

MAUSS, RELIGIÃO E TÉCNICAS CORPORAIS: ESTUDO COM ALUNOS EVANGÉLICOS DA ZONA RURAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MINAS GERAIS/BRASIL

Sandra Pereira Tosta¹

Weslei Silva²

Lucimara Lima³

Resumo: Neste trabalho estudamos como o pertencimento religioso incide nas práticas corporais de alunas e alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio durante as aulas de educação física em uma escola da zona rural do município de Minas Novas, Estado de Minas Gerais, Brasil. Na realização deste estudo alunas e alunos com adesão religiosa autodeclarada à Igreja Evangélica Assembleia de Deus foram acompanhados. Um estudo qualitativo foi realizado entre os anos de 2015-2016, revisado em 2023, tendo como principais referências teóricas estudos sobre técnicas corporais e *habitus*, a fim de observar, inventariar e interpretar alteridades, ou seja, os modos como alunas e alunos ressignificam o corpo e em que medida incorporam discursos e gestos relacionados à prática religiosa. Os resultados assinalaram que, na articulação entre o subjetivo e o social, não obstante a influência da doutrina religiosa, não foi possível identificar uma homogeneidade de práticas entre o grupo pesquisado. Importaram outros valores, costumes e a forma específica de cada um viver e experimentar o corpo, considerando outros marcadores culturais.

Palavras-chave: Cultura; Corpo; Religião; Escola Rural; Educação Física.

Mauss, Religion and Body Techniques: Study with Evangelical Students from the Rural Area of a Public School in Minas Gerais/Brazil

Abstract: In this work we studied how religious belonging affects the body practices of students of the final years of elementary and high school during Physical Education classes in a school in the rural area of the municipality of Minas Novas, State of Minas Gerais, Brazil. During this study, students with self-declared religious adherence to the evangelical church Assembly of God were accompanied. A qualitative study was conducted between the years 2015-2016, revised in 2023, having as main theoretical references studies on body techniques and *habitus*, in order to observe, inventory and interpret alterities, that is, the ways in which students re-signify the body and to what extent they incorporate discourses and gestures related to the religious practice. The results indicated that, in the articulation between the subjective and the social, despite the influence of religious doctrine, it was not possible to identify a homogeneity of practices among the researched group. Other values, mores and the specific way each one lives and experiences the body, considering other cultural markers, seemed more important.

Keywords: Culture; Body; Religion; Rural School; Physical Education.

¹ Doutora em Antropologia Social (USP). Professora Visitante da UFOP- Universidade Federal de Ouro Preto- MG. Integrante da Rede Argonautas de Pesquisadores em Antropologia e Educação. Email: sandratostaeduc@gmail.com

² Doutor em Ciências Sociais (PUC-Minas). Professor da Rede Municipal de Educação- Itaúna- MG e da Faculdade FAMART. Integrante da Rede Argonautas de Pesquisadores em Antropologia e Educação. Email: wesleilop@gmail.com

³ Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), Professora do Ens. Superior UNIFAVENI Centro Universitário FAVENI. Professora da Rede Estadual de Educação de MG e supervisora da Rede Municipal de Educação de Capelinha (MG). Email: lucyefisc@yahoo.com.br

Notas introdutórias

Cultura e tradição são elementos de suma importância para a compreensão dos sujeitos em suas atividades cotidianas ou não; e a adesão a doutrinas e práticas religiosas são expressões que muito importam para neste processo e para seu entendimento como um dos elementos que marcam a diferença e a diversidade. Se concordamos com este argumento, acrescentamos que a instituição escolar é, por excelência, o espaço de encontro de iguais, diferentes e diversos. Em outros termos, pesquisar na escola como um território precioso onde é possível observar e inventariar práticas e usos recorrentes de seus sujeitos, dentre eles o corporal, de maneira a visibilizar expressões culturais que marcam suas identidades e modos de subjetivação.

Desde esta perspectiva, o objetivo que norteia este artigo é o de compreender práticas corporais na escola como construções que ocorrem em meio às interações nos percursos formais de aprendizagem e entendê-las em suas alteridades. Práticas de sujeitos na condição de alunas e alunos cursando a disciplina de Educação Física numa escola pública da zona rural de Minas Gerais e que autodeclararam seu pertencimento religioso à igreja “Assembleia de Deus”.

Ou seja, a indagação principal é: De que modos o pertencimento religioso incide nas práticas corporais de jovens alunos evangélicos no decorrer de aulas de educação física, considerando que dentre as disciplinas escolares, esta é a que mais requer mobilização e uso do corpo.

Ao procurar apreender as práticas corporais visibilizadas num ambiente escolar e especificamente em aulas de educação física, não podemos nos esquivar dos conhecimentos interdisciplinares, notadamente os antropológicos, pois segundo Rocha e Tosta (2009:17), “a antropologia é uma forma de educação, bem como a educação só é possível como prática antropológica”, na perspectiva de que, corpo, educação e aprendizagem são fatos modelados nas culturas.

Consoante a esta premissa de olhar para o corpo como um elemento fundamental para a Educação Física, buscamos aportes teóricos e metodológicos na interface antropologia e educação, assumindo neste artigo o debate sobre cultura corporal de movimento, como um “fenômeno social total”, categoria tão bem explicitada por Marcel Mauss (1974), a fim de compreender as técnicas corporais, como cultura, como argumenta o autor e que influenciaram inequivocamente a reescrita de novos ângulos para se entender a disciplina educação física e mais: “A concepção de cultura corporal de movimento amplia a contribuição da Educação Física escolar para

o pleno exercício da cidadania, na medida em que, tomando seus conteúdos e as capacidades que se propõe a desenvolver como produtos socioculturais, afirma como direito de todos o acesso a eles”. (BRASIL 1997a, p. 24). Como interpreta Jocimar Daolio (2004, p.2), “todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos”.

Compreender com mais densidade e sensibilidade esta totalidade social, exige, de acordo com Rocha e Tosta (2009, p.17), um olhar treinado para detectar, o mais fielmente possível, o que e como o sujeito pensa, suas ações, interações, com o rigor teórico e metodológico exigido em qualquer pesquisa científica. Logo, “sem um olhar, um ouvir e uma narrativa reflexiva que caracteriza a observação e a escrita antropológica, capaz de dar vida e voz a um ‘outro’, o antropólogo corre o risco de não superar a “teoria nativa” nem de superar-se em seu etnocentrismo” (ROCHA e TOSTA, 2009, p. 74).

Desta maneira, cultura e a tradição, como lugar dinâmico e crítico de organização da história e da memória e sua transmissão e usos sociais, são elementos de suma relevância para se inventariar e compreender as práticas corporais de alunos nas aulas de educação física. Dito de outro modo, se somos um corpo (M. PONTY, 1994) falar de sujeitos na escola e da própria escola é falar de corpos que se movimentam nas culturas e seus lugares como um feixe de sistemas simbólicos, técnicos e estéticos que emergem da totalidade social, pelos quais torna-se visível e possível interpretá-los em seus múltiplos e diversos sentidos.

No empreendimento de buscar dar conta dessa questão retomamos o clássico texto de Marcel Mauss sobre as técnicas corporais, cujo foco de estudo se centra nas “maneiras como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir de seus corpos” (MAUSS 1974, p.211) e que continua influenciando substancialmente todos aqueles que se dedicam a compreender as práticas corporais humanas, suas origens e suas implicações sociais no contexto em que se constroem.

É no contexto escolar que essa indagação se põe neste artigo, constituindo-se num desafio, na medida em que sua abordagem envolve inúmeros traços de alteridade que dizem de tradições, diferenças e costumes como parte das culturas presentes na instituição, presumindo o exercício da educação física escolar que considera a diferença para reconhecer se em suas várias dimensões.

Pela demarcação teórica e definição de objetivos, a metodologia que ancorou e costurou este artigo baseia-se num estudo qualitativo com observação no campo, coleta de depoimentos orais, escrita de memoriais, além de entrevistas e pesquisa documental. A referida investigação foi realizada no contexto político pedagógico de uma escola pública localizada na zona rural da cidade de Minas Novas, no distrito de Ribeirão da Folha, na região do Vale do Jequitinhonha- MG, entre os anos de 2015 e 2016, junto a alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, cujo pertencimento religioso autodeclarado foi à IEAD- Igreja Evangélica Assembleia de Deus⁴.

Dentre as relações de poder presentes na sociedade, o fenômeno religioso sempre foi um mecanismo material e simbólico que tem demonstrado de modo persistente sua força pelo primado da fé. Fé que é, ao mesmo tempo, uma pedagogia com pretensões universalizantes de orientação da sociedade. Ato de fé que se expressa, antes de tudo, nos ritos de celebração de uma crença que, a exemplo dos mitos de Lévi-Strauss, como que aprisionam o homem em uma estrutura a qual pouco se explica externamente. Como observa Bourdieu (1990), os mitos existem no próprio mundo social e não apenas nos sistemas simbólicos; são estruturas objetivas que independem da consciência e da vontade dos indivíduos, e são capazes de orientar suas práticas e representações. Nesse sentido, estudar os fenômenos e sistemas religiosos como parte da cultura significa apreender uma experiência própria do mundo do humano, que se apresenta como imagens que passam por milhares de pessoas ao longo de diferentes tradições e gerações.

A Assembleia de Deus é a primeira igreja evangélica, dentre aquelas consideradas como tradicionais, instalada no Distrito de Ribeirão da Folha que congrega a maioria dos alunos auto declaradamente não católicos daquela Escola pesquisada, conforme dados colhidos numa pesquisa exploratória realizada em 2014. A denominação “Pentecostal” está relacionada à descida do Espírito Santo no dia de Pentecostes que é uma das celebrações mais importantes do calendário cristão, quando o Espírito Santo desceu para habitar nos seguidores de Jesus. Esse movimento religioso teve seu início nos Estados Unidos, sendo que as denominações classificadas como pentecostais têm crenças particulares, mas, grande parte delas, comungam da ação do Espírito Santo sobre os fiéis,

⁴ A pesquisa da qual resulta este artigo é a dissertação de Lucimara Aparecida L. Costa (2016), orientada pela prof. Dra. Sandra Pereira Tosta e que contou com a coorientação da prof. Dra. Wania Noronha, a quem agradecemos as valiosas contribuições na condução do trabalho.

os quais acreditam que os não crentes serão condenados. (MARIANO, 2004; NOVAES. In LOMBA-VIANA, 2011).

Em solo brasileiro o pentecostalismo é evidenciado a partir da Constituição de 1891, por volta de 1910 quando as primeiras igrejas aqui se estabeleceram, como a Congregação Cristã e a Assembleia de Deus. (MARIANO, 2004). Nesse movimento, dois missionários suecos, Gunnar Vingren e Daniel Bergesta chegaram a Belém do Pará em novembro de 1910 e, em 11 de janeiro de 1918, fundaram a igreja Assembleia de Deus (IEAD), oficialmente registrada em um cartório na cidade de Belém- PA. Com o registro de “Estatuto da Sociedade Evangélica Assembleia de Deus”, a igreja começou a existir legalmente como pessoa jurídica adequando-se aos Artigos 16 e 18 do primeiro Código Civil Brasileiro que acabara de entrar em vigor no dia 1º de janeiro de 1917. Era uma igreja nascia genuinamente nacional, sem filiação alguma a missão estrangeira. Característica que sempre primou em manter. (OLIVEIRA 1997, p.59).

Anos depois a IEAD se expandiu pelos estados vizinhos, dirigindo-se às camadas mais pobres e trabalhadoras da população. Segundo Oliveira (1997), na década de 1970 aconteceu o que se chama de “fervor missionário” e a Assembleia de Deus recebeu apoio de dezenas de missionários de Norte a Sul do Brasil. Para tanto, utilizou alguns meios de comunicação, como programas de rádio e emissoras de televisão, para propagar e aumentar a expansão de seu credo. Práticas sobejamente usadas por muitas outras denominações religiosas atualmente.

Maior representante do segmento pentecostal, a mensagem basal da IEAD é “Jesus salva, cura, batiza com o Espírito Santo e em breve voltará”. A igreja tem a Bíblia como a sua única regra de fé e prática e crença absoluta em um só Deus - eternamente subsistente em três pessoas: o Pai, o Filho e o Espírito Santo (BÍBLIA, Provérbios). Creem em Jesus Cristo e toda sua trajetória (desde a concepção virginal até a ressurreição); a salvação pela crença no sacrifício de Cristo; o batismo por imersão em água e o batismo pelo Espírito Santo e dos dons espirituais; o serviço fraterno a esperança na segunda vinda de Jesus. Escola e igreja são consideradas pela Igreja como principais agências de socialização, ressaltando-se que o conhecimento laico que os jovens devem receber deve ser mediado pelos conhecimentos religiosos, haja vista que sua a constituição ética e moral é determinada desde a infância pelos conhecimentos espirituais transmitidos pela igreja em seus cultos e leituras bíblicas. (SANTOS 2008).

Dialogamos com treze alunas e alunos do 7º, 8º e 9º anos dos anos finais do ensino fundamental, 1º e 3º ano do ensino médio conforme relacionado na tabela. Desses, onze

são meninas e 02 são meninos que, ao serem consultados se mostraram disponíveis para participar da investigação.⁵

Tabela 1

ALUNAS/ALUNO	IDADE	SÉRIE*	
1. Jucilene	17	3 ^o U*	
2. Edna	17	1 ^o ano I	
3. Marilene	16	1 ^o ano I	
4. Israel	18	1 ^o ano I	
5. Dilma	15	1 ^o ano I	
6. Rosiane	16	1 ^o ano L	
7. Calebe	14	9 ^o ano T	
8. Silvane	14	9 ^o ano T	
9. Keuani	13	8 ^o ano M	
10. Lucimara	14	8 ^o ano M	
11. Geovana	12	7 ^o ano M	
12. Mariane	12	7 ^o ano M	
13. Kênia	14	9 ^o ano M	

*As turmas na Escola são identificadas com letras.

Fonte: organizado pelos pesquisadores.

Na pesquisa de campo foram observadas 42 aulas de educação física, sendo três semanas em cada uma das sete turmas das quais faziam parte as 13 alunas e alunos que compuseram o corpus da investigação. Cada turma tinha um total de duas aulas por semana. Os alunos da pesquisa foram escolhidos por sua disponibilidade em participar da investigação e por sua autodeclaração de pertencimento à Igreja Assembleia de Deus. Com eles dialogamos, realizamos entrevistas e solicitamos a elaboração de registros em cadernos com esta finalidade. O uso deste recurso buscou facilitar a fala daqueles alunos que preferissem fazê-lo em particular, a partir de um roteiro organizado pelos pesquisadores. Podemos afirmar que o resultado foi positivo

A influência da igreja pode ser percebida na fala de alguns alunos. Edna disse que “moram nove pessoas em sua casa, alguns pertencem a sua igreja e outros não. Seus pais seguem a Igreja Evangélica Assembleia de Deus desde pequenos. Em seu

⁵ Alunos e alunas são designados com nomes fictícios escolhidos por eles mesmos. Todos os procedimentos relativos à ética na pesquisa foram cumpridos.

caderno ela se autodeclara pertencente à Igreja. “Eu sou evangélica da Igreja Assembleia de Deus”. (Edna, 17 anos). Kenia é aluna do 9º ano do ensino fundamental e registrou: na minha casa são seis pessoas e todos pertencem a IEAD. Seus pais são da Igreja há vinte anos”. Jucilene tem dezessete anos, nasceu na cidade de Minas Novas, já morou um tempo na Cidade de Capelinha e viajou para Belo Horizonte, diversamente de alguns colegas que nunca haviam saído da comunidade de Ribeirão. Desde a juventude seus pais são crentes, ela declara que pertence à Igreja Evangélica Assembleia de Deus, mas que em sua religião “não tem eventos, nenhuma atividade. Às vezes eles fazem cultos na casa das pessoas ou comemoram o aniversário do pastor”.

A Escola de Ribeirão da Folha

A EEDRF- Escola Estadual de Ribeirão da Folha, onde foi realizada a pesquisa oferece o Ensino Médio para os alunos do distrito e de seu entorno. Outras comunidades como Córrego das Mangabeiras e Cabeceiras tem a oferta dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, o primeiro pela rede estadual e o segundo pela rede municipal de ensino.

O nível socioeconômico da população de Ribeirão é baixo e a maioria dos alunos é de filhos de trabalhadores rurais e beneficiários dos programas sociais do governo federal à época⁶. Frente a uma condição bastante precária, muitos pais de alunos mudavam sazonalmente para regiões onde as possibilidades de empregos são maiores, realidade historicamente construída e comum em todo o Vale do Jequitinhonha, como em outras regiões pobres do Estado e do país.

Para compreender a diversidade de contextos religiosos na escola e sua articulação com a educação física foi realizada uma busca nos documentos oficiais da EEDRF a partir do Projeto Político Pedagógico que, à época estava sendo reestruturado e passaria pela aprovação da Superintendência Regional de ensino de Diamantina-MG⁷.

Já o planejamento da disciplina para o ano de 2015/2016 foi elaborado pelos professores da área, seguindo as orientações curriculares determinadas pela SEE/MG (MINAS GERAIS 2006), onde se encontram as sugestões de ensino para o Conteúdo Básico Comum (CBC) da área, contemplando os cinco conteúdos presentes na cultura

⁶ Programas sociais como o Bolsa Família, dos Governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2012-2016), ambos do Partido dos Trabalhadores (PT).

⁷ Em geral, os projetos são revisados anualmente.

corporal de movimentos: jogos, esportes, dança, ginástica e lutas. Esta proposta curricular subsidiava o trabalho desenvolvido na EEDRF e apresenta competências e habilidades que devem ser trabalhadas com os alunos. O planejamento anual foi subdividido em planos de aulas para os quatro bimestres com tópicos e habilidades diferenciadas. Como qualquer outra disciplina, a Educação Física tem seus conteúdos cognitivos, afetivos e procedimentais obrigatórios em toda a educação básica. Tal prerrogativa está explícita na proposta curricular do Estado de Minas Gerais que apresenta os Conteúdos Básicos Comuns (CBCs).

Atualmente os professores têm também como referência a BNCC- Base Nacional Comum Curricular, a disciplina Educação Física é um dos componentes curriculares da área de linguagens de compreensão culturalista e de adaptação às realidades de cada região. É responsável por desenvolver as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais deve oportunizar aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde e todas as práticas devem ser adaptadas ao contexto escolar. (BRASIL, 2018). Por tudo isto, entendemos que é competência da educação física trabalhar com os corpos em movimento, considerando a pluralidade cultural de manifestações de nossa sociedade expressa nas práticas da cultura corporal dos estudantes.

Daolio entende que professores e alunos têm uma cultura corporal com tradições e valores formados ao longo da história e que somente uma “educação física escolar que considere o princípio da alteridade saberá reconhecer diferenças não só físicas, mas também culturais expressas pelos alunos” (DAOLIO, 2013: 94). Essa diferença de que nos fala o autor,

Deixará de ser critério para justificar preconceitos, que causam constrangimentos e levam à subjugação dos alunos, para se tornar condição de sua igualdade, garantindo, assim, a afirmação do seu direito à diferença, condição do pleno exercício da cidadania. Porque os homens são iguais justamente pela expressão de suas diferenças. (DAOLIO, 2013, p.93).

Desde esta perspectiva, a Educação Física é um campo do conhecimento que reconhece e valoriza a cultura corporal dos alunos, isto é, parte do princípio de que os sujeitos, alunos e professores, têm uma cultura corporal com tradições e valores continuamente constituída ao longo da história, que se expressa nos diversos espaços pelos quais transitam, dentre eles, a escola, o que nos leva a reiterar que “os conteúdos da cultura corporal a serem apreendidos na escola devem emergir da realidade

dinâmica e concreta do mundo do aluno. (SOARES et al., 1992, p. 87). Essa premissa se fez presente desde 1997, com a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (PCNs)⁸ do Ministério da Educação, visto que traz a proposta do reconhecimento e valorização da pluralidade cultural dos estudantes. Compreende a Educação Física como uma “cultura corporal” e convoca os professores a acolherem e valorizarem a cultura historicamente construída pelos sujeitos envolvidos nos processos educativos e a trabalharem o repertório cultural da localidade, partindo das experiências vivenciadas pelos alunos. Assim, pressupõe como “como princípio a igualdade de oportunidades para todos os alunos e o objetivo de desenvolver as potencialidades, num processo democrático e não seletivo” (BRASIL, 1997b, p.58).

Acreditamos que a compreensão resultante deste artigo e sua problematização, nos permite aproximar dos sentidos das crenças dos alunos, dos laços que os unem, de valores e características compartilhadas por eles e mediadas pelo pertencimento religioso. Para isto, procuramos estar atentos a uma relação que não é simples e nem isenta de tensões: educação escolar e religião, pois, tanto esta pode interferir na cultura corporal dos alunos, como os professores com sua formação pessoal e profissional também podem intervir na cultura religiosa dos alunos por meio, principalmente, do currículo como documento que define e orienta o trabalho docente.

Diálogos teóricos: cultura, corpo e religião na educação

O estudo seminal do antropólogo e sociólogo francês Marcel Mauss (1974) foi o primeiro a sinalizar que a maneira dos alunos de vivenciar os corpos, em suas confissões religiosas autodeclaradas, articula-se na cultura onde adquire visibilidade e pode ser traduzida como técnicas corporais. Para o autor, cada grupo social, cada sociedade, de acordo com sua(s) cultura(s), tem hábitos corporais próprios, cujos sujeitos, em razão do gênero, da idade, da classe social, da religião e da raça/etnia,

⁸ Os PCN's, embora não tivessem força de lei, foram elaborados com o objetivo de regulamentar e orientar os educadores acerca de alguns elementos fundamentais das disciplinas (atualmente compreendidas componentes curriculares pela BNCC) que compunham o currículo em todos os níveis da educação básica do país. Tinham como propósito garantir aos educandos uma educação de qualidade por meio da explicitação dos objetivos a serem alcançados com cada disciplina curricular, as especificidades de cada área do conhecimento, os conteúdos e critérios de avaliação. Não obstante, a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo legal que serve de referência para a elaboração dos currículos de todas as escolas de educação básica na atualidade, não implicou na superação dos PCN's, visto que os mesmos sustentaram as amplas discussões, em vários segmentos sociais, para a constituição da BNCC. Em outras palavras, podemos afirmar com segurança que os mesmos foram expandidos, atualizados e incorporados, por assim dizer, nos pressupostos que constituem a BNCC.

dentre outros marcadores, expressam-se e vivem o corpo de modos distintos. Considerando o corpo como o primeiro e mais natural instrumento do ser humano, as práticas do corpo são, para Mauss, socialmente aprendidas, porque na vivência e expressão corporais cotidianas a educação sempre se faz presente; são usos e gestos repletos de significados que condizem com o lugar de cada sujeito. Assim, se cada cultura ensina a seus membros maneiras específicas de usar seus corpos, cada sociedade o faz de modo diferente. De igual modo, cada cultura tem um repertório de técnicas corporais que são ensinadas de geração em geração. É justamente neste modo como cada cultura ensina a seus membros maneiras específicas de usarem seus corpos que se encontra a questão teórica que é chave do texto em tela, ou seja, buscar entender como o pertencimento religioso incide nos corpos e nas técnicas corporais de alunos nas aulas de educação física que, como tal, é parte de sua vida social e escolar.

Provido deste aparato teórico que lhe permitiu observar e analisar o corpo, Mauss estabelece conhecimentos sobre a transmissão das técnicas corporais, admite que elas podem ser classificadas em relação à educação e o treinamento. Ele já argumentava que só há transmissão de técnica pela tradição e que para toda técnica existe uma aprendizagem. Ou seja, a apreensão de tantas técnicas ocorre pela transmissão cultural de geração para geração, a exemplo do trabalho de um artesão, o trato com os animais, plantações, dentre quaisquer outras técnicas observáveis no cotidiano. D'onde podemos inferir, concordando com vários pesquisadores, que a escola é um lugar de aprendizagem e que estas aprendizagens ocorrem nas culturas e tradições onde estas instituições estão estruturadas.

Em outros termos, se tivermos em conta que a escola é um fenômeno social que se faz na cultura, o corpo que se apresenta nas atividades escolares, em parte, é uma construção apreendida chamada de endoculturação, que significa interiorização, assimilação, apropriação, absorção, aprendizagem. É um processo social que se inicia na infância mediado, principalmente, pela família, e, posteriormente, pela escola, religião, trabalho, partido político e tantos outros grupos que envolvem o lazer, a mídia, enfim, pelas configurações das interações sociais. (LARAIA 1986, BRANDÃO 2009).

Assim, para saber a respeito dos gestos de uma determinada sociedade, não basta apenas a explicação da fisiologia ou da psicologia, é preciso conhecer a cultura, a tradição que lhe é imposta. Por isso, para conhecer os alunos em sua diversidade religiosa apoiamo-nos nas reflexões de Mauss e consideramos ser preciso conhecer o seu modo de vida, “o *modus*”, “as maneiras”, “o jeito”, “lembrando que alguns atos são

mais ou menos habituais na vida do indivíduo e na história da sociedade” (MAUSS 1974, p.231). Podemos depreender, então, que, para Mauss, cada grupo social, cada sociedade, de acordo com sua(s) cultura(s), tem hábitos corporais próprios, cujos sujeitos, em razão do gênero, da idade, da classe social, da etnia, dentre outros marcadores, expressam-se e vivem o corpo de modos distintos. Considerando o corpo como o primeiro e mais natural instrumento do ser humano, para Mauss as práticas do corpo são socialmente aprendidas, porque na vivência e expressão corporais cotidianas a educação sempre se faz presente; são usos e gestos cheios de significados que condizem com o lugar de cada sujeito. As técnicas corporais, portanto, são empreendidas “em uma série de atos montados, e montados no indivíduo não simplesmente por ele mesmo, mas por toda a sua educação, por toda a sociedade da qual ele faz parte, no lugar que ele nela ocupa [...]” (MAUSS 1974, p.218). Desse modo, o autor reclama a existência de uma força inconsciente e social, denominada *habitus* que orienta o comportamento corporal do ser humano.

O estudioso português, Vale de Almeida (2004, p.4), ancorado nos estudos de Mauss e Van Gennep, destaca que as técnicas corporais “correspondem a mapeamentos socioculturais do tempo e do espaço”, e sustenta que o corpo tem o papel de matéria-prima sobre a qual a cultura trabalha e assina, promovendo diferenças sociais. Logo, importante considerar que Mauss em seu estudo sobre corpo promove o diálogo entre natureza e cultura, apontando para a consideração de que o corpo humano jamais pode ser vislumbrado em seu “estado natural”. Considerando seu conceito de fato social total, em que concebe as ações humanas como constituídas essencialmente pelos aspectos biológico, psicológico e sociológico, defende que o corpo deve ser também analisado nessa tríplice abordagem, pois o sujeito é um todo complexo.

Em outra perspectiva, mas influenciado por Merleau-Ponty⁹ e tomando o cerne do conceito de *habitus* de Mauss, Bourdieu (1989, 1999) o reconstrói como reprodução de práticas corporais inconscientes e mundanas e busca, como destaca Csordas (2008), construir uma teoria da prática que transcenda as duas vertentes básicas em que se construíram o conhecimento científico sobre o corpo: a fenomenologia (MERLEAU-

⁹ Em uma perspectiva fenomenológica, Merleau-Ponty (1994) vai além da constituição de gestos e posturas corporais construídos cotidianamente a partir do contexto sociocultural em que são inscritos. Considera que o corpo é o meio que possibilita a existência humana, pois é através, pelo e no corpo que estamos no mundo, transformando-o em um campo interpretável por meio de nossas relações com a corporalidade, porque “tenho consciência de meu corpo através do mundo [...] e consciência do mundo devido ao meu corpo” (MERLEAU-PONTY 1994:95).

PONTY, 1994) é uma ciência que busca dar conta das condições mais objetivas da realidade social (FOUCAULT, 1986, 1996; BOURDIEU, 1989, 1999).

Bourdieu (2007) assevera que o corpo não se trata de um objeto, mas de uma superfície regulada na e partir da qual se assenta sua capacidade criativa a partir de disposições culturais que traduzem os processos de socialização pelas quais os sujeitos passam no transcorrer de suas vidas. Isto é, o corpo, enquanto superfície marcadamente simbólica, constrói-se a partir das interações, dos afetos, dos valores, das experiências e vivências do sujeito, na intercessão entre o subjetivo e o social.

Essa teoria leva em conta a incorporação de práticas no próprio corpo dos atores indicando que o *habitus* manifesta um mundo social, uma moral incorporada. Os *habitus*, portanto, são disposições duráveis que constituem todas as experiências, gestos, ações, gostos, percepções, dentre outros fatores, e que estão diretamente relacionados à pertença de um dado grupo social. Esse quadro nos indica que Bourdieu concebe o corpo como socialmente instituído e, tal como Foucault, compreende-o como uma superfície sobre a qual a cultura impõe suas características, fazendo do corpo um lugar privilegiado de controle social e dominação (ROCHA; TOSTA, 2014).

Bourdieu considera que o *habitus* advém do processo de socialização e educação a que são submetidos os indivíduos em sua vida, tendo destacada importância nesse cometimento as primeiras experiências dos sujeitos no trânsito pelas várias instituições sociais. Por meio de regras, orientações e informações que encaminham os sujeitos no seu devir ordinário de suas vidas, tais como as normas da etiqueta e da higiene, de como vestir-se e comportar-se em distintos espaços, de alimentação, a cultura materializa-se nos corpos em atividades habituais, marcando limites e possibilidades de ação e comportamento. Essas forças ocorrem no corpo de modo inconsciente pelos sujeitos por meio da incorporação de esquemas de percepção socialmente construídos e veiculados, fazendo com que os corpos sejam ao mesmo tempo produto e reflexo das condições do entorno social.

Os marcadores identitários, tais como gênero, raça e etnia, idade, religião etc., na perspectiva do sociólogo francês, são inscritos no corpo dos sujeitos e nas estruturas de pensamento a partir do compartilhamento de *habitus*, constituindo-se enquanto uma *hexis* corporal. Esse conceito se refere aos modos duradouros de falar, sentir, pensar e mover o corpo nos mais variados espaços, que sintetizam e simbolizam os referidos marcadores identitários.

Um aspecto importante da teoria de Bourdieu (1989) acerca do corpo é que a linguagem corporal é marcadora de distinção social. Em seus estudos, o sociólogo chegou à conclusão de que a apresentação de si, os cuidados com o corpo e a beleza, o vestuário, a escolha por certos alimentos, o comportamento à mesa e a gestualidade, de maneira, geral condizem com a interiorização de classe pelos sujeitos. A partir dessa ideia, Bourdieu (2006p.85), então, remetendo a Mauss e ampliando seu conceito, centrando-o na proposição do *habitus*, indica que “as técnicas corporais constituem verdadeiros sistemas, solidários a todo contexto cultural”. Se, de acordo com Fazenda (1996), aos olhos de Bourdieu, o *habitus* seria uma forma de naturalização do corpo, levando o sujeito a assumir gestos e ações de maneira inconsciente, Vale de Almeida (1996) indica que ele é algo mais que competência técnica, disposição ou símbolo, pois tem caráter afetivo e, por isso, incita a realizações e comunica o sentido de uma prática executada com frequência.

É importante destacar que a incorporação do *habitus* não é plenamente consciente por parte dos indivíduos, e tampouco está isenta de tensões, de crises e possibilidades de mudança, pelo contrário. Ainda que sejam estruturas duradouras, novos *habitus* vão se constituindo através do tempo de acordo com o contexto sociocultural e o lugar que o sujeito ocupa. Ademais, o *habitus* de classe ou grupo não nega a diversidade de estilos pessoais, pois, segundo Bourdieu (2006), essas variantes individuais são “variantes estruturais” pelas quais se revelam as marcas singulares da posição no interior da classe e da trajetória dos sujeitos. Isso significa dizer que o *habitus* não tem uma dimensão determinista, rígida, mas que é susceptível de transformações, passível de mudanças no decorrer da trajetória dos grupos ou indivíduos.

Pelo exposto, depreendemos que, desde Mauss, as concepções de corpo e as teorias contemporâneas que buscam sua análise e interpretação almejam romper definitivamente com a herança ontológica dicotômica entre corpo e espírito, subjetivo e social, signo e significado, natureza e cultura. Tem se buscado uma interpretação holística, oportunizando encerrar nele o somatório dos aspectos biológicos, socioculturais e psíquicos, configurando um conjunto único de interações com sua exterioridade. O corpo é lugar de comunicação, de diálogo, de experimentação nas relações com as coisas e com os outros, pois não se encontra alienado das experiências, vivências, afetos, motivações e biografias. Forjado na história humana, cuja narrativa se constrói na trama com outros sujeitos e coisas (NAJMANOVICH 2002), o corpo é

miscelâneo, polissêmico e multifacetado. Em toda a sua existência é perpassado pela história, por discursos religiosos, estéticos, culturais, políticos e econômicos. Para Vale de Almeida (1996, p.14), o corpo representa “processos de atividade auto produtiva, ao mesmo tempo subjetiva e objetiva, significativa e material, pessoal e social, um agente que produz discursos como também o recebe”.

Assim sendo e inspirados em Marcel Mauss, no presente artigo procuramos, num recorte da pesquisa realizada, organizar um inventário descrevendo o corpo social dos alunos, os usos que os mesmos fazem de seus corpos, seus gestos e hábitos corporais, tendo como mediador seu pertencimento religioso autodeclarado, como marcas das culturas nas quais transitam, se conformam e as reconformam acenando com possíveis mudanças.

Mauss e as técnicas corporais: corpos em cena nas aulas de educação física

É importante destacar que, para Mauss, seu estudo das técnicas corporais não estava pronto e acabado. Ele admite que “há técnicas corporais que não estudamos” (1976, p.233), na medida em que elas podem ter sido analisadas, também, na China e na Índia, afirma o autor. Em outros termos, podemos afirmar que Mauss nos presentearia com uma obra seminal, porém “aberta”¹⁰, uma virtude para o autor e seus leitores que se veem desafiados a compreender este inventário para além dele mesmo, de seu tempo e espaço. O autor afirma a importância da educação sobre os atos corporais e defende que para a compreensão de tais atos é necessário considerar os pontos de vista biológicos, sociológicos e psicológicos, se o que se pretende é realizar o estudo do que chama de “homem total”. Nesse sentido, Mauss nos apresenta quatro princípios para classificar o conjunto das técnicas do corpo: a divisão das técnicas entre os sexos; sua variação de acordo com as idades; também em relação aos rendimentos e ordem de eficácia; e ainda em termos de sua transmissão, tendo em conta as tradições que os impõem. E, ainda, sugere a enumeração das técnicas em função do acompanhamento do trajeto de um indivíduo no decorrer da sua vida. Técnicas corporais referem-se, assim, aos modos pelos quais as pessoas sabem servir-se de seus

¹⁰ Arriscamos a tratar a obra de Mauss sob duas dimensões: 1-como uma obra de arte em vista da excepcionalidade de suas contribuições ao pensamento e o fazer educacional, 2- é uma obra “aberta” no sentido atribuído por Umberto Eco à obra de arte (1984; 2005). Eco propôs o modelo teórico de “obra aberta” que não representa uma mera cópia da estrutura de determinadas obras de arte. Diferentemente, propôs um conjunto de relações frutivas que permitem a comunicação entre o observador e o objeto fruído sob o impulso da mensagem estética, na tentativa de entender como atribuímos significados ao mundo que nos rodeia, nos envolve.

corpos de maneira tradicional, como fenômenos de sua cultura e que varia de uma sociedade a outra.

A seguir, apresentamos as técnicas inventariadas pelo autor, lembrando que todas elas são classificadas segundo princípios referidos ao sexo e a idade:

A) *Técnicas do nascimento e obstetrícia* -relativas ao nascimento e a obstetrícia: formas de parto e de reconhecimento da criança.

B) *Técnicas da infância- criação e alimentação da criança* -relativas ao transporte de algumas crianças, relações entre o desmame, ao aprender a comer, beber, andar, ao ver, ouvir, ter ritmo e forma de movimento, postura, relaxamento e respiração etc. Todos estes aspectos dizem da relação mãe e filhos.

C) *Técnicas da adolescência* - relativas ao contexto de iniciação como definidor para a aquisição de técnicas corporais que levarão para toda a vida– as mulheres passam pela escola de suas mães para passarem ao estado de esposas e os homens adentram à sociedade dos homens para aprender ocupações, tais como as militares etc.

D) *Técnicas da idade adulta* - relativas aos modos de dormir e de repouso, às atividade e movimento: dança, corrida, salto, escalada, descida, nado. Cuidados do corpo: esfregar, lavar, ensaboar. Técnicas de consumo: modos de comer e beber. Técnicas da reprodução: posições sexuais. Técnicas de medicação. (MAUSS 1974, p.225-230).

É comum observarmos diferentes técnicas corporais presentes na pluralidade do campo religioso. O próprio Marcel Mauss nos oferece um exemplar desta linhagem de observação e reflexão noutro texto seminal: *A Prece* (1909). Trata-se de um fragmento da tese de doutorado inacabada do antropólogo, em que as expressões corporais são distinguidas no seu estudo sobre as formas de orar na religião. Ele “argumenta que o fenômeno constitui um dos elementos centrais da vida religiosa, de maneira que uma análise da evolução das formas da oração permitiria demonstrar o processo de evolução da religião em geral” (HAIBARA & OLIVEIRA 2015, s/p). Para fazer a diferenciação entre ritos mágicos e religiosos, o autor distingue estes últimos em manuais e orais: os primeiros consistem no uso das expressões corporais e deslocamento de objetos, enquanto os segundos são locuções rituais.

Por fim, não poderíamos deixar de trazer a primorosa argumentação de outro pensador francês sobre a obra de Mauss: Claude Lévi-Strauss (1908-2009), para quem a ideia maussiana de inventariar as técnicas corporais, combateria, inclusive, atitudes racistas que pretendem ver no homem um produto do seu corpo. Contrariamente, o

corpo é um artefato cultural e os homens sempre souberam em qualquer tempo e espaço, fazer do corpo o resultado de suas técnicas e de suas representações. De tal modo que, a experiência do corpo é cultural e específica de cada sociedade (LÉVI-STRAUSS, In MAUSS, 1950)

Este arcabouço teórico e metodológico, orientou-nos na compreensão de práticas corporais nas interações entre os alunos entendendo que os gestos são construídos individual e coletivamente e que estes meninos e meninas são sujeitos de suas próprias culturas, tanto pela história de vida, percursos familiares, quanto pela vida dentro e fora da escola. O estudo com alunos nas relações com sua denominação religiosa justifica-se, do ponto de vista das políticas públicas, de projetos políticos e pedagógicos, pela busca de uma educação humanizadora e amplamente democrática, não apenas em termos de acesso, rejeitando vigorosamente a exclusão e ou negação de grupos sociais por suas preferências, opções, escolhas, tomando como princípio a alteridade.

Em que pese a instituição escolar ter sido sempre o lugar onde a diversidade esteve presente, mas nem sempre reconhecida, entendê-la nesta perspectiva e na formulação de políticas públicas inclusivas e de reparação social é um fato mais recente. Remonta à Carta Magna, de 1989 e, depois, a LDBN- Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional em 1996, as DCNs- Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) e os PCNS- Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e, mais recentemente, com a BNCC- Base Nacional Comum Curricular (2019), seu reconhecimento e trato da questão da pluralidade cultural e da desigualdade social. Ainda que o resultado da efetivação de aparatos normativos ainda seja incipiente, como evidenciam de modo recorrente pesquisas que mostram como as alteridades são desconhecidas pela escola em suas práticas pedagógicas (CIPINIUK, 2017). E a religião, indubitavelmente é um fenômeno social pelo qual se demarcam crenças, comportamentos e ações.

Todas as imagens observadas nas atividades desenvolvidas nas aulas de educação física mostram alunos da IEAD quase sempre numa postura de observador ou de distância cuidando de outros afazeres, como a leitura de algum livro. O que pode ser explicado pelas restrições impostas pela doutrina aos alunos relacionada ao corpo que, em sua maioria, os impede de praticar determinadas atividades em que o mesmo ficaria em evidência. Destacamos as interdições, o controle, a disciplina, a orientação quanto ao modo de vestir, se comportar, dentre outros. Tomando-se o corpo como mediador central das aulas, torna-se inevitável uma reflexão, ainda que breve, sobre as

concepções de ser humano construídas no período medieval, cristalizadas entre nós e, cada vez mais problematizadas no mundo contemporâneo. Estas concepções de ser humano se tornam paradigmas e constituem a forma de ser, pensar e agir dos sujeitos em suas diferentes culturas de acordo com as diversas cosmovisões existentes. No Ocidente é hegemônica a concepção que divide o humano em corpo e alma ou corpo e mente, quando a razão passa a ser a referência.

Nesse sentido, é importante destacar que a leitura cristã sempre foi dualista, a vida é uma doação divina, a alma persiste e o homem é a imagem e semelhança de Deus. Na visão dualística o homem além de se dividir, divide tudo o mais. O autor admite que alguma vez o corpo já foi uno, da mesma maneira que são unos os animais, as crianças e Adão no Jardim do Éden. (FONTANELLA 1995). A Assembleia de Deus também acredita na visão tricotômica de homem, em que o Espírito é o responsável pela comunicação do ser humano com Deus. Ele recebe informação que transmite pra alma e a alma vai transmitir para o corpo.

A relação com o corpo foi observada durante os meses no campo e nas conversas informais com os alunos e outros membros da igreja, os quais relataram ser contrários, por exemplo, a cirurgias estéticas ou tatuagens. Os jovens pesquisados, em geral, procuram manter uma aparência baseada na simplicidade, sem excessos ou luxos, seja no modelo das roupas que usam ou até mesmo nos cortes de cabelo. Encontramos nos relatos dos alunos elementos para analisar a vivência de suas corporeidades ao se referirem à disciplina imposta pela doutrina da IEAD. Muitas vezes elas são motivos de vergonha e constrangimento pela exposição à que ficam sujeitos.

Disciplina na minha igreja é quando um irmão faz um erro grave, ele fica sem participar da ceia que é o símbolo da carne e do sangue do Senhor. Se for alguém que canta em conjunto ficará sem cantar e não terá a oportunidade. Mas isso tem um tempo determinado, se vai ser de seis meses, um ano ou até mais. Se completar o tempo e não estiver saído do erro ele não sai da disciplina (Rosiane).

Mas nem tudo é só controle. Os alunos pontuam algumas atividades que fazem nos finais de semana, e que entendem como práticas de lazer. Dos treze jovens apenas quatro -Silvane, Edna, Calebe e Marilene, assistem televisão por meio das emissoras abertas. Os demais assistem televisão, mas apenas com DVD, não se utilizando dos canais abertos. Rosiane, Calebe, Silvane, Edna, Marilene e Jucilene costumam acessar a internet. As observações, entrevistas e depoimentos informais realizados na escola em 2015 e 2016 e sua devida interpretação, nos permitiram inventariar algumas

técnicas corporais dos alunos e a forma como eles vivem a sua corporeidade no cotidiano escolar e nas aulas de educação física.

Técnicas de identificação

Apesar das diferenças físicas, é importante para os alunos, fiéis da IEAD, visibilizarem outras marcas de identificação. “Temos que comportar com modos de vestir e postura para que no meio de muitos eles percebam que somos crentes”. (Edna). É possível identificar um membro da IEAD pela aparência, pelas práticas corporais que eles vivenciam e são manifestas. Enfim, todos os “tabus que fazem parte do manual dos fiéis da Assembleia de Deus ajudam a destacar publicamente o crente do resto da população”. (RIGONI, 2008, p. 115)

Por certo, os alunos da IEAD possuem características que os distinguem facilmente dos alunos que não são evangélicos. É possível, mesmo à distância, saber que estamos diante de um aluno evangélico por seus gestos, o caminhar, enfim, pela postura sempre comportada e simples. Rosiane, Mariane e Lucimara, por exemplo, possuem o cabelo bem longo e os dois meninos (Calebe e Israel) possuem cabelos curtos. Mas também é possível não os distinguir: Geovana, Keuani, Edna e Kenia têm cabelos curtos com penteado afro. Já Marilene, Silvane, Dilma e Jucilene têm cabelos medianos. Apesar de não ser permitido cortar o cabelo, muitas meninas não obedecem estritamente a regra porque, segundo elas, isso era mais rígido antigamente, agora não é tanto. Edna, por exemplo, diz assim: “o cabelo mesmo eu já corto sempre. Mas eu sempre penso que o que importa mesmo é o coração, o que está dentro dele não o que está em seu físico”. Como Jucilene que também faz cortes e pinta o cabelo, pode-se entender tais gestos como uma certa desobediência aos costumes ou até mesmo pela busca de autonomia em relação ao que a igreja prescreve.

Outra característica que identifica o evangélico é a vestimenta, a qual pode ser vista como um prolongamento da pele e um elemento importante na constituição do corpo e da identidade subjetiva e social, visto que permite aos sujeitos a expressão e o entendimento de um conjunto de ideias (SILVA, 2004). Porquanto,

para a humanidade, vestir-se é pleno de profundo significado, pois o espírito humano não apenas constrói seu próprio corpo como também cria as roupas que o vestem, ainda que na maior parte dos casos, a criação e a confecção das roupas ficam a cargo dos outros. Homens e mulheres vestem-se de acordo com os preceitos desse grande desconhecido, o Espírito do Tempo (KÖHLER 1993, p.57-8 In SILVA, 2004).

As alunas da IEAD, com exceção de Jucilene, Marilene e Silvane, usam somente saias ou vestidos na altura do joelho, enquanto os meninos sempre usam calças. Em nenhum momento da pesquisa de campo foram vistos usando bermuda ou camiseta sem manga. A esse respeito Marilene comenta:

Existem orientações sim, muitas. Como na vestimenta não pode usar roupa muito curta e nem blusa sem mangas como camisetas, e não é permitido calças para ir para a igreja, somente saia ou vestido. Eu, por exemplo, uso calça para ir para a escola pois acho a saia meio desconfortável. O pastor diz que para estudar e trabalhar não tem problema, pode sim usar calça. (Marilene)

Na mesma direção, Rosiane manifesta que “nosso modo de vestir é que não podemos vestir descompostos”. De igual modo é o julgamento relativo à maquiagem, esmaltes, acessórios etc. Entendemos que o uso das saias e a simplicidade relacionada à aparência faz parte dos costumes. A nosso ver são traduzidas em técnicas corporais que são obrigatórios na IEAD. Assim, “se uma mulher resolve ir à Igreja se vestindo de outra forma que não a estabelecida, ela causa espanto em todos os fiéis que seguem os costumes rigidamente” (RIGONI 2008, p.81).

Técnicas de comportamento

Os nossos sujeitos conversam sempre em tom de voz muito baixo, são quietos, calmos, não respondem mal aos colegas ou professores, não causam tumultos ou alvoroços, dificilmente perguntam ou questionam, são contidos em suas palavras. “É preciso ter cuidado também com o modo de falar, com palavras impróprias, nada que seja impróprio para a religião, tipo gírias estranhas.” (Marilene).

Técnicas de postura

Para Mauss (1974), os gestos mais “naturais” são fabricados por normas coletivas. Há uma construção social do corpo e do gesto, mas que se impõe de modo diferenciado a cada indivíduo, de acordo com suas condições de estar no mundo. Com efeito, as observações e diálogos com os alunos revelam orientações tácitas da IEAD relativas a certos comportamentos e gesto, quais sejam: o que podem fazer, sentir ou manifestar em suas expressões corporais. Eles citam, por exemplo, a maneira de andar (sem rebolar), de sentar direito, de se portar com “decência e ordem”.

Para a aluna Rosiane, a postura tem que ser “correta”, até mesmo no jeito de se sentar, por causa da vestimenta, os gestos de andar têm que ser mais contidos.

Entretanto, a gestualidade tipicamente religiosa, muitas vezes, pode configurar numa exclusão por parte dos próprios alunos que, em determinado momento de suas vidas, se veem diferentes devido às privações e o sentimento de que não vão conseguir fazer determinadas atividades. Conforme uma das estudantes fez questão de demonstrar num registro em seu caderno: “Eu percebo que meu corpo não é igual ao de uma pessoa que pratica esporte. Até mesmo nas aulas de educação física eu vejo que não sou capaz de fazer o que meus amigos fazem” (Rosiane).

Algumas cenas por nós observadas nas aulas de Educação Física corroboram a opinião de Rosiane. Para sua colega Mariane, levantar a perna num movimento normal para completar o movimento de um chute à meia altura era inviável; os chutes eram rasteiros em sua maioria porque feitos com o bico ou a sola do pé.

Técnicas de relacionamento

É preciso manter-se afastado das tentações resguardando a castidade virginal e para isso é preciso fugir do perigo e de todas as ocasiões e ou ambientes que favoreçam ou estimulem o cometimento de pecados. Na doutrina da IEAD o sexo é visto como mundano, por estar intimamente ligado ao corpo, e a carne se apega facilmente às coisas mundanas (RIGONI, 2008). Edna vai direto ao ponto: “não podemos fazer sexo com um rapaz porque só pode depois do casamento. A moça cristã tem que casar virgem na igreja”. Jucilene manifesta-se obre relações amorosas: “namorar garotos que não seja da minha religião também é proibido, mas nesse caso, meus pais cobram mais do que a igreja”.

Acreditamos que este inventário poderá contribuir para que os professores, não só de educação física, compreendam a cultura religiosa destes alunos e suas implicações no universo escolar, particularmente para a citada disciplina. Compreensão esta que poderá mostrar com maior eficácia o papel social da escola em sua totalidade, de lugar onde a diferença e a diversidade se conformam às culturas que configuram a instituição, buscando evitar rotulagens que em nada favorecem as interações e as aprendizagens na escola.

Considerações finais

Mas, afinal, como o pertencimento religioso incide nas técnicas corporais dos alunos e alunas na escola, a partir da pesquisa realizada, particularmente nas aulas de educação física?

No sentido de buscarmos responder, ainda que parcialmente, a essa questão, seguem algumas considerações a esse respeito: Primeiramente, pudemos depreender que a categoria corpo e as técnicas corporais pensadas por Mauss (1974) se trataram de recursos importantes para se compreender como os estudantes pesquisados constroem as relações entre as estruturas sociais e simbólicas e a ação individual. Visto que possibilitam entender a complexidade da experiência humana, a organização social e como são produzidos seus sentidos. Igualmente, oportunizam outros modos de pensar o mundo e os vínculos sociais, pois as vivências corporais, isto é, os gestos, as maneiras de sorrir, chorar, vestir-se, andar, falar, sentar-se, entre outros sinais, são construídas no contexto sociocultural, em relações de comunicação entre o que é subjetivo/individual e o objetivo/social.

Nesse sentido, foi possível vislumbrar que o corpo subjetivo se constitui como uma estrutura dinâmica que nos coloca no mundo e que se modifica e transforma-se a todo instante em contato com o meio e com os outros, o que faz da nossa existência corporal uma coexistência com o mundo. Dito de outro modo, não existe o corpo separado da história de vida dos sujeitos, alheio aos processos sociais e históricos nos quais se constroem os sentidos. As experiências corporais ou o corpo total, considerando o sujeito na sua integralidade, acontecem nas relações sociais, em que são conferidos significados.

Desde esse ponto de vista, é fundamental considerar que cada estudante, ao adentrar o interior da escola, tem os seus valores, costumes e sua forma específica de viver e experimentar sua corporeidade. Tratam-se de sujeitos concretos que, ao assumirem a condição de alunos, não se desapossam de sua cultura por estar dentro por entre os muros da escola. Por isto mesmo, é preciso buscar compreendê-los a partir de suas alteridades expressas em todo e qualquer tempo e espaço. Em outros termos, práticas corporais educacionais, escolares ou não, são construídas e sujeitas as mudanças nas culturas, fato que se impõe a qualquer investigação social.

Desde esta perspectiva e pelo que pudemos interpretar, reafirmamos que a opção religiosa incide sobre a cultura corporal dos estudantes pesquisados, não

obstante, acontecer de modo desigual, uma vez que não há uma homogeneidade na incorporação dos traços da cultura religiosa. Cada aluno e aluna têm os seus valores, costumes e sua forma específica de viver orientados em referenciais bíblicos, familiares e outros, na articulação entre o subjetivo e social, como demonstrado em seus depoimentos e na observação dos modos como habitam a escola.

Por fim, esperamos que este estudo possa contribuir para a relação aprendizagens, escola e cultura, na busca por uma educação humanizadora e democrática, que rejeite e combata a exclusão, reconhecendo e respeitando a diversidade presente na instituição escolar, evitando conflitos e constrangimentos e entendendo que o pertencimento religioso é parte da formação e socialização de todos nós. E que sirva, também, de subsídios às políticas públicas de reparação social que visam o combate à exclusão e a toda e qualquer forma de racismos.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. **La distinción: criterios y bases sociales del gusto**. Madrid: Taurus, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. RJ: Bertrand Brasil, 1999.

BRANDÃO Carlos. Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm > Acesso em: 19 set. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997b. 96p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular- 3ª versão revista. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. (Em 20.05.20)

COSTA, Lucimara A. Lima. Cultura, corpo religião e educação Física: um estudo com alunos de uma escola estadual rural do distrito de Ribeirão da Folha, município de Minas Novas- MG/Brasil, que declararam seu pertencimento religioso à Igreja Evangélica Assembleia de Deus. Dissertação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2016.

CIPINIUK, Tatiana Arnaud. **Analfabeto-problema pessoal e desonra pessoal**. Rio de Janeiro: Faperj; Niterói: Eduff, 2017.

CSORDAS, Thomas. A corporeidade como um Paradigma para a Antropologia. In: CSORDAS, Thomas. **Corpo/significado/cura**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008.

DAÓLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura corporal**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 2013

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália**. 2.ed. São Paulo: Paulus, 1989.

ECO, Umberto. **Viagem na irrealidade cotidiana**. São Paulo: Nova Fronteira, 1984.

ECO, Umberto. **Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1996.

FREITAS, Amanda Fonseca Soares. **Corpo, linguagem e infância em movimento: etnografia numa escola de tempo integral da rede municipal de Belo Horizonte - MG - Brasil** /. Belo Horizonte. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.

HAIBARA, Alice & SANTOS, Valéria Oliveira. "As técnicas do corpo". In: **Enciclopédia de Antropologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. Disponível em: <http://ea.fflch.usp.br/obra/técnicas-do-corpo>> Acesso em: 20 out. 2021

HAIBARA, Alice & OLIVEIRA, Maria Izabel Zanzotti de. 2015. "A Prece". In: **Enciclopédia de Antropologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. Disponível em: <<http://ea.fflch.usp.br/obra/prece>> Acesso em: 20 out. 2021

KÖHLER, Carl. **História do vestuário**. São Paulo: Martins Pontes, 1996.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis, Petrópolis: Vozes, 2006.

LÉV-STRAUSS, In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974. P. 11-23

MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. In: MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: EPU/EDUSP. 1974. p. 209-234. v.2.

MARIANO Ricardo. Expansão pentecostal no Brasil: o caso da Igreja Universal. **ESTUDOS AVANÇADOS** 18 (52), 2004. <https://www.scielo.br/j/ea/a/H6DCFyvKr6Yrxw7W6pWJcBz/?format=pdf&lang=pt>

MATA, Sérgio da. **Chão de Deus**. Catolicismo popular, espaço e proto-urbanização em Minas Gerais, Brasil. Séculos XVIII-XIX. Berlin:Wissenschaftlicher Verlag, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

NAJMANOVICH, Denise. Pensar/viver a corporalidade para além do dualismo. In: GARCIA, Regina Leite (Org.) **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

RIGONI, Ana Carolina Capellini. **Marcas da religião evangélica na educação do corpo feminino**: implicações para a educação física escolar. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 2008.

ROCHA, Gilmar. TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia & Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

ROCHA, Gilmar. **Mauss e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RODRIGUES, José Carlos. **Tabu do corpo**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

SANTOS, André L. dos. **Religião e política**: socialização e cultura política entre a juventude da igreja pentecostal Assembleia de Deus em Porto Alegre -RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

SILVA, Weslei Lopes. **O sexo incorporado na web: cenas e práticas de mulheres strippers**. Doutorado em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2014.

SILVA, Eliane Moura da. Religião, diversidade e valores culturais: conceitos teóricos e a educação para a cidadania. **Revista de Estudos da Religião**. Nº 2 pp. 1-14, 2004. www.pucsp.br/rever/rv2_2004/p_silva.pdf consultado em: 30/mai./2020

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

TOSTA, Sandra Pereira. Jovens em escolas. In: PEIXOTO, Ana Maria Casassanta, PASSOS, Mauro (Orgs.) **A escola e seus atores** – educação e profissão docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, 183-191.

VALE DE ALMEIDA, Miguel. Corpo presente: antropologia do corpo e da incorporação. In. VALE DE ALMEIDA, Miguel. **Corpo presente**: treze reflexões antropológicas sobre o corpo. Portugal: Celta, 1996

VALE DE ALMEIDA, Miguel. O Corpo na Teoria Antropológica. In: **Revista de Comunicação e Linguagens**, v.33, p. 49-66. 2004

VEIGA-NETO, Alfredo. As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades... In: GARCIA, Regina Leite. **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

<https://assembleia.org.br/> Consultado em: 12/mai./2020

<https://waldirpsouza.blogspot.com/2011/06/jesus-cristo-salva-cura-batiza-com-o.html> Consultado em: 15/out./2021