoas não utilizavam diversas maneiras de trilhá-las. Não se trata de uma comparação entre passado e presente, nem de uma ideia ingênua de que antes os fiéis seguiam o caminho “bom” sem burlá-lo. Significa, a meu ver, que hoje é possível notar certa “normalidade” no fato do fiel não se manter o tempo todo na trilha aconselhada. O que quero dizer é que, se antes parecia mais necessária a discrição quando se saía do caminho, hoje parece haver uma acomodação da própria igreja que, de forma velada (como se fosse um “permitir não permitindo”) vai deixando os fiéis mais soltos e à vontade para seguirem caminhos alternativos. Ou, como bem explica Daniele Hervieu-Léger (1999, p.38), a religião deixa de se constituir como um código único ou principal no que diz respeito a imposição dos sentidos da vida e dos comportamentos. A sociedade está sendo cada vez menos submissa às regras de uma instituição religiosa. Para evitar que sua afirmação pareça demasiado opositiva, deixando parecer que antes a religião reinava absoluta, ela questiona: “Significa isso que as sociedades ditas tradicionais viviam sob o império absoluto da religião e que as normas religiosas se impunham nelas de maneira completa? Certamente que não”. A autora completa o argumento alertando para o fato de que o que muda agora, ou seja, o que é especificamente moderno, não é o “pegar e largar” (referente a troca de igrejas e credos) ou, eu acrescentaria ainda, o fato do fiel burlar certas regras. O que é novo é o fato da religião ter se tornado ilegítima mesmo aos olhos dos crentes mais convictos. Ilegítima não no sentido de que não deve ser parte da vida do fiel, mas de que não deve carregar a pretensão de reger a vida inteira do indivíduo. A autora complementa afirmando que nas sociedades contemporâneas a crença e a participação religiosa são assuntos privados e dizem mais respeito à consciência individual. Justamente por estes motivos é que ela entende que:

“O principal problema, para uma sociologia da modernidade religiosa, é por isso tentar compreender no seu conjunto o movimento pelo qual a modernidade continua a minar a credibilidade de todos os sistemas religiosos e aquele pelo qual ela faz ao mesmo tempo surgir novas formas de crença” (HERVIEU-LÉGER, 1999, p.46).

É neste sentido que afirmo que, ainda que a imagem possa ser vista do ponto de vista de uma disputa entre um caminho e outro, ou seja, entre uma vida religiosa e uma laica, não se trata de polarizar, de tratar tal fenômeno como algo composto por extremos. Não se trata, em

termos de escolha, “desta ou daquela”, mas antes “desta e daquela”, como podemos perceber na frase de uma das meninas pesquisadas:

Para a igreja, se a gente fosse seguir à risca tudo, a gente tinha que seguir a doutrina e só. Não pensar nunca em si mesmo, só na igreja, em Deus. Se desse, a gente nem trabalhava, nem nada, nem vivia. A gente fazia o básico só para sobreviver. Mas, meu, no mundo de hoje é difícil a gente fazer isso. Que nem, a igreja prega contra a tecnologia. Mas hoje em dia não tem como ser assim, você tem tecnologia dentro da tua casa. Você tem que aproveitar as coisas que o mundo oferece sem se perder no mundo (Entrevista Maria).

A frase demonstra, justamente, a tensão entre ambos os caminhos que o fiel pode escolher trilhar. É como se não houvesse tanta necessidade de “parecer” para o outro, o que torna este tipo de movimento mais visível. Aparentemente, subverter o caminho “bom” nos dias atuais não gera tanto espanto e nem tanta balbúrdia entre os membros da comunidade religiosa como antes. Isto não significa que os padrões morais tenham sido, ou estejam sendo excluídos. Significa, antes, que eles vão sendo constantemente redefinidos.

O que precisa ser pontuado é que em qualquer um dos caminhos é possível perceber que práticas intimamente relacionadas ao corpo influenciam e podem ser decisivas na caminhada. São estas escolhas – representadas na carne - que condicionam a “salvação”. No limite, para alguns evangélicos que compartilham de uma visão de mundo semelhante à da imagem, é no modo como fazemos uso de nossos corpos que nossos destinos são definidos.

O que parece também é que a idade em que estas meninas se encontram parece permitir-lhes a dúvida. O fato de ainda não serem adultas justifica um caminhar que passa ora por uma trilha ora por outra, ora, ainda, por trilhas alternativas. É como se depois de mais velhas não tivessem mais o direito de hesitar. Como se burlar as regras e andar um pouco pelo caminho do mundo fosse autorizado até certo momento, depois do qual devem fazer a escolha definitiva, o que não significa que isto de fato aconteça. Fato é que, ao ouvirmos dos adultos certas justificativas baseadas no conhecimento produzido pela igreja, o que parece é que elas não dão margem à dúvida, como é o caso de algumas mulheres com quem tive contato durante a pesquisa de mestrado e como é o caso, por exemplo, de Regina, a professora com quem eu conversei na sala dos professores e que pertence à CC. Neste sentido, as “considerações” que aqui deixo são relativas à percepção do cenário atual do contexto evangélico estudado, mas, mais do que isso, do cenário atual da EF. As reflexões finais questionam o leitor sobre em que medida a EF tem gerado tensão, confronto e acomodação entre seus conteúdos e os conteúdos religiosos.

Partindo do princípio que o aluno possui direito à liberdade e, constitucionalmente falando, à liberdade de crença, cabe ao professor provocar a reflexão deste aluno sobre aquilo que lhe diz respeito: neste caso o corpo e as práticas corporais. É preciso, no entanto, não buscar a substituição de um conhecimento por outro, mas proporcionar ao aluno a possibilidade de entendimento a respeito de tudo que tenta agenciá-lo. Seria demasiado pretensioso pensar que a EF caminha melhor no que diz respeito aos “cuidados de si”, quando aquilo que ela vem ensinando também diz respeito a um padrão. Substituir o padrão religioso por qualquer outro padrão veiculado pelas diversas instituições não significa elevar a autonomia dos sujeitos, mas, ao contrário, mantê-los num estado de dependência permanente e inconsciente dos modelos difundidos pelas instituições.

Neste caso, não se trata de impor um tipo de conhecimento “científico” aos alunos, mas levar em consideração a “obrigatoriedade” que respalda a escola e a disciplina de EF. Como vimos ao longo do texto, as próprias meninas estudadas compreendem e respeitam o sentido obrigatório atribuído à escola. Não foram poucos os exemplos nos quais elas sinalizaram brechas para burlar uma espécie de “proibição” imposta pela formação religiosa. No entanto, em diversos momentos o argumento da obrigatoriedade não foi utilizado por elas justamente porque não havia o interesse particular em participar da atividade. Isto demonstra que o que está em questão é menos a educação religiosa das meninas do que a maneira como desenvolvemos os conteúdos e a forma como eles são compreendidos pelos alunos. Primeiramente é preciso modificar a noção de EF incorporada pelos alunos, de maneira geral, como a disciplina responsável por ensinar os cuidados com o corpo apenas nos sentidos padronizados e correntes na sociedade contemporânea. Este seria o primeiro passo para que as meninas estudadas revissem suas posições a respeito dos conteúdos, muitas vezes considerados “mundanos”. Uma vez considerados “menos mundanos” os conteúdos, além de obrigatórios ganhariam autonomia e legitimidade perante as meninas. Somente nestas condições teríamos uma aula de EF que, ao contrário de substituir um conhecimento sobre corpo formulado por outras instituições, possibilitaria a reflexão crítica dos alunos a respeito dos diversos ensinamentos produzidos na sociedade sobre os “usos do corpo”. Não deve ser nosso desejo substituir os ensinamentos religiosos pelos “nossos”, mas criar formas que permitam que os próprios exercitem a prática de contrapô-los.

Uma pequena história, narrada por Hervieu-Léger (1999), demonstra que a simples substituição de valores aparentemente sem pensamento crítico e reflexão por parte do agente

sobre os mesmos, longe de resolver problemas mantêm a subjugação e falta de autonomia. Tendo ido para uma visita à Universidade do Principado de Andorra, ela narra sua percepção do local:

Os vales de Andorra, que é necessário penetrar a pé, abandonando as estradas entregues a torrente ininterrupta dos turistas, abrigam aldeias empoleiradas, largamente desertas, mas que foram, no século passado, densamente povoadas. (...) Ora, cada uma destas aldeias é o esconjurio de uma maravilhosa igreja, desse romântico lombardo tão característico da região. No centro deste universo (...), a igreja era o ponto fixo, o local onde se concentrava a vida da comunidade. As pessoas reuniam-se aí, para rezar mas também para discutir os assuntos comuns. A religião estava no coração da existência quotidiana. (...) hoje em dia já ninguém frequenta estas igrejas, salvo para admirar os traços culturais de um mundo desaparecido. Celebra-se ainda a missa aqui ou ali, mas de longe em longe. (...) Com certeza que este lugar atrai os amadores de turismo verde, os caminhantes ou os peregrinos de um género novo, à descoberta dos lugares espirituais de forte carga simbólica dos Pirineus. Nada a ver, todavia, com o fervor das multidões firmemente enquadradas pelo clero (...). As preocupações da religião parecem completamente ausentes deste universo invasor do consumo e da troca mercantil. E contudo... Temos a surpresa de descobrir que uma catedral de cristal, de uma feitura arquitetónica vagamente futurista, ergue desde há pouco tempo uma imensa flecha de vidro sobre esta atividade comercial intensa. No adro do edifício, que impressiona pelas suas dimensões, aperta-se uma multidão numerosa: famílias, crianças, jovens, pessoas idosas. É a religião que os reúne? Não podemos duvidar de que uma forma particular de piedade está aí empenhada, nutrida de crenças, capaz de suscitar práticas rituais, esforços de asceses e mesmo experiências de êxtase inéditas. O centro ‘termo-lúdico’ que na realidade abriga a ‘catedral’ de aço e de cristal, com suas piscinas quentes e frias, os seus ‘banhos egípcios’, as suas banheiras fervilhantes, as suas saunas e as suas salas de musculação, é de facto, num sentido, o lugar de um culto: culto do corpo, da forma física, da juventude indefinidamente preservada, da saúde e da realização pessoal, no qual se exprime qualquer coisa das expectativas e das esperanças dos nossos contemporâneos. Qualquer coisa a que o mundo tradicional da religião parece bem estranho e com o qual, todavia, estabelece um laço (HERVIEU-LÉGER, 1999, p.17).

Quando a autora fala sobre o laço desta nova prática com a religião ela se refere, justamente, a um tipo de ligação gerada pelas “impressões contrastadas”, pela “religião expulsa”, pela “presença maciça da secularização” ou pela forma de cultos de um “gênero novo”, como são os termos utilizados pela própria autora para falar sobre as transformações que afetam a paisagem religiosa contemporânea⁴³.

Atento para o fato de que o lugar termo-lúdico citado pela autora pode ser comparado às academias, aos clubes e a outros locais nos quais a EF tem espaço e colabora no quesito “culto

⁴³ Muitas das discussões produzidas a este respeito alegam uma substituição dos valores morais (religiosos) por padrões corporais, estéticos. Isto é fato e não tem como negarmos. Mas seria um erro afirmar que os padrões morais foram esquecidos. Os “cuidados de si” ainda são assunto em pauta nas igrejas, que, apesar de concederem certa maleabilidade no trato de tal assunto, ainda ditam e aconselham seus fiéis com vistas à “salvação”. Por mais que os objetivos das igrejas sejam “espirituais”, elas também estão preocupadas com um tipo de cuidado que é corporal. A igreja quer controlar o corpo, que é visto como o instrumento para o crente chegar à salvação. Portanto ele precisa ser ensinado e até certo ponto vigiado.

ao corpo”. Este tipo de exemplo, e todos os já citados até aqui, me levam a crer que os “cuidados de si” nunca estão sob a escolha própria, uma vez que são manipulados pelas diversas instituições que possuem interesse em mantê-lo sob determinada ordem.

Para não perder o foco nas meninas estudadas, podemos citar o fato de que ora elas são influenciadas pela igreja e ora pela escola (pela EF). Ao fazer tal afirmação não estou separando as formas como elas processam tais conhecimentos. Estas duas formas de educação são coisas separadas no texto, nas análises, enfim, na minha perspectiva de pesquisadora. Mas longe de serem separadas ou opostas para as meninas em questão, trata-se de coisas que fluem na ordem da vida cotidiana sem divisões estabelecidas e conscientes. Portanto, volto a frisar que quando oponho (e o fiz ao longo de todo o texto) ensinamento religioso aos conteúdos da EF, o faço com a consciência de que não são coisas que foram construídas na oposição. Como já afirmei anteriormente, a oposição absoluta destas instituições não permitiria negociações e acomodações entre suas práticas. Seria ingênuo afirmar que a igreja manipula os cuidados com o corpo com vistas a contrariar ou combater especificamente os ensinamentos escolares. Assim como seria absolutamente incoerente pensar numa aula de EF que tivesse como preocupação específica os conhecimentos sobre corpo produzidos pelas religiões.

Se pareço forçar estas oposições em termos argumentativos, corro o risco de que também pareça forçado o discurso das meninas sobre aquilo que elas próprias sentem e pensam sobre estas oposições. Estas tensões entre religião e EF só são criadas de forma sistematizada por elas quando eu, como pesquisadora as confronto de maneira elaborada. Neste sentido é preciso deixar mais “leve” a identidade criada pelas meninas com as práticas e conhecimentos sobre o corpo. Elas sabem que alguns costumes são repassados a elas com uma “capa” de rigidez que na prática diária não se sustenta. Neste sentido, o que me parece é que mesmo quando elas narram perceber e entender as tensões entre a educação religiosa a qual foram submetidas desde a infância e outros tipos de agenciamento do corpo elas o fazem sabendo que na prática estas coisas se dão de forma mais pacífica. Se estas “negociações” de que trato ao longo do texto não fossem quase óbvias, possivelmente estas meninas pareceriam muito diferentes do que são. Seria como se elas não possuíssem o “jogo de cintura” necessário para conduzir a vida na “normalidade” do cotidiano.

Posto isso, voltemos a pensar neste confronto/acomodação do ponto de vista da EF. Nesta espécie de tensão entre as instituições é preciso refletir a respeito de algumas questões

básicas que dizem respeito a nós, professores de EF e que podem estar diretamente ligadas às aulas na escola. Ao longo do texto, a partir dos inúmeros exemplos, algumas reflexões e/ou questões específicas se sobressaem e merecem algumas considerações. A primeira delas diz respeito à questão sobre o que, de fato, a EF vem agenciando como disciplina escolar? Que tipo de reflexão essa disciplina tem gerado em seus alunos que nos leva a relacioná-la com padrões corporais forjados pela mídia? Por que ao serem questionadas sobre os objetivos da aula de EF todas as meninas citaram a preocupação com o corpo no sentido de sua aparência estética? Estas questões nos remetem a pensar na discussão tão presente na área nos últimos anos a respeito dos objetivos e conteúdos da EF escolar. Ao mesmo tempo em que estas alunas falam sobre os esportes e sobre uma educação para o tempo de lazer, nenhuma delas entende a EF como a disciplina responsável por ensinar as práticas culturais de movimento. Elas parecem ver a prática de atividades esportivas como o meio que a EF tem para alcançar um fim: o corpo bonito e saudável. Não entendo que isto seja um problema, por si só, já que estes valores sempre fizeram parte do imaginário da disciplina e, se bem trabalhados, podem ser interessantes e produtivos. Fato é que as alunas entrevistadas – e isto não me parece apenas uma questão de religião – sequer consideram ou entendem a dança, por exemplo, como conteúdo da EF. O que as meninas estudadas e todos os outros alunos conhecem sobre a área diz respeito às diversas demandas relacionadas à prática da EF ao longo dos anos e difundida no e pelo senso comum, mas diz respeito, também, ao papel que os professores têm desempenhado nos últimos anos na transmissão do conhecimento sobre EF.

Se o primeiro ponto levantado diz respeito, especificamente, à disciplina de EF, seus conteúdos e objetivos, no segundo ponto o quê deve ser exaltado é a questão da complexa e complicada relação, empiricamente constatada, destas alunas evangélicas com a prática da EF. Ao demonstrarem uma supervalorização da aula na sala, estão, de alguma forma, demonstrando um tipo de constrangimento com a prática. Todas elas falam de uma experiência que pode ser traduzida por uma espécie de “entender sem fazer” que diz respeito a tipos diferenciados de experiência com a disciplina e, principalmente, com o movimento. Este “entender sem fazer”, ou entender na teoria mas não na prática, pode ser percebido em outros momentos e com alunos que não se incluem no problema em questão (o religioso), afinal, são inúmeros os alunos que se

negam a participar das aulas práticas porque dizem “não levar jeito”⁴⁴ ou não gostarem de tal atividade. São muitos, ainda, aqueles que conhecem e entendem a lógica das atividades, mas não participam da prática. O futebol é um ótimo exemplo da forma como é possível “entender sem fazer”. Alunos que não conseguem um “bom desempenho” na quadra ou no campo muitas vezes possuem um entendimento muito maior do que aqueles que “jogam bem”. Não estou afirmando que este tipo de conhecimento (produzido em sala de aula) seja ruim ou não sirva para a disciplina. Creio, inclusive, que ele é extremamente útil na medida em que produz a reflexão dos alunos a respeito de temas importantes e cotidianos sobre corpo, saúde, prática esportiva, mídia e outros tantos temas que dizem respeito à EF. Mas estes dados nos fazem perceber que algo está acontecendo (e aconteceu sempre) com a prática corporal, ou seja, com a experiência do movimento. Alunos se negam a vivenciar os movimentos e técnicas durante as aulas por diversos motivos, mas aqueles que geram constrangimentos e que levam as meninas estudadas a terem uma relação de afastamento com tal prática parecem mais claros agora.

Esta tese teve início com um incômodo que diz respeito à negação, por algumas meninas evangélicas, da prática de certas atividades que são conteúdos da EF. Fica claro que se isto me causa desconforto é porque acredito que a prática é uma das partes mais importantes da disciplina. Valendo-me do argumento de Bracht (1996) a respeito do “pensamento-movimento”, entendo que não é possível pensar numa prática sem reflexão (sem pensamento), mas também é inconcebível inferiorizar a prática numa disciplina que tem sua origem nela. Assim como o autor, defendo uma ação reflexiva que é possibilitada pelo movimento. “O desafio parece-me ser: nem movimento *sem* pensamento, nem movimento *e* pensamento, e, sim, **movimentopensamento**” (Bracht, 1996, p.27, grifos do autor).

Não se trata grosseiramente de supervalorizar o gesto ou a técnica, trata-se, antes, de valorizar a experiência do movimento. Não estou alegando que a impossibilidade de praticar seja impedimento para o amadurecimento de certas reflexões. Neste caso estaria caindo no grande equívoco de insinuar que um deficiente físico, por exemplo, não poderia participar das aulas de EF devido suas limitações. O que estou querendo defender é que, apesar de a EF necessitar, em grande medida, da teoria, ela tem como objetivo significativo fazer o aluno vivenciar o movimento. Isto não significa – e este assunto me parece consensual na produção da área – que o

⁴⁴ Sobre estas questões ver: OLIVEIRA, R. C. Não levo jeito professor. In: GEPEFIC – Grupo de Estudos e Pesquisa Educação Física e Cultura – Coordenador Jocimar Daolio. *Educação Física Escolar: olhares a partir da cultura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010 – p.87-100.

aluno deva ter como objetivo realizar um movimento de uma forma específica. O que ele não pode é limitar sua prática e, conseqüentemente o seu corpo, por motivos que podem ser superados por um professor atento e preparado. Este professor não deve exigir um movimento “técnico” ou considerado correto por uma elite esportiva, mas deve exigir sim a ação dos alunos no sentido de experimentarem o movimento. Conhecerem suas possibilidades e darem-se conta de seus limites pela ação. Nestas condições, a experiência das práticas levaria a uma reflexão teórica capaz de gerar autonomia e protagonismo aos alunos em relação ao corpo e as práticas corporais. O “Se” colocado por Kunz (1994) propositadamente antes do “movimentar” e com a inicial em maiúscula, para sustentar a ideia de que a EF deve proporcionar o “Se-movimentar” diz respeito justamente a este protagonismo do sujeito-agente em relação ao corpo e as práticas corporais. Ainda que esta compreensão não signifique a superação das dificuldades vivenciadas por estas alunas e pelos professores, elas possibilitam uma reflexão mais elaborada sobre tal problemática. Ao que me parece trata-se de um confronto, nos quais as meninas se deparam, entre um tipo de conhecimento e outro e somente tendo acesso à reflexões críticas poderão protagonizar escolhas.

Estas questões me remetem ao argumento central de Rodrigues Junior (2008), no qual ele fala sobre uma espécie de desencontro entre os saberes cotidianos e os saberes especializados que a escola propõe tematizar. Segundo ele, o conflito que este desencontro gera nos alunos tende a ser solucionado pela experimentação (pelo agir) a partir de perspectivas oral e corporal, que caminham sempre juntas. Isto, para uma disciplina que nasce e se desenvolve pautada na prática, enfatiza a importância da experiência corporal ao lado do entendimento teórico.

Rodrigues Junior critica a escola entendida como meio de subordinação da criança. A subordinação da qual ele está falando é aquela relacionada ao conhecimento veiculado pela instituição escolar. Se, por um lado, concordo que é necessário estar atento à realidade cotidiana dos alunos e da comunidade, por outro lado, não consigo conceber o espaço escolar sem pensá-lo como o lugar de transmissão dos conhecimentos que não fazem, mas podem vir a fazer parte do cotidiano dos alunos. Isto não significa que os alunos se apropriarão do conhecimento difundido na escola e deixarão de lado aquele incorporado na vida prática. Mas a escola deve confrontar os conhecimentos cotidianos levando os alunos a uma reflexão mais elaborada. Entendo, ainda, que esta reflexão é gerada justamente pelo confronto, ou desencontro, como aponta Rodrigues Junior, entre os diferentes tipos de saberes.

Para explicar como entende este “confronto” o autor toma como base o argumento de Iturra (1990)⁴⁵, segundo o qual o desencontro entre os saberes orais/corporais (ou cotidianos) e os conhecimentos letrados provoca o conflito que é deflagrado a partir do apego pela criança àqueles saberes que lhes fazem mais sentido no dia a dia, os erigidos na forma oral/corporal. “Tais saberes se sobrepujariam aos escritos/letrados por terem maior significado prático e dessa relação conflituosa resultaria o insucesso escolar (RODRIGUES JUNIOR, 2008, p.49). A partir desta informação o autor arrisca dizer que este confronto manifesta a resistência dos alunos a certos conteúdos. Para ele, a desconsideração, por parte dos professores, deste conhecimento prático, cotidiano e anterior ao da escola pode agravar o insucesso escolar da criança.

Neste caso, é preciso estar atento para que o trabalho com os alunos não seja uma simples repetição dos conhecimentos já tão vivenciados por eles fora da escola e nem uma prática tão distante daquilo que faz parte de suas realidades. É preciso trabalhar com temas já conhecidos no sentido de provocar a reflexão dos alunos sobre o mesmo. Como afirma Daolio (2003, p.127), os elementos da cultura de movimento devem ser os “conhecimentos a serem sistematizados e reconstruídos pelos alunos”. Ou seja, eles não precisam ser novos ou desconhecidos (ainda que possam ser), mas precisam ser pensados sobre outro ponto de vista. É neste sentido que coloco a EF como uma disciplina capaz de provocar tensão entre as formas de compreender as práticas corporais, gerando novas reflexões nos alunos e, neste caso específico, nas meninas evangélicas. Como afirmam Gonçalves e Azevedo (2007, s/p):

A Educação Física, por sua vez, constitui não apenas uma prática pedagógica onde professor e aluno se relacionam num espaço dinâmico; mas uma área de conhecimento presente na grade curricular da escola, onde o corpo, como seu objeto de intervenção, é o principal referencial a ser considerado no trabalho do professor e na ação do aluno. Desse modo, a Educação Física deveria servir para formar, criticamente, o sujeito (aluno) em seu processo de aprendizado, de conscientização e de aquisição de conhecimentos e experiências para a vida, respeitando as diferenças, o próprio corpo e o corpo do outro.

Chegando ao final deste texto, desejo apenas enfatizar que, se por um lado, como afirmei anteriormente, tanto uma forma de conceber a EF como a outra provoca certa tensão em relação ao ensinamento religioso, é somente pensando-a a partir de pressupostos das Ciências Humanas e Sociais que podemos perceber melhor estas tensões. Mais do que isto, é somente em

⁴⁵ ITURRA, Raúl. *Fugirás à escola para trabalhar a terra: ensaios de antropologia social sobre o insucesso escolar*. Lisboa: Escher, 1990.

aulas que levem em conta a dimensão histórico-cultural das práticas e nas quais os conteúdos não se limitam ao treinamento das modalidades esportivas, mas de conteúdos como ginásticas, lutas, danças, jogos e (é claro) os esportes, que podemos pensar em uma EF que respeite a diversidade humana e que provoque a reflexão sobre a importância do corpo nas relações entre os sujeitos e o mundo.

Citando Saviani⁴⁶, Caparroz (2007, p.78) afirma que a escola também é um tipo de modelo de aculturação de massa:

A escola não se presta exclusivamente à transmissão de conhecimentos; tem além disso a tarefa de desenvolver hábitos, atitudes, habilidades, valores, convicções, revelando seu poder criativo ao incorporar os conteúdos culturais e confrontá-los nas matérias escolares, que convertem, organizam, sistematizando-as em uma forma específica de saber, o saber escolar, que possui um potencial de intervenção na cultura da sociedade.

Uma EF que compreenda a diversidade em suas mais variadas formas, que busque a transformação definitiva do que é e de quais são seus objetivos como disciplina escolar, rompendo com noções equivocadas e pautadas em padrões que não deveriam ser incorporados pela escola, não precisará elaborar reflexões específicas sobre as religiosidades de seus alunos, pois mesmo sem se voltar a estas questões estará transformando o verbo “tensionar” (tão utilizado por mim ao longo do texto) em “dialogar”. Se no decorrer da pesquisa estive preocupada com o processo de “acomodação” entre um tipo de conhecimento e outro, o papel da EF deve ser o de proporcionar a experiência das práticas corporais de maneira sistematizada e crítica. Neste sentido, o aluno que experimenta também cria, recria, gosta, desgosta, escolhe, enfim, torna-se protagonista quando o quê está em jogo é corpo e as práticas corporais.

⁴⁶ Saviani, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Tese(Doutorado em História e Filosofia da Educação). São Paulo, PUC-SP, 280p., 1994.

7. REFERÊNCIAS

ABRANTES, P. **Os sentidos da escola**: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. Oeiras/Lisboa: Celta, 1ª Ed., 2003.

ALMEIDA, M. V. de. O corpo na teoria antropológica. In: **Revista de Comunicação e Linguagem**, 33, p49-66, Lisboa, 2004.

ALMEIDA, R. de. Religião em Transição. In: **Horizontes das Ciências Sociais no Brasil: Antropologia**. São Paulo, ANPOCS, p.367-405, 2010.

_____. A expansão pentecostal: circulação e flexibilidade. In: TEIXEIRA, F. e MENEZES, R. **As religiões no Brasil**: continuidades e rupturas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006. p.111-133.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 12ª Ed., 2009a.

_____. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2009b.

_____. **A Dominação masculina**. 6ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009c.

_____. *Razões Práticas*: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 2003.

BRACHT, V. **Educação Física e Ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

_____. Educação Física: conhecimento e especificidade. In: SOUSA, E. S. & VAGO, T. M. **Trilhas e partilhas**: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais. Gráfica e Editora Cultura Ltda – Belo Horizonte: 1997. p. 13-23.

_____. Educação Física no 1º grau: conhecimento e especificidade. In: **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p.23-28, 1996.

BRAGA, A. Corpo, Mídia e Cultura. In: **Razón y Palabra**: Deporte, Cultura y Comunicación, n. 69, 2009.

BRASÃO, I. P. **Dons e Disciplinas do Corpo Feminino**: os discursos sobre o corpo na história do Estado Novo. Gráfica 2000, Cruz Quebrada, Lisboa, 1999.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os Homens**: a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAMPOS, L. S. O quadro - Os dois caminhos - uma análise semiótica das mutações no consumo de imagens iconográficas entre protestantes brasileiros. In: **X Jornadas Alternativas Religiosas en America Latina**, 2000, Buenos Aires. X Jornadas Alternativas Religiosas en America Latina, 2000.

CAMURÇA, M. **Ciências Sociais e Ciências da Religião**: polêmicas e interlocuções. São Paulo: Paulinas, 2008.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**: a educação física como componente curricular. Campinas, SP: Autores Associados, 2007

CASANOVA, J. **Public Religions in the Modern World**. London: University of Chicago Press, 1994.

CORBIN, A., COURTINE, J. & VIGARELLO, G. **História do Corpo**: 1 – Da Renascença às Luzes; 2 – Da Revolução à Grande Guerra; 3 – As Mutações do Olhar: O Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CSORDAS, T. **Corpo/Significado/Cura**. Porto Alegre. Ed. UFRGS. 2008

CUNHA, M. V. A escola contra a família. In: **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.447-468.

DAOLIO, J. **Cultura, educação física e futebol**. 2ª ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2003.

_____. **Educação física brasileira**: autores e atores da década de 1980. São Paulo: Papirus, 1998.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio Século XXI**: O minidicionário da língua portuguesa. 5ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: Nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 2006.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

_____. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1985.

GEERTZ, C. La religion: sujet d'avenir. **Le Monde**, Paris, 4 maio de 2006.

_____. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.

_____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GLEYSE, J. A carne e o verbo. In: SOARES, C. **Pesquisas sobre o corpo**: Ciências Humanas e Educação. Campinas, SP. Autores e Associados, 2007.

GONÇALVES, A. S. & AZEVEDO, A. A. A re-significação do corpo pela educação física escolar face ao estereótipo construído na contemporaneidade. In: **Pensar a Prática**, v.10, n.2, 2007. p. 15-31

GONDRA, J. G. Medicina, higiene e educação escolar. In: **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.519-550.

GUSMÃO, N. M. M. (org.) **Diversidade, cultura e educação**: olhares cruzados. São Paulo, Biruta, 2003.

GUTIERREZ, Gustavo Luis. **Lazer e prazer**: questões metodológicas e alternativas políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

HABERMAS, J. e RATZINGER, J. **Dialética da Secularização**: sobre razão e religião. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007.

HERTZ, R. A preeminência da mão direita: um estudo sobre a polaridade religiosa. In: **Religião e Sociedade**. Rio de Janeiro, n. 6, 1980.

HERVIEU-LÉGER, D. **O Peregrino e o Convertido**: a religião em movimento. Lisboa: Editora Gradiva, 1999.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento de cultura. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

KUNZ, E. **Transformação diadátco-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

LE BRETON, D. **Antropologia do Corpo e Modernidade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____. **As Paixões Ordinárias**: Antropologia das emoções. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

_____. **Adeus ao Corpo**: Antropologia e Sociedade. 3ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

MAGNANI, J. G. C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. In: **NAU – Núcleo de Antropologia Urbana da USP**. Disponível em: <http://www.n-a-u.org>. Acessado em: 04/05/2009.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

NATIVIDADE, M. & GOMES, E. C. Para além da família e da religião: segredo e exercício da sexualidade. In: **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, 26 (2): p.41-58, 2006.

NUNES, C. (Des) Encantos da modernidade pedagógica. In: **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.371-398.

OLIVEIRA, M. A. T. de.; LINHALES, M. A. Pensar a educação do corpo na e para a escola: indícios no debate educacional brasileiro (1882-1927). In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47 - maio-ago, 2011, p.389-515.

PIERUCCI, A. F. Reencantamento e Dessecularização: a propósito do auto-engano em sociologia da religião. In: **Novos Estudos CEBRAP**, n.49, p. 99-117, novembro de 1997.

_____. Religião como solvente: uma aula. **Novos Estudos**, n.75, julho de 2006.

PINA CABRAL, J. Sem Palavras: etnografia, hegemonia e quantificação. In: **Mana**, n.14, p.61-86, 2008.

_____. Aromas de urze e de lama: reflexões sobre o gesto etnográfico. In: **Etnográfica**, n.11, p.191-212, 2007.

RIGONI, A. C. C. **Marcas da religião evangélica na educação do corpo feminino**: implicações para a Educação Física Escolar. 162p. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br>.

_____. Educação do corpo e religião: questões à educação física escolar. In: GEPEFIC – Grupo de Estudos e Pesquisa Educação Física e Cultura – Coordenador Jocimar Daolio. **Educação Física Escolar**: olhares a partir da cultura. Campinas, SP: Autores Associados, 2010 – p.137-152.

RODRIGUES JÚNIOR, J. C. **Os saberes cotidianos de alunos nas aulas de Educação Física**: implicações para a prática pedagógica. 2008. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SANCHIS, P. A profecia desmentida. **Folha de São Paulo**, caderno “mais”, p. 5-8, 20/04/1997.

SANT’ANNA, D. Cuidados de si e embelezamento feminino: fragmentos para uma história do corpo no Brasil. In: SANT’ANNA, D. **Políticas do corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 2005. p. 121-139.

SILVA, A. M. Corpo e diversidade cultural. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.23, n.1, p.87-98, setembro de 2001.

SNYDERS, G. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. **Corpo e História**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 3-23.

TÉCHIO, K. **Transformando a água em sangue**: uma análise sobre a exportação evangélica brasileira através das performances da IPDA. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa – Portugal, 2011.

VAGO, T. M. **Início e fim do século XX**: maneiras de fazer Educação Física na escola. CEDES, n. 48, v.19, p.30-51, ago/1999.

_____. Das escrituras à escola pública: a educação física nas séries iniciais do ensino fundamental. In: SOUSA, E. S. & VAGO, T. M. **Trilhas e partilhas**: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais. Gráfica e Editora Cultura Ltda – Belo Horizonte: 1997. p. 59-93.

VELOZO, E. L. A educação física e as práticas corporais: entre a tradição e a modernidade. In: GEPEFIC - Grupo de Estudo e Pesquisa Educação Física e Cultura. **Educação Física Escolar**: olhares a partir da cultura. Campinas, SP: Autores Associados, 2010, p.19-35.

VIGARELLO, G. Introdução. In: **História do Corpo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, v.1, 2009.

VILLELA, H. de O. O mestre-escola e a professora. In: **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.95-193.

WACQUAT, L. **Corpo e Alma**: Notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

WAGNER, R. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WERNECK, C. L. G. Educação Física: novos olhares sobre o corpo. In: SOUSA, E. S. & VAGO, T. M. **Trilhas e partilhas**: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais. Gráfica e Editora Cultura Ltda – Belo Horizonte: 1997. p. 299-326.