

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS -CAMPUS DE RIO CLARO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**O CORPO E A ESCOLA:
UM ESTUDO SOBRE POLÍTICAS DE SUBJETIVAÇÃO
NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

**Aluno: Márcio Donizetti Rocha
Orientador: Prof. Dr. Romualdo Dias**

**Rio Claro - S.P.
Novembro de 2010**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O CORPO E A ESCOLA:
UM ESTUDO SOBRE POLÍTICAS DE SUBJETIVAÇÃO NA
SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Rio Claro
Novembro 2010

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MÁRCIO DONIZETTI ROCHA

O CORPO E A ESCOLA:
UM ESTUDO SOBRE POLÍTICAS DE SUBJETIVAÇÃO NA
SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Comissão Examinadora

Rio Claro, 05 de Novembro de 2010.

Dedico este trabalho...

*Aos meus amigos do
Curso de Educação Física da PUC-CAMPINAS...*

*Aos meus colegas do Curso de Pós-Graduação
do Departamento de Educação da Unesp, Rio Claro...*

*E a todos que confiaram no trabalho, que compartilharam ideais,
que são amigos que somam forças
e que acreditam em um futuro constante, sempre melhor.*

Agradecimentos

Ao meu orientador e amigo Prof. Dr. Romualdo Dias, pela dedicação e ajuda ao meu crescimento acadêmico, em especial na concepção e coordenação desta pesquisa. Sem esta participação, esta pesquisa seria inviável.

Aos professores do Departamento de Educação da Unesp de Rio Claro, pelo incentivo e apoio.

Ao meu amigo Alex Rossi, pela força oferecida ao desenvolvimento dos meus estudos.

Ao meu amigo Marcos Teixeira de Souza, que sempre esteve ao meu lado nos momentos alegres e tristes.

Aos meus amigos Claudete Costa, Lícínia Braga, Vera Lígia, Neusa Bonato, Gracielle Major, Polyana Hadich, Sandra Izabel, Maria José e João Augusto Piazza, por poderem compartilhar da minha alegria de finalizar este trabalho.

E, finalmente, não por uma importância derradeira, mas sim por representarem o cenário de minha vida:

*aos meus pais, eterna luz do meu caminho,
e aos meus irmãos, que me ensinaram a amar.*

*“Tienen miedo del amor y no saber amar
Tienen miedo de la sombra y miedo de la luz
Tienen miedo de pedir y miedo de callar
Miedo que da miedo del miedo que da*

*Tienen miedo de subir y miedo de bajar
Tienen miedo de la noche y miedo del azul
Tienen miedo de escupir y miedo de aguantar
Miedo que da miedo del miedo que da*

*El miedo en una sombra que el temor no esquiva
El miedo es una trampa que atrapó al amor
El miedo es la palanca que apagó la vida
El miedo es una grieta que agrandó el dolor*

*Tenho medo de gente e de solidão
Tenho medo da vida e medo de morrer
Tenho medo de ficar e medo de escapulir
Medo que dá medo do medo que dá*

*Tenho medo de acender e medo de apagar
Tenho medo de esperar e medo de partir
Tenho medo de correr e medo de cair
Medo que dá medo do medo que dá*

*O medo é uma linha que separa o mundo
O medo é uma casa aonde ninguém vai
O medo é como um laço que se aperta em nós
O medo é uma força que não me deixa andar*

*Tienen miedo de reír y miedo de llorar
Tienen miedo de encontrarse y miedo de no ser
Tienen miedo de decir y miedo de escuchar
Miedo que da miedo del miedo que da*

*Tenho medo de parar e medo de avançar
Tenho medo de amarrar e medo de quebrar
Tenho medo de exigir e medo de deixar
Medo que dá medo do medo que dá
O medo é uma sombra que o temor não desvia
O medo é uma armadilha que pegou o amor
O medo é uma chave que apagou a vida
O medo é uma brecha que fez crescer a dor*

*El miedo es una raya que separa el mundo
El miedo es una casa donde nadie va
El miedo es como un lazo que se apierta en nudo
El miedo es una fuerza que me impide andar*

*Medo de olhar no fundo
Medo de dobrar a esquina
Medo de ficar no escuro
De passar em branco, de cruzar a linha
Medo de se achar sozinho
De perder a rédea, a pose e o prumo
Medo de pedir arrego, medo de vagar sem rumo*

*Medo estampado na cara ou escondido no porão
O medo circulando nas veias ou em rota de colisão
O medo é de deus ou do demo? É ordem ou é confusão?
O medo é medonho
O medo domina
O medo é a medida da indecisão*

*Medo de fechar a cara, medo de encarar
Medo de calar a boca, medo de escutar
Medo de passar a perna, medo de cair
Medo de fazer de conta, medo de iludir*

*Medo de se arrepender
Medo de deixar por fazer
Medo de se amargurar pelo que não se fez
Medo de perder a vez
Medo de fugir da raia na hora H
Medo de morrer na praia depois de beber o mar
Medo que dá medo do medo que dá
Medo que dá medo do medo que dá”*

Miedo - Pedro Guerra/lenine/Rbney Assis

RESUMO

Nesta pesquisa analisamos práticas de interdição do corpo detectadas na sociedade, com desdobramentos na escola. O campo de observação se estabelece nas fronteiras entre igreja e escola, e entre religião e ciência. O foco da atenção dirige-se para o corpo situado neste território. Ao investigarmos as práticas de interdição operadas sobre o corpo, identificamos as marcas das políticas de subjetivação que atravessam os processos educacionais. Analisamos uma prática de interdição ao movimento e um modo de controle dos corpos de adolescentes a partir dos sinais recolhidos durante as aulas de Educação Física, no decorrer de minha experiência de magistério. Além disso, rastreamos as pistas indicativas do que escapa aos mecanismos de captura do poder. Interpretamos algumas práticas corporais observadas no âmbito das aulas de Educação Física em uma escola pública que registra inúmeros conflitos com a injunção de algumas igrejas evangélicas sobre os processos educacionais. Analisamos os sentidos atribuídos à Educação Física e às soluções elaboradas pelos professores, diante dos desafios identificados nos gestos de controle sobre os corpos dos educandos. No contexto da interdição exercida sobre os corpos, perguntamos: Que processos de subjetivação resultam das práticas de interdição dos corpos dos adolescentes?; Quais são as marcas dos elementos disruptivos no corpo interditado?; Por que o educador e a escola não conseguem ajudar o educando a sair do papel de refém nesta condição de corpo interditado? No esforço para responder a estas perguntas, descrevemos o movimento dos corpos na aula de Educação Física, assim como nos colocamos na escuta dos discursos produzidos sobre os efeitos da experiência da interdição que ocorre sobre os alunos. Situamos as práticas religiosas no amplo campo da cultura para, em seguida, estudarmos o exercício do poder pastoral. Identificamos sinais de ruptura por parte dos alunos e exploramos as possibilidades de intervenção do educador no lugar que estabelece em sua relação com a escola e com a ciência.

ABSTRACT

In this research we analyzed the practices of body interdiction detected in society with repercussions for school. Field observation was established on the boundaries between church and school, and between religion and science. The focus of attention was on a body situated in this territory. When we investigated the practices of interdiction operated on the body, we identified the marks of subjectivization policies that cross the educational processes. We analyzed an interdiction practice for the movement and control manner of adolescent bodies from signs collected during Physical Education class throughout my teaching experience. Furthermore, we traced the clues as to what escapes from the mechanisms of power seizure. We interpreted some body practices observed during Physical Education class in a public school that records numerous conflicts with the injunction of evangelical churches aimed at educational processes. We analyzed the senses attributed to Physical Education and the solutions elaborated by teachers faced with challenges identified in gestures to control student bodies. In the context of interdiction exercised by bodies, we inquired: 1) Which subjectivization processes result from interdiction practices of adolescent bodies? 2) What are the marks of disruptive elements on an interdicted body? 3) Why are the educator and school unable to help the student emerge from the role of hostage in the condition of interdicted body? In an effort to answer these questions, we described body movement in Physical Education class and we listened to discourses on the effects of the interdiction experience that occur with students. We located religious practices in the broad field of culture to subsequently study the exercise of pastoral power. We identified signs of student disruption and explored the possibilities of educator intervention in the place where the educator establishes his relationship with the school and science.

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO 12

CAPÍTULO I - A INTERDIÇÃO DOS CORPOS E DOS MOVIMENTOS 29

CAPÍTULO II - O FUNCIONAMENTO DO PODER 51

2.1 CULTURA E RELIGIÃO..... 51

2.2 OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO 56

2.3 O PODER PASTORAL E A AUTORIDADE 60

2.4 O CORPO AMEAÇADOR 67

CAPÍTULO III - PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E PROCESSOS EDUCACIONAIS..... 71

3.1 AS MARCAS DA INTERDIÇÃO 74

3.2 AS MARCAS DA RUPTURA 76

3.3 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA 77

3.4 A AUTORIDADE DO PROFESSOR 78

3.5 CIÊNCIA E CURRÍCULO..... 81

3.6 EDUCAÇÃO FÍSICA: NA ESCOLA, NO CURRÍCULO E NA VIDA 82

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 97

A INTERDIÇÃO DOS CORPOS E DOS MOVIMENTOS..... 101

O FUNCIONAMENTO DO PODER..... 102

PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E PROCESSOS EDUCACIONAIS 105

AS IMPLICAÇÕES DESTE ESTUDO SOBRE O CORPO..... 107

BIBLIOGRAFIA 110

INTRODUÇÃO

Ingressei como professor de Educação Física em uma escola pública situada na periferia de uma cidade de médio porte, no Estado de São Paulo. Neste mesmo lugar, encontramos um número significativo de igrejas evangélicas que ali convivem, entre a violência, a fome e a prostituição, com pessoas carentes. Muitos alunos da escola frequentam estas igrejas. Os espaços de sociabilidade oferecidos pela vida no bairro se complementam com os seus trânsitos pela escola e pelas igrejas. De início, pudemos caracterizar o trânsito pelo bairro nos moldes mais espontâneos. As vivências experimentadas pelos jovens das igrejas e da escola ocorrem de forma orientada, em contraste com a rua, na qual tudo flui na multiplicidade de ritmos e formas. Uma destas orientações, que prevalece como força determinante dos processos de subjetivação dos educandos, emerge no percurso de nosso estudo. Em um espaço no qual a vida se apresenta de forma extremamente lesada, nos encontramos com sujeitos submetidos a mecanismos de interdição de movimentos e corpos.

Ao iniciar meu trabalho na escola, levava comigo algumas informações sobre a população local e sentimentos de muita insegurança, pois em minha formação, durante o Curso de Licenciatura em Educação Física, a faculdade não me formara para conviver com esse tipo de realidade. Mesmo com o preparo técnico adquirido como educador, sentia-me desamparado para o trabalho educacional em meio a uma população que apresentava aspectos culturais tão complexos. Assim, logo em meus primeiros passos como educador, senti na pele, de um modo urgente, a necessidade de ampliar minha formação, enquanto um professor de Educação Física, de modo a obter subsídios mais eficazes na reinvenção do sentido da escola e na condução das aulas de Educação Física.

Um dos primeiros fatos que pude constatar foi a resistência dos alunos para a participação nas aulas de Educação Física. Ao questionar os alunos sobre suas

atitudes, eu ouvia sempre a mesma resposta: desinteresse geral para as aulas de Educação Física. Informaram-me sobre professores anteriores que não estimulavam a participação e nem o envolvimento deles com as atividades. Sem alguma diversidade, as aulas se restringiam ao futebol “de sempre” para os meninos, e o voleibol, para as meninas. Também não estudavam os fundamentos técnicos destas práticas esportivas, além do que as atividades eram distribuídas em dias diferentes: em um dia eram os meninos a usar a quadra e, no outro, as meninas. E quem não estivesse em quadra deveria ocupar outro espaço à parte. Senti muitas dificuldades para aceitar esse modo de organização das aulas de Educação Física. A precariedade do viver cotidiano mostrava seus reflexos na organização deficitária da escola.

Assim, foi logo nos meus primeiros passos na profissão que percebi o grande problema a resolver. Fui em frente e, depois de várias conversas em sala de aula com os alunos, comecei a mostrar o imenso leque de atividades oferecido pela Educação Física. Eu me preocupava em discutir com os alunos sobre a importância de cada uma das atividades propostas em aula, sobre as suas contribuições no contexto social, político e cultural. Era um trabalho árduo que ali começava a galgar, somado a constantes solicitações para que todos participassem das aulas – gostando ou não. Aos poucos, cheguei onde queria, fazendo todos entenderem que a Educação Física merece ser estudada com o mesmo *status* que aquele atribuído para os outros componentes curriculares.

O meu esforço foi recompensado com a participação de todos os alunos. As aulas começavam com alongamento e aquecimento. Muitas meninas iam de salto alto para as aulas, o que me levava sempre a mostrar a inadequação deste tipo de calçado para as atividades que elas iriam participar. Houve muitas discussões a respeito deste comportamento delas, até que chegou o dia em que todas as meninas passaram a usar o sapato mais apropriado – no caso, tênis, de suas mais variadas formas e cores, e, muitas vezes, por motivos óbvios, já bastante surrados.

Afora o “calçado apropriado”, também tive que conversar sobre o vestuário, pois todos usavam a calça “jeans”, uma vestimenta notoriamente inapropriada para a aula de Educação Física. Nesse momento, encontrei muitas dificuldades. Não fui ouvido nem pelos alunos e nem pela coordenação da escola que, para meu espanto, permitiu que os alunos frequentassem as aulas de Educação Física com o traje que

desejassem. Nesse dia, percebi que não poderia contar com a ajuda da direção para resolver esta questão. A falta de compromisso com a Educação Física se mostrava na organização dos aspectos mais básicos para conseguir uma boa aula.

No bimestre seguinte, além da prática dos esportes mais frequentes na Educação Física – basquetebol, voleibol, futebol e handebol –, passei a introduzir outras atividades. Era momento de começar a abrir o leque de opções e decidi oferecer a dança. Alguns alunos receberam a novidade com ares mochos. Outros, em contrapartida, acharam maravilhoso. Mas, na média, a recepção foi positiva.

A surpresa maior ocorreu no primeiro dia após aquela aula, quando vários pais foram à escola para conversar com a direção a respeito desta minha atividade, considerada por eles tão fora de propósito. Tudo porque, para eles, a atividade da dança era inapropriada para os seus filhos. Estes pais participavam de algumas igrejas evangélicas daquele bairro. Como resultado, logo veio a ordem da coordenadora para eu respeitar os desejos dos pais e, por consequência, muitos ficariam de fora da atividade. Expliquei que a prática fazia parte do conteúdo de Educação Física e que só serviria para enriquecer o aprendizado do aluno. A resposta foi que eu havia acabado de me formar e que por isso pretendia ensinar tudo o que aprendera na faculdade. Disseram que era melhor ir com mais calma. Deste modo, a coordenadora pedagógica se mostrou incapaz de compartilhar o meu entusiasmo de professor iniciante. Ela manifestou seu incômodo com o meu compromisso exercido no ofício de educar.

Esse episódio causou-me grande decepção. Contudo, insistente que sou em meus propósitos, fui mais cuidadoso no trato com os alunos evangélicos e solicitei-lhes para apenas ajudarem os seus colegas que iriam participar da atividade de dança, especificamente no ato de colaborar na montagem de uma coreografia. Observei o quão entusiasmados ficaram somente de auxiliarem em uma atividade “proibida”. E mostraram muita criatividade: davam ideias muito boas e até mesmo arriscavam alguns passos de dança.

Até que, certo dia, uma das meninas evangélicas procurou-me informando que iria dançar, já que a mãe lhe dera permissão. Outras dançavam na fase da preparação das coreografias, com a ressalva de que não iria fazê-lo no dia da

apresentação. Indaguei então sobre o motivo de tal decisão. A resposta foi imediata: a igreja proibia. As explicações fornecidas por eles se acomodavam no hábito da aceitação. Percebi o quão arraigadas estavam às ideias, aos valores e as crenças difundidas pela igreja.

Todos pareciam aceitar as orientações de suas igrejas sem apresentar qualquer questionamento. Enfim, ficava claro também que passaram a viver uma luta interna, entre a submissão ao que os pastores pregavam e a realização de uma atividade que, no íntimo, lhes dava muita satisfação. Os alunos experimentavam um conflito ao recusar a realização das atividades propostas por uma disciplina da formação básica escolar.

A partir desses episódios, comecei a me questionar sobre os modos de convencê-los acerca do valor da Educação Física, ainda mais que a escola discriminava a minha disciplina. Até mesmo professores de outras matérias ignoravam a importância da Educação Física. Encaravam-na simplesmente como uma atividade com os alunos na quadra, restrita a brincadeiras e a alguns jogos. E quais seriam os motivos da própria direção não dar apoio à atividade física?

A mim jamais foram apresentadas razões relevantes. Até mesmo muitos colegas da Educação Física ignoravam totalmente o valor e o porquê da disciplina. Tanto que meu antecessor na escola deixava muito a desejar no desempenho de seu trabalho profissional. E mais: como alguém que leciona em três escolas pode realmente dedicar-se de corpo e alma a este ofício de educar? Em reuniões, como acontecia nas HTPCs (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo), as professoras do Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série) elogiavam minha prática e ainda comentavam sobre a minha dedicação como algo raro. E logo eu que achava que apenas trabalhava normalmente. Não fazia mágica alguma. Apenas desempenhava meu papel de educador com seriedade e com compromisso.

Com toda essa dificuldade, ainda mantive meu compromisso de trabalhar para mudar essa realidade. Trouxe outra atividade não praticada ali. Dessa vez, trabalhava com expressão corporal. Os alunos se dividiam em vários grupos. Em seguida, iam escolher um filme, selecionar uma cena e apresentá-la na classe. Porém eles não falariam e nem estabeleceriam contatos entre si. Era uma espécie

de cinema mudo. Mais uma vez os alunos evangélicos resistiram. Não poderiam cumprir esta atividade pois eram proibidos.

Quando fui trabalhar com futebol, trouxe para a classe a história do futebol e o estudo das habilidades físicas usadas nesta prática esportiva. Estava indo muito bem até o momento de contextualizar a teoria com a prática. Mais uma vez alguns alunos mencionaram a proibição para jogar futebol. Em meio a muitas conversas, percebia que eles se sentiriam como traidores caso praticassem a atividade proposta em aula. Eu não lhes conseguia explicar a relevância do jogo com uma eficácia suficiente para produzir o convencimento. Levantei a hipótese de que não se tratava de uma demonstração de incompetência técnica, e sim dificuldade de desconstruir um funcionamento ideológico.

O poder de “convencimento” dessas igrejas, em conseguir “construir” uma pessoa que se relaciona com outras do mesmo credo, é tão forte que consegue sobressair aos demais poderes. Estas formas de resistências assentadas em supostas motivações religiosas me fazem pensar que a própria Educação Física tem uma rival que está além das suas possibilidades. Mesmo com toda a valorização que a outra parte da sociedade “não crente” diz dar, ela ainda tem muito que ser mudada. Mas não desisto de trabalhar e mostrar as possibilidades da Educação Física e os benefícios concretos dela advindos para a formação do aluno. A escola tem um importante papel para preparar seus alunos na sociedade. Isso me fez pensar que o seu papel é bem parecido com o da Educação Física. Pois qual é o papel da escola? E o que ela tem feito por seus alunos?

Nesta pesquisa, analisamos as marcas das políticas de subjetivação implementadas pela igreja e pela escola na formação do aluno, neste campo específico da relação de cada educando com o seu próprio corpo. Observamos como os sinais de interdição do corpo indicam uma política de subjetivação que aparentemente se forja no território das chamadas igrejas evangélicas, mas que encontra sustentação no modo mais amplo como a sociedade está organizada.

Neste percurso, nós desdobramos o objeto de estudo em vários aspectos:

- 1) estudamos os pressupostos teóricos que orientam as relações entre corpo e religião, neste grupo específico denominado “evangélico”;

- 2) descrevemos as dificuldades encontradas pela escola e pela Educação Física em suas relações com os alunos das chamadas “igrejas evangélicas”;
- 3) analisamos as dificuldades do professor de Educação Física para elaborar os conflitos entre corpo e escola com a condição de propor respostas eficazes neste campo de enfrentamento entre as políticas de subjetivação e os processos educacionais.

Tanto a Escola quanto o professor de Educação Física encontram dificuldades no momento de interligar o projeto pedagógico e os processos educacionais com o corpo. O problema não é solucionado com receitas. A elaboração de estratégias eficazes no campo do ensino depende da análise das políticas de subjetivação implicadas em tais relações. O que percebemos nas escolas, em geral, é que os próprios educadores não entendem que as políticas de subjetivação em curso na sociedade contemporânea apresentam desdobramentos sobre os processos educacionais implementados pelas escolas. Os efeitos de uma política de subjetivação mostram seus desdobramentos tanto no ato educacional quanto no ensino. De um modo mais agravante, os educadores não entendem a dimensão política que está envolvida no controle sobre os corpos, tanto os dos estudantes quanto os seus próprios.

Em contrapartida, percebemos marcas de uma política de subjetivação da Igreja sobre os corpos dos alunos das escolas públicas. Nessa política, encontramos sinais de interdição sobre os corpos a atravessar os vínculos estabelecidos no campo da alteridade. Há gestos de proibição e signos de medo interpostos nas relações entre os indivíduos. Ao interditar o corpo através da aula de Educação Física, observamos que, a interferência da Igreja vai muito além dos limites observados naquilo que é detectado na aparência. Verificamos também um maior efeito da interdição na realidade dos vínculos constituídos, pois a disciplina imposta sobre os corpos tem a capacidade de despertar os desejos, ao modo de viabilizar o contato com sugestões quanto às formas de entrar em relação com o outro, nas experiências de estabelecimento de vínculos no cotidiano de cada indivíduo.

Toda proibição está carregada de ambiguidade pois, ao proibir, sugere-se, ainda que sob a forma de um sussurro, a possibilidade da realização de desejos contidos. Neste jogo entre proibições e realizações, o sujeito se encontra em

situação de desamparo, vulnerável aos movimentos advindos do poder da ideologia. Trata-se de uma condição humana fundamental para se reavaliar os processos educacionais em suas articulações com os processos de subjetivação. Um acurado trabalho da ciência deveria se preocupar em contribuir com o sujeito para alcançar uma boa elaboração destes aspectos tensos.

A Igreja se empenha em administrar esta experiência de alteridade no modo como cada indivíduo se constitui nas relações com o outro, sempre usando estratégias que incidem diretamente sobre o corpo. As estratégias utilizadas pelas igrejas evangélicas serão revistas à luz dos estudos sobre o poder pastoral tal como foram formulados por Michel Foucault. Seus estudos nos ajudaram a perceber que os sinais de interdição operados sobre os corpos indicam algo mais amplo em termos de funcionamento de poder no âmbito da sociedade. Tal desdobramento aponta para a confirmação de uma política de subjetivação operada por uma dinâmica de poder nos meandros da cultura.

Assim sendo, a escola acaba por não ter uma compreensão sobre as suas próprias políticas de subjetivação, em articulação com aquelas implementadas na sociedade contemporânea. Em nosso estudo, realizamos um esforço para analisar as implicações do corpo nas atuais circunstâncias entre a escola, o professor de Educação Física e a sociedade contemporânea.

O *corpus* dessa pesquisa se compôs pelas marcas da interdição do movimento dos corpos, advindas das igrejas evangélicas, e pelas marcas da administração escolar, sob a forma das normas disciplinares. Os dizeres dos educandos com os seus desdobramentos em marcas sobre os seus corpos foram recolhidos durante o exercício do magistério muito tempo antes da minha entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação. Com os materiais guardados em meus registros, passei à composição da cena, assim como uma espécie de apresentação de paisagens com seus territórios nos quais poderemos acompanhar o efetivo trabalho de uma política de subjetivação.

A análise das marcas da interdição dos corpos desenvolveu-se apoiada em um quadro teórico formulado com conceitos extraídos dos textos selecionados, em coerência com os nossos propósitos investigativos. Os recortes discursivos

recolhidos durante nossa experiência do magistério receberam um tratamento de interpretação com o uso da Análise de Discurso (AD). Com este recurso, a linguagem é compreendida como constituída por uma materialidade. Nela, atuam a ideologia e o inconsciente. Há um funcionamento de linguagem que impede de estancar na evidência do dizer. Se sujeitos e sentidos se constituem na linguagem e pela linguagem, o conhecimento aí produzido se submete a este funcionamento. Agregamos a esta concepção metodológica o exercício da cartografia, como um recurso que permite reconhecer a emergência das paisagens existenciais na dinâmica dos vínculos entre os corpos.

A cartografia, enquanto método de pesquisa, “visa acompanhar um processo, e não representar um objeto” (Kastrup, V.). Nosso exercício consiste em cartografar as paisagens emergentes neste território de fronteira situado na cultura, especificamente em um campo demarcado pelas relações da escola com estudantes egressos das igrejas evangélicas. Enquanto cartógrafos, nos esforçamos por identificar as marcas e os sinais do movimento do corpo em sua reinvenção permanente de configurações para transitar pelo território urbano contemporâneo.

Adotamos alguns pressupostos para assumirmos esta posição de pesquisador cartógrafo. Primeiro, nos esforçamos por nos deslocar de um trabalho de construção de conceitos que aposta na representação para investirmos na compreensão dos elementos que escapam às forças advindas de algum funcionamento de poder. Como já afirmamos, a intenção não é representar um objeto, porém acompanhar um processo de construção de significados em uma prática cultural.

Aqui, assumimos um movimento conceitual coerente com a categoria “movimento”, pelo fato de deslocarmos da ênfase na representação e investirmos no que poderíamos chamar de “presença”. Nesta condição material de cada sujeito se fazer presente no campo de relações com a alteridade, relações experimentadas tanto com o outro humano quanto com o mundo. Partimos deste pressuposto de que o sujeito e o sentido se constituem neste território estabelecido pelas relações de alteridade.

O segundo pressuposto consiste em situar o trabalho do desejo no campo cultural. Compreendemos o desejo como “processo de produção de universos psicossociais. Trata-se do próprio movimento de produção desses universos” (ROLNIK: 2006). Logo, nosso olhar estará atento aos sinais do desejo emergentes nos campos de interação entre ciência e ideologia, para nos referirmos ao campo teórico, bem como entre movimentos de interdição e reinvenção de si, tal como se dá nos corpos dos alunos pela força mesmo da vida.

Como afirmou Virgínia Kastrup, o método cartográfico se constitui *ad hoc*. Mesmo assim, o cartógrafo sai a campo com a posse de algumas pistas para a orientação de seu trabalho. O cartógrafo quer desenhar as paisagens emergentes a partir da ação do desejo na cultura, sem perder a atenção no movimento que ocorre nas suas relações com o próprio desejo. Identificamos, de início, uma composição de duas linhas enquanto balizas para o pesquisador. Ele está atento à articulação entre seu trabalho específico no âmbito da Epistemologia e aos efeitos que se configuram no âmbito da Ontologia. O cartógrafo sabe que a produção do conceito desdobra-se em efeitos sobre as escolhas dos indivíduos quanto aos modos de estar na vida.

Em seu primeiro trabalho, este que se refere ao esforço investido na produção do conceito, o cartógrafo se associa a um conjunto de pensadores que já podem oferecer os recursos de estudos experimentados em outras épocas. A partir das leituras de Deleuze e Guattari, o cartógrafo desenvolve a “atenção à espreita” e a condição de diferenciar os dados que se referem à competência para escolher aqueles que indicam uma performance. De Husserl, compreende-se a necessidade de operar a “suspensão do regime de intencionalidade”, como a condição para se deixar afetar pelos dados resultantes do território por onde transita. Da leitura de Henri Bérson, o cartógrafo aprendeu o uso do “reconhecimento atento”. Da leitura de Freud, ele se aplica à “atenção flutuante”. De Varela, o cartógrafo se lança na experiência da “aprendizagem por cultivo” e, de vez em quando, se permite algumas releituras do mestre Humberto Maturana, para rever o conceito de “autopoiesis”. Com Suely Rolnik, o cartógrafo aprende a ativar seu “corpo vibrátil” como condição para captar o movimento do desejo operando sobre um determinado território por intensidades. Com Virgínia Kastrup, o cartógrafo descobre a necessidade de ativar uma “atenção à espreita” e saber como manejar o “rastreo, o toque, o pouso e o reconhecimento atento”. As categorias “corpo paradoxal”,

extraída da obra de José Gil, e “corpo sem-órgãos”, formulada por Gilles Deleuze, se somam aos instrumentos necessários aos desenhos das paisagens, feitos pelo cartógrafo, ao analisar as políticas de subjetivação nesta sociedade, neste tempo.

Em seu segundo trabalho, este que se refere ao campo das escolhas dos modos de estar na vida, o cartógrafo quer apresentar as paisagens que revelam uma ontologia. Mesmo que o desenho das paisagens esteja atento à fluidez das figuras, há que mostrar a força do entrelaçamento entre o conceito e a ação. Pois a ação se deixa orientar por uma compreensão de mundos. Deste modo, o cartógrafo até se confunde um pouco com a função de geógrafo, pois expõe alguns mapas na eficácia que eles operam para a orientação das escolhas dos indivíduos em seus modos de intervenção no mundo.

Neste seu segundo trabalho, o cartógrafo encontrou um forte aliado em Michel Foucault e aproveita as suas orientações sobre os modos de reativação de um “ethos filosófico”. Aqui, trata-se de efetuar o trabalho de uma crítica constante sobre o ser histórico, uma crítica do que dizemos, pensamos e fazemos através de uma ontologia histórica de nós mesmos.

De acordo com Foucault, “a crítica vai se exercer não mais na pesquisa das estruturas formais que têm valor universal, mas como pesquisa histórica através dos acontecimentos que nos levaram a nos constituir e a nos reconhecer como sujeitos do que fazemos, pensamos, dizemos. Nesse sentido, essa crítica não é transcendental e não tem por finalidade tornar possível uma metafísica: ela é genealógica em sua finalidade e arqueológica em seu método”.

No esforço de realização da crítica sobre os limites do que nos constitui, o cartógrafo opera como com a Arqueologia e com a Genealogia. Por meio da Arqueologia, o cartógrafo “não procurará depreender as estruturas universais de qualquer conhecimento ou de qualquer ação moral possível; mas tratar tanto os discursos que articulam o que pensamos, dizemos e fazemos com os acontecimentos históricos”. E, no uso da Genealogia, o cartógrafo “não deduzirá da forma do que somos o que para nós é impossível fazer ou conhecer; mas (...) deduzirá da contingência que nos fez ser o que somos a possibilidade de não mais ser, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos” (FOUCAULT, 2000).

Contudo, o cartógrafo expande o seu trabalho além da crítica daquilo que foi produzido como resultado dos processos de subjetivação em meio à cultura. Ele vai além da compreensão dos limites históricos colocados sobre cada sujeito para investigar as marcas daquilo que rompe com o estabelecido. Isto significa que o cartógrafo articula o trabalho da crítica sobre os limites históricos com uma atitude experimental, tudo isso a partir do apoio que obtém deste seu último aliado.

Como já relatado, sempre insisti, mais por intuição do que por orientação teórica, nesta experimentação. A experiência vivida no contato direto com os alunos me oferecia a matéria primordial da explicação sobre as dificuldades e sobre os impasses encontrados. Em sala de aula, eu me mantinha sempre por meio de um esforço de combinar a experimentação com o tateio do pensamento. O meu movimento consistia em atravessar as estruturas enrijecidas que se impunham sobre os corpos para daí arrancar as forças de ultrapassagem.

Assim orientou Foucault: “Quero dizer que esse trabalho realizado nos limites de nós mesmos deve, por um lado, abrir um domínio de pesquisas históricas e, por outro, colocar-se à prova da realidade e da atualidade, para simultaneamente apreender os pontos em que a mudança é possível e desejável, e para determinar a forma precisa a dar a essa mudança. O que quer dizer que essa ontologia histórica de nós mesmos deve desviar-se de todos esses projetos que pretendem ser globais e radicais” (FOUCAULT, 2000).

Neste exercício da cartografia, enquanto método de pesquisa, aprendemos com Foucault que “a experiência teórica e prática que fazemos de nossos limites e de sua ultrapassagem possível é sempre limitada, determinada e, portanto, a ser recomeçada.” E aprendemos mais: “isso não quer dizer que qualquer trabalho só pode ser feito na desordem e na contingência. Esse trabalho tem sua generalidade, sua sistematização, sua homogeneidade e sua aposta.”

O uso da cartografia insere a processualidade no movimento mesmo de produção dos conceitos. A categoria processo não está situada fora do trabalho de pesquisar. O método se apoia no conceito de processo ao ponto do pesquisador se implicar em uma processualidade. O objetivo de elaborar conhecimento por meio do acompanhamento de processos também se torna processual. Assumimos

claramente uma racionalidade que rompe com modelos ideais. Vivemos processos para pensarmos sobre os processos e elaborar conhecimentos que não sejam capturados por forças de imobilização.

Outro aspecto merece ser enfatizado nesta compreensão metodológica. Trata-se da condição de captar o plano do intensivo e o plano do intempestivo. No encontro entre os corpos, muitas forças se produzem compondo estes dois planos. O fato de habitarmos este campo carregado pelo fluxo destas forças nos obriga a praticar outro modo de fazer ciência. O método assentado em categorias de representação não consegue captar as forças que se produzem no plano do intensivo e no plano do intempestivo. Nem se trata de fazermos um esforço para recolher dados com o objetivo de os rerepresentar sob outras formas. Envolve praticar o pensamento, todo este trabalho de análise estabelecido sobre as condições de vida, estando presente nelas. Aí operamos um deslocamento que é fundamental. Saímos do lugar da representação do mundo para assumirmos uma condição de estar presentes no mundo, abertos a todos os riscos que isso comporta. Talvez um risco específico que mereça ser ressaltado consiste na derrapagem do pensamento para o terreno do equívoco. Nem por isso precisamos ter medo e recuar diante dos riscos.

Utilizamos aqui a cartografia como método de pesquisa para compreendermos os processos de subjetivação em meio à realização de processos educacionais que foram delimitados em nosso estudo. Em tal análise, sustentamos a nossa atenção nas relações existentes entre políticas de subjetivação e processos educacionais. Nas situações nas quais acontece a interdição sobre os corpos, emergem sinais de ruptura. São as rupturas identificadas como formas de resistência na presença os mecanismos de poder.

O campo de análise delimita o foco no cruzamento das linhas da política de subjetivação, dos processos de subjetivação e dos processos educacionais. Deste modo, duas linhas se entrecruzam no percurso investigativo de modo permanente: há o desenho das paisagens que revela formas e mecanismos de interdição operados sobre os corpos; e há também o exercício da escuta atenta e de um olhar sempre à espreita para recolher marcas daquilo que escapa ao controle.

Enfim, os questionamentos foram formulados em meio aos esforços implementados por uma ação educacional declaradamente comprometida com os educandos. O lugar da produção do conhecimento foi alterado. Saímos do lugar ocupado pelo professor que ensina para o lugar do aluno que aprende. Pensamos a partir do lugar do aluno sem deixar de trabalhar para a reinvenção do modo de ser autoridade. Os sinais da interdição, vistos sobre os corpos dos alunos, nos inquietaram a ponto de provocar a elaboração das perguntas que operam como eixo orientador do estudo realizado.

Como forma de enfatizar as inquietações pessoais, aqui foram repetidas as perguntas:

- 1) Quais são as marcas da interdição do corpo observadas nas aulas de Educação Física?
- 2) Quais são as marcas dos elementos que rompem com os mecanismos de controle do poder sobre os corpos?
- 3) Que política de subjetivação revela-se nesta prática de interdição do corpo?
- 4) Por que o educador e a escola não conseguem ajudar o educando a sair do papel de refém nesta condição de corpo interditado?

Agregamos a estas nossas perguntas uma hipótese provocadora como condição de fortalecer o foco nesta dificuldade explicitada tanto pela escola quanto pelos educadores. Assumimos como hipótese o fato de que as dificuldades da escola em compreender os sinais de interdição dos corpos e de formular estratégias de intervenção no interior de uma dinâmica de poder estão relacionadas com a captura já operada nos dois âmbitos, isto é: tanto a escola quanto o educador estão aprisionados nesta condição de reféns de um funcionamento de poder – sobretudo este que advém do mercado interessado em produzir os sujeitos mais aptos ao consumo. Nossa hipótese localiza uma ampla confusão: educandos e educadores, situados nesta condição de reféns, se encontram impossibilitados para o exercício de apropriação da própria potência de criação. Ambos são conduzidos por forças estranhas ao processo educacional e a uma concepção moderna de ciência.

Ao final deste estudo, foi possível desenvolver uma percepção mais aguda que fortalece esta hipótese assumida lá atrás, quando ainda fazíamos o registro

cotidiano das aulas. Aqui o trabalho se refere a uma percepção que articula a impossibilidade do educador e da escola com a dinâmica da interdição dos corpos. Se uma força de proibição se mostra tão eficaz, a partir da voz do pastor da igreja evangélica, é pelo fato de se situar em um ambiente propício ao “arrebanhamento” dos sujeitos em uma condição real de sustentação da vida em sociedade.

O modelo de economia em vigor na sociedade contemporânea opera na produção de sujeitos para o pertencimento a um rebanho desprovido de reconhecer os sentidos em movimento. Corpos e pensamentos são capturados por forças incansáveis com insistente atuação no cotidiano. Tais forças incidem também sobre as instituições. Deste modo, a escola, que deveria ser a instituição responsável por favorecer o fortalecimento da condição do pensamento, se mostra incapaz, pois ela igualmente se deixa ficar no lugar de refém da dinâmica do mercado. A escola tem sido o espaço da injunção de múltiplos projetos e vem perdendo seu trabalho específico de oferecer o acesso à ciência e de desenvolver a capacidade do pensamento.

Neste estudo, centramos a nossa atenção sobre os corpos carregados das marcas de interdição. Os corpos se encontram gradativamente amordaçados em seus movimentos. Analisamos práticas de interdição do corpo sem perder de vista suas relações com a dinâmica de poder mais amplas. Algo vem acontecendo na sociedade e mostra os seus desdobramentos sobre a escola. O campo de observação se estabelece nas fronteiras entre igreja e escola, e entre religião e ciência. O foco da atenção dirige-se para o corpo situado neste território.

Ao investigarmos as práticas de interdição operadas sobre o corpo, reconhecemos as marcas das políticas de subjetivação que atravessam os processos educacionais. Analisamos uma prática de interdição ao movimento e um modo de controle dos corpos de adolescentes a partir dos sinais recolhidos durante as aulas de Educação Física, no decorrer de minha experiência de magistério. Além disso, rastreamos as pistas indicativas do que escapa aos mecanismos de captura do poder. Interpretamos algumas práticas corporais observadas no âmbito das aulas de Educação Física em uma escola pública que registra inúmeros conflitos com a injunção das igrejas evangélicas sobre os processos educacionais. Analisamos os sentidos atribuídos à Educação Física e às soluções elaboradas pelos professores

com relação aos desafios identificados nos gestos de controle sobre os corpos dos educandos.

Neste contexto de forte interdição, exercida sobre os corpos, formulamos algumas perguntas e insistimos em sua força inquiridora:

- 1) Que processos de subjetivação resultam das práticas de interdição dos corpos dos adolescentes? No âmbito desta pergunta nos interessa demarcar sinais de cooperação entre a instituição escolar e o mercado para a formação de um rebanho constituído de indivíduos “tontos” e “egoístas”. Neste terreno específico, demarcado como o lugar do desenvolvimento do projeto pedagógico, o destaque precisa ser dado para a figura do educador. Aqui apontamos as dificuldades da reinvenção da autoridade e da tradição.
- 2) Quais são as marcas dos elementos disruptivos no corpo interditado? Se é verdade que o gesto de proibir carrega também a ambiguidade de sugerir a realização de desejos contidos, há sempre algo que escapa aos mecanismos de captura. Esta pergunta desafia a demarcar, com a maior clareza possível, os sinais daquilo que rompe perante as múltiplas formas de determinação impostas sobre os corpos e sobre a vida.
- 3) Por que o educador e a escola não conseguem ajudar o educando a sair do papel de refém nesta condição de corpo interditado? Por meio desta pergunta, pretendemos manter a atenção permanente sobre o movimento dos corpos no interior da escola. Interessa observar o modo como o corpo é considerado no ensino e no ato de educar. Demos relevo também à lida do educador com o próprio corpo. O recurso ao corpo talvez possa ser a segurança diante do risco de transitar por um terreno tão bem-administrado por técnicas de idealização. Por isso, precisamos romper com uma escola e com um educador ideais para lançarmos nosso olhar sobre as formas mais precárias de ser educador e de fazer educação.

No esforço de responder estas perguntas, descrevemos o movimento dos corpos na aula de Educação Física, assim como nos colocamos à escuta dos discursos produzidos sobre os efeitos da experiência da interdição que ocorre sobre os alunos. Situamos as práticas religiosas no amplo campo da cultura para, em seguida, estudarmos o exercício do poder pastoral. Detectamos sinais de ruptura por

parte dos alunos e exploramos as possibilidades de intervenção do educador no lugar que estabelece em sua relação com a escola e com a ciência.

Os resultados das análises foram apresentados nos capítulos que se seguem. O primeiro capítulo é dedicado à apresentação das paisagens sob a forma de cenas. Não entrevistamos os alunos por meio da arguição dos sujeitos reais. Buscamos amparo nos discursos a partir dos registros efetuados em cadernos de apontamentos, graças ao nosso hábito de escrever as experiências vividas ao longo do magistério. Muito tempo antes de entrarmos no Programa de Pós-Graduação em Educação, já desenvolvíamos esta prática de fazer anotações.

A veracidade dos dados se comprova com a vivência de outros educadores, pois são tão simples que revelam a precariedade do fazer educacional no interior de uma escola ou de muitas escolas espalhadas pelo país. Quem está em contato com o cotidiano da educação reconhece os dados e os confirma. As cenas estão colocadas aqui com o intuito de expressar as paisagens nas quais emergem as marcas da interdição imprimidas sobre os corpos e as marcas das forças que teimam em romper frente às determinações.

O segundo capítulo é dedicado ao exercício do diálogo com pensadores, na busca das categorias mais precisas para a produção dos conceitos capazes de interpretar as cenas. Por isso precisamos situar as práticas religiosas em um campo de materialidade traçado pela cultura. Abordamos a cultura como matéria, como composição de campos aptos ao desenvolvimento da vida. Neste campo, observamos uma dinâmica de poder em funcionamento. Por este motivo é que o foco se direciona para uma dinâmica de poder que produz uma interdição dos corpos. A categoria mais ampla é a cultura compreendida como materialidade e a categoria específica é o poder pastoral. Após o estabelecimento destas categorias, lançamos um olhar para o contexto amplo da vida em sociedade com o propósito de compreendermos um modelo de desenvolvimento da economia comprometido com a interdição dos corpos.

No terceiro capítulo, pusemos a nossa atenção sobre as marcas de rupturas para identificarmos, nas forças disruptivas, um traço que sirva de referência para o trabalho de criação, tanto dos educadores em seu cotidiano, como para o trabalho

de reinvenção da escola. Aqui dialogamos com Zygmunt Bauman, a fim de traçarmos estratégias para uma ação educacional em contextos que se configuram “sob, para e apesar da pós-modernidade”. Nas considerações finais, realizamos uma síntese das ideias elaboradas em todo o percurso da pesquisa.

Voltando à poesia de Lenine, ela proporciona pensar na força de imobilização que o medo exerce sobre os corpos. Se “o medo é uma linha que separa o mundo, se é uma casa aonde ninguém vai, se é um laço que se aperta em nós, se é uma força que não deixa andar”, saímos a campo com o desafio de ensaiar uma cooperação em pensamento e em corpos, sempre na experimentação de educadores teimosos como eu. Que esta imobilidade do medo não caia sobre o trabalho do pensamento. Assim será possível arriscar-se, em outro jeito de fazer pesquisa, na aposta de que esta vida poderá ser melhor.

CAPÍTULO I - A INTERDIÇÃO DOS CORPOS E DOS MOVIMENTOS

Neste capítulo, saímos a campo vestidos da função de cartógrafo para efetuar o desenho das paisagens. Enquanto cartógrafo, nós nos preocupamos em acompanhar processos que, por meio de outra abordagem da cognição, nos coloca na condição de pesquisador como produtor dos dados:

“A formulação paradoxal de uma ‘produção dos dados’ visa ressaltar que há uma real produção, mas do que, em alguma medida, já estava lá de modo virtual.”¹

A produção dos dados se faz com o rigor que corresponde à necessidade da composição das cenas a partir dos elementos indicadores de um acontecimento da ordem do intensivo. O desafio consiste em habitar este acontecimento com a condição de estar presente sem o desvio de representar o mundo. Aqui o rigor se estabelece sobre o esforço permanente de articular a compreensão do mundo de modo inteiramente implicado com as escolhas efetuadas no sentido da intervenção. As implicações entre o campo epistemológico e ontológico fazem deste rigor um exercício de criação que se configura com a dimensão ética, estética e política.

“O rigor aqui é mais da ordem de uma posição ontológica do que metodológica, intelectual ou erudita: é um rigor ético/estético/político. *Ético* porque não se trata do rigor de um conjunto de regras tomadas como um valor em si (um método), nem de um sistema de verdades tomadas como valor em si (um campo de saber): ambos são de ordem moral. O que estou definindo como ético é o rigor com que escutamos as diferenças que se fazem em nós e afirmamos o devir a partir destas diferenças. As verdades que se criam com este tipo de rigor, assim como as regras que se adotaram para criá-las, só têm valor enquanto conduzidas e exigidas pelas marcas. *Estético* porque este não é o rigor do domínio de um campo já dado (campo de saber), mas sim o da criação de um campo, criação que encarna as marcas no corpo do pensamento, como uma obra de arte. *Político* porque este rigor é o de uma luta contra as forças em nós que obstruem as nascentes do devir.”²

¹ KASTRUP, Virgínia. “O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo”. In: PASSOS, E. KASTRUP, V. e ESCÓCIA, L. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 33.

² ROLNIK, Suely. “Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico”. In **Cadernos de Subjetividade**. S. Paulo v. 1 no. 2, set. fev. 1993. p. 245.

O objeto deste estudo se constituiu em compreender e desvendar a interdição dos corpos exercida pela autoridade religiosa sobre adolescentes e jovens, que foi percebida durante as aulas de Educação Física. A constituição deste objeto se fez com um conjunto de cenas colocando-se em prática uma atenção suficientemente hábil para construir os dados. Esta atenção não funciona com o interesse dirigido para uma espécie de seleção de informações.

“Seu funcionamento não se identifica a atos de focalização para preparar a representação das formas de objetos, mas se faz através da detecção de signos e forças circulantes, ou seja, de pontas do processo.”³

A identificação das pontas do processo em curso foi suficiente para alertar sobre um campo mais amplo de produção de subjetividade. A eficácia da interdição dos corpos efetuada pela igreja se articulava com uma política de subjetivação investida pelo mercado capitalista neoliberal, na urgência de formar seus consumidores. O trabalho da atenção comprometida com a criação de um campo de análise, a propósito, é fundamental para compor as cenas e fazer emergir as paisagens dos territórios existenciais nos quais estilos de subjetividade ganham consistência.

“A detecção e a apreensão de material, em princípio desconexo e fragmentado, de cenas e discursos, requerem uma concentração sem focalização, (...) através de uma atenção à espreita (...)”⁴

Um ano após me formar em Educação Física, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo abriu concurso para professores. Estava ali a oportunidade de iniciar a minha carreira. Conquistei uma vaga e assumi o cargo no ano seguinte. Fui trabalhar em uma escola situada na periferia de uma cidade de médio porte. Ainda não conhecia essa instituição, porém ouvia algumas histórias relacionadas ao bairro onde ela estava localizada.

Em meu primeiro dia de aula, me senti muito acolhido pela direção, professores, demais funcionários e, principalmente, pelos alunos. Ao entrar na sala, havia um clima de silêncio suspenso no ar. Os alunos observavam cada passo que eu dava, até que um grito de seja bem-vindo ecoou por toda a sala.

³ KARTRUP, V. Idem. Pág.: 33.

⁴ IDEM

Em seguida, me apresentei e pedi para que eles também se apresentassem. Aproveitei para pedir que me dissessem o que sabiam sobre Educação Física e qual a sua relevância. Os mais desinibidos foram os primeiros a se manifestar. Todos foram unânimes em dizer que Educação Física era futebol. Alguns foram mais além e falaram também sobre handebol, voleibol e basquetebol.

O sinal estava para ser dado e, assim sendo, aproveitei para finalizar a aula realçando que a disciplina de Educação Física não era apenas formada por aqueles esportes e que nas aulas seria ampliado o leque de experiências. Muitos deles ficaram ansiosos e eufóricos, porém também percebi que um grupo, que sentava nas duas fileiras ao lado da porta, não estava nem um pouco feliz com a notícia, pois o seu comportamento denotava isso. Esta manifestação repetiu-se em todas as salas de aula. Isso me chamou muito a atenção. Porém eu tinha que cuidar bem da minha ansiedade, pois o trabalho estava apenas começando. E havia um ano letivo inteiro para descobrir os motivos que levavam aqueles alunos a se comportarem daquela forma.

II

No dia seguinte, trabalhamos com uma dinâmica. Nesta atividade, eu solicitava aos alunos para criarem movimentos, explorando os próprios corpos, ao ritmo de uma música. Para isso, era necessário que todos estivessem com uma vestimenta apropriada, ou seja, uma roupa que favorecesse os exercícios do movimento corporal.

A sala de aula ficou eufórica com a dinâmica. Grandes movimentos surgiram, apesar de, no início, os alunos se mostrarem inibidos. Com o passar do tempo, a vergonha foi se dissipando e a aula fluiu conforme o esperado. A exceção aconteceu por conta de um grupo de alunos que não queria fazer a atividade. Além de não participar da aula, também estava debochando dos demais colegas que cumpriam a dinâmica. Por sinal, era o mesmo que estava sentado próximo à porta e que se manifestava insatisfeito com os meus comentários da aula passada.

Foi então que recebi os primeiros sinais do que estava por vir nas aulas, durante o ano letivo. Também não satisfeito, fui até eles e pedi explicações. Os alunos me responderam que eram proibidos de fazer esse tipo de atividade pelo

pastor da igreja que frequentavam. Eles também relataram que não poderiam participar porque estavam proibidos de usar shorts e camisetas. Novamente insisti nas explicações. Eles reforçaram que somente as “criaturas” poderiam mostrar o corpo. Perguntei o que significava essa expressão. Somente afirmaram que eram as pessoas “do mundo”, aquelas que não conheciam Jesus e que, conseqüentemente, não faziam parte dos escolhidos, ou seja, não frequentavam a igreja deles.

Questionei, mais uma vez, se eles não tinham o desejo de participar e de usar outras roupas. O grupo respondeu que sim, explicando, todavia, que, se o pastor os visse usando esse tipo de vestimenta, eles ficariam “de banco”, ou seja, seriam castigados e não poderiam escolher hinos, subir ao púlpito, sentar nos bancos finais no momento do culto e que seria uma vergonha para a família ter uma pessoa não temente aos ensinamentos. Esta expressão é frequente na igreja e expressa uma situação de castigo e mais: “ficar de banco” significa ser castigado pela autoridade da igreja e, portanto, ser colocado em lugar de visibilidade lado frente a frente com outros fiéis carregados de atribuições negativas. Esse fato me chamou muito a atenção.

III

Na hora do intervalo, ao passar pelo pátio, percebi que aquele grupo de alunos havia aumentado. Não era difícil notar essas pessoas sentadas próximas à cantina. Isso porque se vestem do mesmo modo: as meninas têm cabelo muito comprido e cheios de pontas, bem como saias compridas que diferem somente na cor – branca, preta ou jeans. E usavam blusinhas. Já os meninos usavam calça e camiseta ou camisa social. Percebi que eles pouco se relacionavam com os demais alunos da escola.

Depois de algum tempo, indaguei a esses alunos denominados “crentes” sobre os motivos do afastamento, e a resposta veio rapidamente. As criaturas não são bons exemplos para eles e que, se conversassem, poderiam ser influenciados a sair do caminho correto. Agindo assim, negariam os ensinamentos do pastor. Eles também afirmaram que, se o pastor os visse conversando com pessoas que não fossem irmãos de igreja, ele lhes chamaria a atenção. Mas isso não aconteceria se eles estivessem chamando as criaturas para irem visitar a igreja com o objetivo de os converter.

Certo dia, contaram eles, o pastor estava passando na rua da escola e viu uma menina que frequentava sua igreja cumprimentando um colega de classe com um beijo no rosto. Ele a repreendeu e pediu para que não voltasse a fazer aquilo novamente, pois não estaria sendo um bom exemplo. O beijo no rosto entre sexos opostos, como forma de cumprimento, é um ato proibido pela igreja. Porém, ao final do culto, o homem pode dar um beijo no rosto de outro homem como sinal de paz.

Perguntei se eles tinham desejo de fazer novas amizades além daquelas estabelecidas com as pessoas da igreja. Responderam afirmativamente e mais: tinham muita vontade de participar de uma festa onde tivessem muitos jovens. Todavia, eles sabiam que nessas festas rolavam músicas do mundo, bebidas, namoricos e até mesmo relações sexuais. E eles não podiam viver como as criaturas. Apesar disso, escondidos eles podiam ouvir músicas do mundo, dançar e beber sem ninguém proibi-los. Algumas vezes, os jovens da igreja se reuniam em uma chácara para fazer festas que, segundo eles, eram divertidas. Contudo sempre tinha alguém que, após a festa, espalhava tudo o que aconteceu para o pastor que, em seguida, dava aquela bronca nos jovens durante os encontros dominicais. Era, portanto, preciso tomar muito cuidado.

IV

Na aula seguinte, introduzi o estudo sobre o futebol, traçando um panorama em que foi vista a sua história no mundo e no Brasil. Em seguida, foi feita uma divisão de grupos. Cada um ficou responsável por pesquisar as diferentes modalidades em sua prática – ou estudar o futebol de campo, o futebol de salão, o futebol de areia. Ao final, haveria apresentação para a classe. No primeiro momento, os meninos ficaram resmungando. O que eles queriam mesmo era praticar o futebol. Entendi o que queriam me dizer, pois, até aquele momento, todos os professores de Educação Física que tinham passado por aquela escola apenas forneciam uma bola. Nem as regras eles discutiam, pois subentendiam que os próprios alunos já soubessem jogar.

Outra dificuldade encontrada foi com relação aos meninos não deixarem as meninas praticarem o esporte nas aulas. Eles diziam que era esporte para meninos. Constatei então que era preciso quebrar esse paradigma. Pedi-lhes para que

formassem os times mistos. Algumas meninas ficaram felizes. Outras nem tanto. Porém todas acabaram aderindo ao jogo. No início, a maioria queria chamar a atenção. Gritava e corria da bola. E os meninos chutavam a bola com toda a força para que as meninas ficassem com medo e desistissem de jogar, liberando a bola para eles jogarem.

Era momento de entrar em cena. Mais uma vez, pedi para que a sala se dividisse em quatro grupos. Em seguida, os levei para a sala de informática e pedi para que dois deles fizessem uma pesquisa sobre a mulher no futebol e, outros dois, sobre violência doméstica entre marido e mulher. Terminada a pesquisa, foi feito um debate em sala de aula. O resultado foi muito positivo. A postura da sala de aula mudou para melhor.

Voltamos para a quadra. Dessa vez, a prática foi outra. Houve uma melhora significativa entre os alunos. Por outro lado, percebi que no mesmo cantinho da quadra estavam os alunos evangélicos. Fui até eles e questionei por que não estavam participando da aula prática de futebol. Foi então que um representante do grupo me informou que o pastor não deixava. E se adiantou dizendo que não sabia dar mais explicações. Não entendia o motivo da proibição. Então perguntei aos demais, e eles também não souberam responder.

A seguir, um deles me confidenciou que adorava jogar futebol e que nos finais de semana ia do outro lado da cidade para jogar escondido. O pastor não podia saber, pois ele perderia a “liberdade”. Essa é outra expressão usada para designar uma forma de castigo praticada dentro da igreja. Uma garota também se pronunciou informando que também tinha muita vontade de jogar futebol nas aulas e que era muito chato ficar sentada vendo os colegas se divertindo.

Aproveitei a oportunidade e os convidei a pelo menos brincarem com uma bola, passando um ao outro. Houve uma troca de olhares e também uma reação afirmativa. Foi então que aproveitei a oportunidade e chamei um dos alunos pelo nome e dei a bola para o grupo. A adesão não foi consensual. Duas meninas, com postura mais radical, se negaram a participar. Porém os demais entraram na brincadeira.

Então vi a alegria estampada no rosto de cada um deles. A felicidade chamou a atenção de alguns outros alunos não evangélicos, que igualmente quiseram

participar da brincadeira. O que dificultou foi que eles não estavam vestidos apropriadamente. Mas, nesse momento, era preciso valorizar aquela iniciativa deles pela prática.

Ao final da aula, notei que houve uma quebra entre os grupos, ou seja, ao irem para o banheiro, o grupo na sala estava mais homogêneo. Uma menina crente conversava com outra não crente sobre sua experiência como jogadora e se divertiam muito. Não obstante, aos poucos o grupo foi participando das aulas práticas de futebol.

V

No bimestre seguinte, o trabalho programado foi com expressão corporal. Os alunos teriam que representar a cena de um filme escolhido por eles. Contudo, eles não poderiam se expressar com a fala. Os alunos gostaram muito da atividade. Todos os grupos estavam eufóricos para escolher o filme, pensar no figurino, na música e também na forma que eles iriam apresentar para toda a classe. O trabalho estava caminhando muito bem, até o momento em que aquele mesmo grupo de alunos me procurou expondo que não poderia participar da atividade. Mais uma vez, ouvimos todos os seus motivos.

Desta vez, uma das garotas começou contando que eles eram proibidos de ver televisão em casa, pois o pastor dizia que este instrumento era uma má influência e que levava os irmãos a não irem à igreja. Afirmou que o pastor tinha razão, porque conheceu pessoas que não iam ao culto por causa da televisão. Outro aluno comentou que era proibido, mas que de vez em quando ele assistia escondido. Ele adorava principalmente a novela em que a estória se passava na roça. Aliás, o seu sonho era ser peão. O pai dele presenteou-o com um cavalo e logo mais o aluno também lhe pediu um boi para aprender a saltar. O pastor aconselhou o pai a não dar, visto que ele deveria ser crente. Então como eu não havia entendido a relação entre uma coisa e outra, ele me explicou que, sendo peão, teria que frequentar festas de peão e isso não poderia acontecer. Em seguida, uma outra garota explicou ainda que o grupo não poderia frequentar cinemas, por não ser lugar de pessoas que queriam andar no bom caminho.

Fiquei um tanto quanto assustado com tais revelações, porém elas não terminavam por aí. O grupo em que elas estavam queria apresentar vestidos e pinturas, conforme a cena do filme. Surgiu então outro problema. Elas eram terminantemente proibidas também de usar maquiagem. É que o pastor disse, em um culto dominical de jovens, que, se Deus quisesse que as mulheres se pintassem, elas teriam nascido com um estojo à tiracolo.

Mais uma vez fiquei surpreso com o que estava vivenciando.

VI

Nas aulas seguintes, a ênfase era o estudo do atletismo. Foi uma rica experiência já que, na história das aulas de Educação Física daquela escola, nenhum professor havia desenvolvido aulas de corrida, saltos e assim por diante. Depois de realizarmos o estudo sobre as principais regras, eventos e atletas de todas as modalidades, veio a prática.

Começamos com o salto a distância. Havia na escola um espaço muito bom para a prática. Saltaram um, dois, três alunos e assim sucessivamente. Todos estavam adorando a experiência, até o momento em que, pela segunda vez, uma das garotas considerada evangélica saltou. Em seu salto, ela estava com uma roupa imprópria mas, mesmo assim, decidiu participar da aula. Logo que ela aterrissou, sua saia rasgou. A classe toda riu. Foi um momento muito desagradável.

Essa má-experiência não foi a única. No dia seguinte, houve prática de corrida de obstáculos. Adaptei as barras e as espalhei pela quadra. Ensinei como correr e como passar pelos obstáculos. Todos entenderam a técnica. Era o momento de colocar em prática todo o aprendizado. A aula estava indo muito bem, até que uma das alunas evangélicas saltou e enroscou a perna na barra adaptada, por causa do tipo de saia que ela usava. Ela caiu, esfolando os joelhos e os cotovelos no piso frio da quadra.

Foi então que mais uma vez insisti para que os alunos evangélicos também viessem com roupas adequadas para as aulas de Educação Física (algumas delas vinham até de salto alto). Um garoto me garantiu que sua irmã não vestiria camiseta e muito menos short. As meninas evangélicas me avisaram que não podiam usar

calça, pois era roupa para homem. E os meninos também não podiam usar short, camiseta regatas e calça jeans pois estas roupas não eram aconselhadas. O mesmo pastor dizia que o homem tinha que se apresentar como homem. Já as camisetas com estampas de caveira ou algo parecido eram proibidas.

Então indaguei como elas se vestiam quando iam à praia. Relataram que quase não iam e que, das pouquíssimas vezes que foram, estavam vestidas de saia e blusa, e os meninos de calça e roupa social. O grupo entrou no mar, porém se sentiu bastante envergonhado pois todos olhavam para eles. Ainda me explicaram que na verdade estar sentindo vergonha daquele jeito seria próprio das criaturas que estavam mostrando o corpo, como que se prostituindo. Segundo elas, aquilo sim seria uma vergonha e que essas pessoas iriam pagar muito caro no fogo do inferno. E continuaram: foi então que entendemos o que o nosso pastor queria dizer. Pois aquele povo queria mesmo era manter relações sexuais, ou seja, estava se insinuando para outras pessoas. Na praia, contaram, havia mulheres casadas quase nuas que caminhavam na frente de homens casados e solteiros, andando com seus filhos de um lado para o outro. Comentaram que era claro que o pecado estava instalado nestes lugares. Afirmavam que o demônio agia nesse ambiente e o tornava pecaminoso. Por fim, exclamavam: é uma pena que as pessoas fazem de um lugar tão lindo, de Deus, um local do “coisa ruim”.

VII

Na semana seguinte, o estudo foi sobre a qualidade de vida no âmbito da Educação Física. Neste estudo, apresentamos a atividade física como um recurso de prevenção a doenças, como um modo de superar o sedentarismo e de vencer todos os prejuízos que ele pode causar à saúde. Insistimos sobre a importância dos cuidados com o corpo e suas relações com a qualidade de vida. Cada aluno espontaneamente contribuía com reflexões a partir de textos adotados em sala de aula.

Um dos alunos evangélicos levantou a mão e inferiu que não se poderia cuidar do corpo daquele modo como estavam pensando, pois tudo que vem dele é pecado e vaidade. Eles eram proibidos de frequentarem uma academia de musculação e ginástica, posto que o corpo é sinal de pecado. A mulher é proibida de usar brincos, de se maquiar e de cortar os cabelos. Ir a uma academia para deixar o

corpo malhado seria motivo para depois chamar a atenção das criaturas na rua. Isso não poderia ser feito por eles jamais.

Os cuidados com o corpo são permitidos apenas quando seguem orientações médicas. Os exercícios de musculação somente são permitidos em tratamentos de saúde estabelecidos por médicos. E dizem que são realizados até o momento em que Jesus “der a cura”. Depois disso, a sua continuidade transforma-se em vaidade. Então o pastor vai perceber pelo tempo que esse irmão está na academia e pelo corpo transformado, chamando-o para conversar. Esse irmão poderá até perder a liberdade, ou seja, ficar “de banco”, cumprindo um tempo de castigo.

A academia é vista como o lugar de encontro com as chamadas criaturas e, por isso, também é o lugar onde se fala muita besteira. As pessoas se cumprimentam com beijo no rosto e se vestem inadequadamente. Isso é um dos motivos para também não se misturarem, contaram os estudantes evangélicos.

Fazer caminhada em um parque também é algo constrangedor, pois as criaturas correm sem camisetas, shorts curtos e as mulheres também, mas com uma pequena diferença: usam *tops* na parte superior do corpo. Por outro lado, esses alunos usavam roupas comportadas. Falaram que as mulheres da igreja usavam saias até o joelho e tênis, porque não era possível fazer caminhada com salto alto, apesar de ser muito mais elegante. Deste modo, preferiam não ir, pois as criaturas iriam olhar, provocando-lhes mal-estar.

VIII

Em outro período de aula introduzi no currículo o trabalho com a dança. A classe foi organizada em vários grupos. Eles tinham que escolher um ritmo e, em seguida, montar uma coreografia usando no mínimo seis movimentos específicos de esportes diferentes. Como era de se esperar, o grupo de evangélicos me procurou informando que o pastor não queria que eles dançassem. Questionei se eles não tinham vontade de participar, mesmo sabendo que o pastor de sua igreja não iria gostar. A resposta foi unânime. Todos tinham o desejo. Mas era pecado.

No desenvolver das aulas, pedi para que eles ajudassem nos grupos de alguma maneira. Aceitaram. O interessante foi que uma das alunas era a principal

coreógrafa. Ela estudava o ritmo, fazia os movimentos, reunia o seu grupo, dava ideia de figurino. Ela fazia tudo com dedicação. Foi então que a questioneei sobre sua postura. Disse-me que adorava tudo aquilo, no entanto, no dia da apresentação, não iria dançar.

Eu não ia analisar o resultado apenas, mas o processo também. Foi muito rica a participação dela no grupo. Contudo, uma de suas colegas de igreja delatou ao pastor que a garota estava dançando nas aulas de Educação Física. No dia seguinte, os seus pais me procuraram na escola e me agrediram. Tentei mostrar o objetivo das aulas de Educação Física e o quanto ajudava sua filha, mas cada argumento que dava era em inútil. Eles citavam vários capítulos do Antigo Testamento e também do Apocalipse como argumentos para sustentar toda a proibição destas atividades corporais. Percebi que a conversa estava se tornando uma contenda e que eles estavam totalmente cegos. Percebi também que era o momento de parar a discussão, pois meus argumentos em nada adiantariam.

Fui dar aula quando a menina me procurou para expressar que queria muito continuar, mas que o pastor dirigiu aos seus pais palavras muito fortes. Para não trazer mais problemas, deveria se comportar como os demais colegas de igreja. Aquilo tudo foi muito complicado para mim. Todas estas experiências me causaram mal-estar e, por isso, fui buscar ajuda. Marquei uma conversa com a coordenadora e com a diretora da escola.

IX

Em uma reunião de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), decidi contar as minhas angústias aos meus colegas da escola e à coordenadora pedagógica. Alguns ficaram surpresos. Outros nem se abalaram. A coordenadora pedagógica aconselhou que era para eu ir com mais calma, já que estava começando, naquele ano, a minha profissão de professor; e que os alunos não eram como os de colégio particular, ou seja, eu iria arranjar dor de cabeça à toa. Aconselhou-me a não ter muitas expectativas, pois eu iria ficar muito frustrado.

Perguntei sobre qual decisão deveria tomar com relação ao grupo de alunos evangélicos que não queria participar das aulas de Educação Física. Ela afirmou que não era para me preocupar e que, na verdade, eu precisava ignorá-los. Naquele

momento, senti uma frustração enorme. Como era possível para uma coordenadora pedagógica passar este tipo de orientação e sustentar tal discurso?

Insisti mais um pouco. Foi então que ela me garantiu que a escola não tinha resposta para meus questionamentos e que a instituição não sabia lidar com estes problemas. Ela ainda afirmou que todos os professores de Educação Física que haviam passado por lá nunca se preocuparam com esse grupo. Aliás, ela finalizou a conversa concluindo que seria muito difícil mudar o mundo. Os demais colegas, de outras disciplinas, ficaram falando que eu era o primeiro professor que realmente dava aula e com isso me desgastava muito. Informaram que os alunos estavam realmente encantados comigo e me incentivaram a não desistir.

Não satisfeito, marquei uma reunião com a diretora da escola. Expliquei tudo o que estava acontecendo em minhas aulas. Ela me relatou que já sabia de quase tudo, pois várias vezes alguns pais desses alunos a procuravam para reclamar. De outra via, salientou que ela estava gostando muito do meu trabalho e, sendo assim, ela mesma tentava resolver sem me comunicar.

A diretora foi muito sincera comigo ao explicitar a sua dificuldade para solucionar este tipo de problema. Ao mesmo tempo, ela via como algo muito positivo a maneira como eu lecionava e todo o tratamento dado por mim aos alunos de maneira geral. Ela também reconhecia como problemas aqueles que não entendiam o que era a Educação Física, que a consideravam como mais uma disciplina obrigatória a ser aplicada na escola. Foi categórica ao ponderar que ela e a escola, como um todo, não estavam preparadas para pôr fim a esta situação. De fato, ela não sabia o que fazer.

Em uma reunião de professores na Diretoria de Ensino, aproveitei para conversar com meus colegas e descobrir com eles alguma sugestão para estes problemas. Para minha surpresa, ouvi diversos conselhos. Alguns diziam que era para eu ignorar aqueles alunos e que os deixasse no canto da quadra. Já outros eram favoráveis a resolver a situação, embora não recebessem ajuda da escola em que lecionavam. Nesse caso, não sabiam como resolver o problema e, como eram efetivos, somente pensavam no salário que receberiam no final de cada mês. E os não efetivos me disseram que nem queriam saber, pois no outro ano eles nem

estariam mais dando aula na escola onde tinham conseguido aula. Estas respostas soavam para mim como uma demonstração da falta de autoridade e a deficiência da escola. As situações do cotidiano escolar eram abordadas com demasiado descuido, sem estratégias eficazes para garantia de realização do processo educacional.

Todos esses episódios provocaram em mim diversas reflexões como um rastreio pelos múltiplos aspectos do cotidiano escolar. Um primeiro tópico se referiu aos objetivos dos alunos na escola, como uma forma de escutar os seus motivos para frequentarem a escola. Nestas falas, eu poderia perceber os sentidos atribuídos à instituição de ensino. Também pensei sobre o papel da ciência. Em seguida, revi a situação dos educadores. Que professores são esses que emitem sinais de desconhecimento ou de descuido sobre o papel deles enquanto educadores? Como a escola pode ajudar esses alunos em um movimento de transformação de suas vidas e de seus ambientes, se a própria escola dá sinais de descuido a respeito de seu papel na sociedade?

No contexto em que a escola dá sinais de fragilidade, vê-se a autoridade do pastor daquele credo emergindo com toda força de controle sobre os educandos. Ele consegue até certo ponto interferir no processo de subjetivação desses jovens, de maneira a tornar todos submissos à sua ordem. Manipula e constrói um sujeito a partir de seus valores para, em seguida, prescrever as condutas. Deste modo, observa-se que há uma igreja formulando estilo de vida ao mesmo tempo em que se empenha em sustentá-lo.

Na escola pública contemporânea, encontram-se corpos interditados, submissos a um funcionamento de poder que se sustenta por meio da alienação dos sujeitos. Nesse contexto, ganham destaque as igrejas e o mercado. Diante desta dinâmica de poder, coloca-se a escola como uma esperança de que possa interferir a favor da emancipação da vida, já que nela os alunos passam pelo menos 11 anos de suas vidas. Os aspectos mostrados nas cenas fazem suspeitar sobre a condição da escola em fazer com que os alunos aprendam os conhecimentos necessários para atravessar situações de extrema exploração e dominação, com condição de contribuir para uma vida melhor.

Como a escola pode contribuir para a emancipação de alguém, se ela própria está se deixando capturar por uma dinâmica de poder adversa, tal como vemos acontecer por força do mercado ou por força das chamadas igrejas evangélicas? No cotidiano escolar, encontramos as marcas da manipulação do mercado e das igrejas evangélicas. Neste contexto, refletimos sobre o perfil da escola contemporânea como um ponto de partida para a discussão sobre os reais problemas encontrados nela, sobretudo no que toca a relações entre corpo e escola, entre corpo e currículo, entre corpo e ensino, enfim entre corpo e educação. Porém, em todo o percurso de pesquisa, a pergunta que mais trouxe inquietação foi: será que a escola também se encontra na condição de refém deste jogo de poder flagrado no mercado e nas igrejas?

O olhar de cartógrafo nos colocou com o corpo à espreita de outros aspectos que pudessem auxiliar no rastreamento das relações entre o corpo e a escola. Olhamos também para a arquitetura dos prédios escolares. Ao observá-los a partir do lado de fora, eles são marcados pela poluição visual. Muitas escolas estão com os seus muros pichados, apresentam um visual acinzentado, exibem grades em todas as portas e mostram muitos vidros quebrados. À primeira vista, constatamos um estado de abandono e uma condição de descuido sobre o lugar em que o cuidado dos outros constitui o cerne da sua função social.

Seus pátios são pequenos, impossibilitando seus alunos de transitar de um lado para o outro, de explorar o livre acesso. Na hora do intervalo, este mesmo espaço serve para alguns brincarem, para outros tomarem seus lanches e ainda para a troca de ideias. Porém, alguns problemas acabam surgindo: alunos que brincam, acabam derrubando o lanche do colega e que iniciam uma briga. Há a aluna que conversa com outra e vira seu braço esbarrando no prato de sopa, derrubando-o e quebrando-o. Verifica-se o bedel que leva a garota para a diretoria a fim de servir de exemplo aos demais alunos e também para mostrar que tem poder.

As salas de aula são precárias. As carteiras são distribuídas em colunas e fileiras. O espaço ocupado por cada uma delas é minúsculo. Todos os alunos precisam estar muito bem-adestrados para permanecerem no mínimo quatro horas por dia, cinco vezes por semana, neste espaço. Porém, para aqueles que iniciaram seus estudos a partir do ensino infantil, o adestramento pode ter sido mais penoso ainda. Os anos de ensino dedicados à Educação Infantil não precisariam obrigar os

corpos a ficarem presos às suas cadeiras. A educação infantil poderia assumir o brincar e a brincadeira como eixos do processo educacional, mas nem sempre isso pode ser feito.

Averigúase-se como ocorre o abandono do brincar na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Entre um ciclo e outro, essa maneira de aprender é desvalorizada e a escola obriga os alunos a se submeterem a um novo processo de aprendizagem. Nem todas as crianças aceitam passivamente essas mudanças e acabam se rebelando. Esta rebeldia acontece no corpo e pelo corpo. Elas se levantam a todo o momento de suas cadeiras e recebem muitas advertências do novo professor que detém o poder. Em muitas salas de aula, há uma guerra permanente entre corpos rebeldes e professores impacientes. Cria-se um ambiente totalmente adverso para o desenvolvimento tanto da educação quanto do ensino.

Basta recordar o momento em que a criança precisa satisfazer suas necessidades fisiológicas. Para ir ao banheiro, necessita receber o sim de sua professora, como se esses tivessem uma máquina que acusasse se é verdadeira ou falsa a necessidade fisiológica do aluno. Se ele se levantar e se encaminhar ao banheiro sem a permissão da professora, assim que ele voltar receberá uma advertência. Muitos problemas relacionados com a disciplina acontecem no momento em que o aluno precisa satisfazer suas necessidades fisiológicas.

O gesto de ir ao encontro do colega que está sentado na cadeira ao lado para esclarecimentos de dúvidas sobre o conteúdo ensinado é extremamente proibido, pois é preciso que a sala esteja em silêncio. Por sua vez, a escola pede para que a cooperação e a socialização façam parte dos objetivos alcançados por seus alunos. Mas estas metas não podem ser experimentadas em seus riscos no espaço da sala de aula ou da escola. Elas fazem parte do discurso pedagógico e nele permanecem aprisionadas. A cooperação e a socialização não podem acontecer por meio dos contatos corporais. Existem para serem pensadas, mas não para serem experimentadas e construídas por meio de vínculos reais.

Poucas escolas possuem bibliotecas, isso porque, em sua grande maioria, se transformaram em salas de aula sob a pressão do atendimento da demanda por novas vagas. E há as que possuem ou são fechadas para que não desapareçam os livros ou por não terem funcionários para zelarem delas. De vez em quando, a

coordenadora pedagógica entrega um livro ou outro. Porém, pede aos professores para que não lhe dê trabalho, afinal ela já tem muito o que fazer. No Estado de São Paulo não está previsto o cargo de educador para trabalhar na biblioteca. Não existe concurso para selecionar pessoal para esta função específica de bibliotecário.

Como a escola pode formar alunos leitores sem desenvolver inovadoras relações entre a sala de aula e a biblioteca, entre o laboratório e a biblioteca? Na escola onde eu trabalhava, não havia uma preocupação em formar o hábito da leitura permanente e nem de frequentar a biblioteca. Como os alunos podem desenvolver o gosto pela leitura sem um trabalho educacional orientado com esta finalidade? A formação do hábito da leitura demanda um trabalho corporal pelo fato de implicar a habilidade da concentração. Se os alunos não conseguem aquietar os seus corpos como condição de obter a concentração exigida pela leitura, não desenvolverão este gosto.

A sala dos professores também apresenta um visual marcado pela precariedade e pelo descuido. Esta sala mais se parece com o almoxarifado da escola, cheia de objetos depositados por todos os lados. Não está organizada de modo a oferecer um ambiente agradável, onde os professores tenham seu espaço para relaxar. Ao contrário disso, é um local apertado e triste.

Os alunos não podem sentir sede na escola. A sede, que é uma manifestação corporal, fica proibida. Falta bebedouro na escola. Por onde transitam aproximadamente mil alunos, só existem quatro torneiras com água potável para o atendimento de todos.

Se lançarmos o olhar para os banheiros, encontramos também os sinais da negação do corpo. Há banheiros com falta de porta como garantia para que seja privativo o uso dos alunos. O papel higiênico é material de luxo, pois os alunos devem trazer de casa ou devem pedir emprestado de quem trouxe, já que a escola não oferece.

Olhando para o pátio da escola, este espaço é construído com piso frio. Não há um jardim ali, pois a diretora alega que os alunos destroem. Não há árvores.

Muitas escolas não possuem as quadras com as condições pedagógicas mais adequadas para oferecer a prática dos esportes. Quando possuem quadras, em geral elas não são cobertas. Isso impede o seu uso nos dias de chuva ou nos dias de sol forte. Outro problema está relacionado com as quadras que possuem buracos e é preciso que o professor e alunos tomem maior cuidado durante as aulas de Educação Física. Muitas delas também não possuem tabelas de basquete e postes de voleibol, entre outros utensílios. Isso sem falar da falta de materiais pedagógicos para as aulas de Educação Física. É preciso que o professor faça adaptação de materiais.

Os laboratórios de Química e de Física estão em extinção nas escolas. Os professores dessas disciplinas ensinam apenas com a transmissão do conteúdo, sempre na forma expositiva, obrigando os alunos a copiarem matérias na lousa ou permanecem apegados às apostilas adotadas. Em conclusão: qualquer possibilidade da experimentação foi deixada apenas por conta da imaginação.

As reuniões de HTPCs são pouco produtivas. Não há uma sequência, pois o governo, a cada ano, muda sua proposta educacional. Os professores ficam perdidos e desmotivados. O espaço dessas reuniões se assemelha muito mais a um muro de lamentações do que a um espaço de partilha das experiências e de exercício da construção de soluções dos problemas encontrados no cotidiano escolar. Os professores, quando se encontram, só sabem reclamar.

Os cursos oferecidos pela Rede Estadual de Ensino também acompanham a moda e a política com que estão sendo administradas no respectivo ano. Por exemplo, no início do ano, começa-se um curso, e ele está programado para ter continuidade no próximo ano, depois do recesso. Assim que os professores retornam, são comunicados que o curso foi suspenso e que irá começar um novo curso. O que foi aprendido não é mais aplicado às aulas, pois o governo obriga a passar para o uso das novas orientações. Então, o professor fica perdido. Isso acontece com muita frequência. Chega um momento que os professores acabam não valorizando os cursos que o governo aplicou. Tomam a iniciativa de fazer do seu jeito. A falta de continuidade na construção do projeto pedagógico e na organização do processo educacional acaba sendo motivo de produção de descrédito entre os próprios educadores.

A coordenadora pedagógica de uma escola acaba ocupando a função de porta-voz dos governantes de plantão. Ela frequenta as reuniões na Diretoria de Ensino onde sua escola está localizada e, em seguida, passa as novidades que recebeu para a diretora e para o corpo docente. Muitas vezes ela faz o papel da diretora e acaba resolvendo contenda entre alunos, recebendo pais para conversar sobre assuntos diversos. É também a coordenadora pedagógica quem ouve as necessidades dos professores e as repassa para a diretora.

Na escola onde atuei por muitos anos, pude observar que a diretora da escola participava muito pouco da vida escolar, deixando a administração com sua vice-diretora e com sua coordenadora. Como estes cargos são de confiança, nesta escola, estes profissionais acabam aceitando-os para não voltar para a sala de aula, lugar que é visto por eles carregado de negatividade.

O corpo docente, por sua vez, recebe baixa remuneração e é pouco qualificado. Se não bastasse a falta de materiais pedagógicos, muitos acabam desenvolvendo um péssimo trabalho. Muitos professores chegam atrasados, faltam demais, não preparam aula. Apenas se põem a reclamar e não estudam.

A Educação Física sempre foi uma disciplina desvalorizada pela escola de um modo geral. Nota-se a tendência da direção investir maiores energias no zelo com as disciplinas que interferem nos resultados estatísticos das avaliações externas aplicadas sobre os alunos. A aula de Educação Física não contribui, pelo que observo, para a melhoria dos índices de aprendizagem na classificação promovida pelas avaliações. Como consequência, faltam materiais pedagógico e esportivo. Os professores da área sofrem preconceitos dos demais colegas. Talvez o descompromisso dos próprios professores de Educação Física contribua para o aumento desta desvalorização.

A grande maioria dos professores não está preocupada em desenvolver um bom trabalho nas escolas e nem mostra empenho em desenvolver um senso crítico e científico com os alunos. Com relação aos grandes problemas que têm a ver com os cuidados corporais na sociedade, os alunos ficam vulneráveis, sem condições de orientarem suas próprias condutas. Vê-se, por exemplo, um frequente uso de

anabolizantes. Estes produtos são responsáveis pelo aparecimento de doenças e pela morte de jovens mundialmente.

O culto exacerbado por um corpo perfeito vem se fazendo com uso de produtos químicos perigosos. A influência da mídia na construção de um corpo perfeito aparece como um verdadeiro bombardeio sobre as mentes em formação. Discutir o verdadeiro propósito das aulas de Educação Física nas escolas, e muitos temas importantes que ajudam no desenvolvimento dos alunos, acaba sendo impossível. O desenvolvimento nas aulas se restringe a aprender a se relacionar em grupo, trabalho de cooperação e saber competir de maneira saudável. Não há uma preocupação em desenvolver habilidades fundamentais e específicas a partir de jogos e esportes. Esses e outros assuntos são ignorados pelos professores de Educação Física. A solução mais cômoda para o enfrentamento dos problemas acaba sendo mesmo o hábito de soltar a bola e deixar alunos jogarem à deriva.

Muitos professores não querem enxergar os problemas encontrados em suas aulas. Muitos alunos não dançam e não jogam futebol. Outros manifestam problemas com a aceitação da diversidade de comportamentos no campo das escolhas sexuais. Muitos alunos sentem sérias dificuldades de se expressarem, não têm acesso a um filme, não se relacionam, desconhecem a importância da atividade física, não praticam esportes, negam seu próprio corpo.

Problemas relacionados ao corpo não são encontrados apenas nas aulas de Educação Física. Em outras disciplinas, não há espaço e apoio para a análise dos problemas diretamente ligados à vida das crianças, dos adolescentes e dos jovens na atual sociedade. Há poucos professores preocupados em mudar essa realidade. Deste modo, as reuniões pedagógicas e de conselho ignoram o professor de Educação Física.

Nesta pesquisa, essa é a realidade encontrada na escola. Aqui foi encontrada uma escola doente, onde o sistema educacional se mostra falido. Mesmo assim, a sociedade julga ser importante que todas as crianças e jovens passem por ela, pelo menos 11 anos. Isso acontece porque o sistema capitalista necessita de mão de obra qualificada.

A apresentação das cenas constituídas com as marcas recolhidas no cotidiano desvela uma escola real. Não foi apresentada uma escola idealizada. Durante a realização de meu percurso por estas paisagens, eu me perguntava sobre as possibilidades oferecidas pela instituição ao desenvolvimento dos alunos. O acesso à ciência se faz de modo a oferecer o conhecimento exigido para o entendimento do jogo de forças em que a vida se encontra? Será que com o conhecimento adquirido na escola os alunos conseguem discernir os problemas e aumentar a compreensão que eles têm de si? Os conhecimentos adquiridos se relacionam com os seus destinos, tocam nos rumos que estão dando para as suas vidas e consolidam valores de sustentação de escolhas favoráveis à emancipação? O conhecimento desenvolvido na escola contribui para a formação de pessoas aptas a transformar este mundo para termos uma vida melhor para todos? A educação é para qual tipo de sociedade?

Alguns educadores experimentam uma sensação de desespero ao contemplarem a situação do mundo atual. As crianças e os jovens aparecem como as vítimas imediatas de um sistema imposto por um funcionamento de poder avesso a uma vida mais saudável. Muitos alunos depositam confiança na escola e esperam dela a resposta para transformar suas vidas. Perante todos os problemas apresentados nas cenas, perguntamos se a escola não está sendo mais um instrumento de manipulação. Parece-nos que a instituição de ensino, esta que daria o acesso à ciência, não sabe, ela própria, utilizar os instrumentos oferecidos pela própria ciência para vencer a ideologia ou para se sobrepor ao jogo de poder oriundo de uma dinâmica de mercado contrária a uma vida saudável.

Nas cenas descritas, encontramos duas instituições desprovidas dos recursos para o enfrentamento de uma dinâmica perversa de funcionamento do poder. Verificaram-se, lado a lado, cuidando dos jovens as igrejas e a escola. Nas igrejas, as práticas religiosas também se apresentam nesta condição de reféns do funcionamento do poder, tal como vem sendo imposto pelo mercado. A partir das vivências religiosas, muitas pessoas se aprisionam em soluções ilusórias para um enfrentamento realista dos problemas.

A figura do pastor, tal como chegou até nós pela fala dos alunos, não apresenta sinais de reinvenção da autoridade a serviço da emancipação da vida. Ao

contrário, seu papel é fortalecido com autoridade por meio do controle e das ordenanças apenas. Este exercício de autoridade acaba reforçando antigos hábitos, tão consolidados na cultura, para a prática da tutela, com orientações carregadas de limitações. Os indivíduos se acomodam em situações nas quais a vida somente fortalece a precariedade e não exercitam esforços de ultrapassagem dos limites impostos pelo jogo do poder. Não há o direcionamento para a busca de uma vida melhor, menos sofrida.

Por sua vez, o pastor cria novas condutas a serem seguidas pelos fiéis de suas igrejas. O jogo de manipulação da autoridade se faz na intimidade da vida dos indivíduos. A vivência da espiritualidade ocorre sob o comando da alienação, tanto pelo apagamento do sofrimento como pelo apagamento dos horizontes de emancipação da vida.

Frente a frente com os jogos de poder, como aparecem no âmbito do mercado, como nas vivências religiosas, encontro uma escola despreparada. O acesso à ciência não mostra sinais de que se desenvolve outra compreensão sobre os problemas da vida. Não há um ensino de uma ciência compatível com o desenvolvimento das habilidades necessárias para a transformação da sociedade.

As aulas de Educação Física colocam o corpo em evidência. Os corpos dos alunos falam de todos os problemas sociais nas modalidades de interdição dos movimentos. Assim, chegamos ao ponto de voltar a atenção para as perguntas que permearam este estudo. Diante dos corpos interditados, pergunta-se:

- 1) Que processos de subjetivação resultam das práticas de interdição dos corpos dos adolescentes?
- 2) Quais são as marcas dos elementos disruptivos no corpo interditado?
- 3) Por que o educador e a escola não conseguem ajudar o educando a sair do papel de refém nesta condição de corpo interditado?

Enfim, com o exercício de uma atenção à espreita, foi possível compor as cenas e indicar as pontas de um processo de subjetivação. Todo o material aqui composto oferece elementos suficientes para sustentar a articulação entre esta

forma de interditar os corpos praticada pela igreja evangélica e um processo de subjetivação em curso no capitalismo neoliberal.

No capítulo seguinte, apresentamos um quadro teórico com a preocupação em estabelecermos categorias capazes de colaborar para a interpretação destes modos de composição da subjetividade em articulação com os processos educacionais. Assim, pouco a pouco, é feito um exercício da análise com o compromisso de traçar referências que auxiliem na reorganização de uma ação educacional a favor da emancipação da vida.

CAPÍTULO II - O FUNCIONAMENTO DO PODER

O cartógrafo, com a prática da atenção à espreita, esforça-se por compreender uma dinâmica de poder que sustenta a interdição dos corpos e de seus movimentos. Esta modalidade de atenção funciona “através da detecção de signos e forças circulantes, ou seja, de pontas do processo em curso”, como já vimos com o auxílio dos estudos de Virgínia Kastrup. Partimos agora para o estudo da dinâmica do poder mantendo algumas perguntas como eixo-orientador deste percurso:

- 1) Que processos de subjetivação resultam das práticas de interdição dos corpos dos adolescentes?
- 2) Quais são as marcas dos elementos disruptivos no corpo interditado?
- 3) Por que o educador e a escola não conseguem ajudar o educando a sair do papel de refém nesta condição de corpo interditado?

Assumimos aqui os sinais de interdição dos corpos como as “pontas de um processo em curso”. Pretendemos compreender este processo de subjetivação mais amplo como um funcionamento de poder. O percurso inicia-se com a abordagem da experiência religiosa no campo da cultura. Em seguida, vem a reflexão sobre a produção da subjetividade situada nas relações de alteridade. E, finalmente, ocorre o estudo sobre a função da autoridade, bem como sobre a configuração do poder pastoral que se desenvolve na articulação com o exercício mais amplo do poder.

2.1 Cultura e religião

Neste percurso do estudo, nos interessa situar a religião no interior da cultura que se constitui com uma materialidade própria. Deste modo, localizando as práticas religiosas no terreno material da cultura, sustentamos uma atenção sobre os movimentos traçados nas fronteiras estabelecidas pelas relações de alteridade, a presença do outro em mim, e vice-versa. Esta abordagem permite retirar a

experiência do campo da interioridade para situá-la com maior evidência no campo do social. Desta maneira, a prática religiosa é assumida como uma vivência social em convivência com todas as outras abarcadas por um sujeito em sua vida. Com isso, podemos dizer que a experiência religiosa ocorre no território estabelecido pelas relações que o sujeito estabelece com o “outro-humano” e com o “outro-mundo”, sempre em relações de alteridade.

Essa primeira abordagem da experiência religiosa no âmbito da cultura se faz com o apoio dos estudos de Max Weber, na Sociologia da Religião.⁵ Nesta área de estudo, não é qualquer pessoa que tem o dom para dirigir as pessoas fiéis. O dom é chamado por Weber de carisma, que é nato e não se adquire. É preciso desenvolvê-lo, estimulá-lo para que apareça e se desenvolva por meio da ascese (exercícios). As pessoas que não nasceram com tais dons são chamadas leigas. Elas participam do culto e das orientações feitas pelos que possuem tais dons.

Os sacerdotes são aqueles funcionários profissionais que, por meio da veneração, influenciam os deuses. Já os magos são aqueles que influenciam os demônios por meios mágicos. Tanto no culto sem sacerdote quanto na magia sem magos, falta em geral a racionalização das ideias metafísicas, bem como uma ética especificamente religiosa. Ambas as coisas somente costumam desenvolver-se quando há um sacerdócio profissional independente, adestrado para a ocupação contínua com o culto e com os problemas da orientação prática das almas.

A sociedade busca na religião uma maneira de resolver seus problemas. E o sacerdote é o mediador entre os fiéis e Deus. Através de seu carisma, ele busca interceder para que Deus ouça suas súplicas e a de seus fiéis. De qualquer maneira, se a súplica, a necessidade desse leigo não foi alcançada, dá indício de que seu sacerdote não trabalhou corretamente, pois Deus não ouviu suas preces. Por sua vez, o sacerdote lança a falta de sucesso para o fiel, afirmando que em algum aspecto ele pecou e por isso não consegue receber tal graça pedida. Com isso, nem o fiel e muito menos o sacerdote assume o insucesso.

⁵ WEBER. Max. **Economia e sociedade. Fundamentos da sociologia compreensiva.** Volume 1. Brasília: Editora da UNB, 2009. p. 279–418.

Weber, ao estudar experiências religiosas situadas na China, afirmou que existem poucos resultados espetaculares para dar à imagem de um Deus a fama de possuir poder e, com isso, há poucos crentes para frequentar os templos. O imperador é o representante dos súditos diante do céu. Confere títulos e outras distinções dos deuses aprovados.

No campo de relação entre cultura e prática religiosa, estabelece-se uma ética, também de natureza religiosa, com força suficiente para ditar as normas de comportamento dos fiéis. Os tabus participam desta dinâmica e atuam sorrateiramente pelo efeito de se apresentarem como um sistema de normas. O sentido do pecado, que passa a ser elaborado pelo fiel, emerge como o sinal do cumprimento da ética estabelecida nas normas que aí se constituem.

A prática religiosa se desenvolve nos marcos oferecidos pela dinâmica de uma cultura, se apoia em sua materialidade e se exercita com os recursos por ela oferecida. Assim ela ganha expressão no rito. Mas esta vinculação direta com uma materialidade cultural não dispensa o sujeito de sua condição de comando em suas experiências religiosas. Nesta tentativa de comando, ele se vê pressionado a elaborar tensões que emergem entre aquilo que é de recurso próprio, dado pela sua razão, e um elemento específico do campo religioso, dado para a revelação. Aqui serão abordadas as tensões no manejo da razão e da revelação com o auxílio do estudo realizado por Theodor Adorno.⁶

Em seu estudo, Adorno faz uma reflexão sobre dois processos de subjetivação que repercutem na sociedade: a razão e a revelação. A razão está pautada na racionalidade, enquanto a revelação no sentido transcendental. Ambas buscam dar sentido a um corpo que vive um caos existencial. O homem, desde o seu nascimento, é marcado por estas duas concepções. A racionalidade deixa o homem mais próximo de si mesmo, pois não há um ser supremo que dite as regras a serem seguidas pela sociedade. Isso não quer dizer que a humanidade se torne mais humana. Ela se autoescraviza a partir de valores construídos por ela mesma.

⁶ ADORNO, Theodor W. **Palavras e sinais. Modelos críticos** 2. Petrópolis: Editora Vozes, 1995. p. 26–36.

Desde o seu nascimento, o homem imprime marcas em seu corpo. Essas marcas direcionam suas escolhas e suas ações na vida em sociedade. Explicando melhor, na sociedade, nem todos têm o mesmo direito, mesmo quando uma Carta Constitucional afirma o contrário. Se um homem nasce em um contexto social privilegiado, melhor preparado, será esse indivíduo. Também é verdade que se um outro indivíduo nasce em um grupo de pessoas não privilegiado, ele terá pouca chance em mudar sua realidade.

A sociedade, que vive em função da consolidação do poder, alimenta essas duas realidades. Afinal, existe aí uma troca de favores. O grupo dos mais favorecidos precisa daqueles que não o são para alimentar o poder que eles possuem. E os “despossuídos” precisam dos mais favorecidos por motivos de sobrevivência. Esta relação se apresenta como uma troca harmoniosa, porém não é assim que ela acontece. As pessoas menos favorecidas buscam fazer parte do outro grupo. E a sociedade, da qual esses dois grupos fazem parte, alimenta esse desejo dizendo que, se eles se esforçarem, também terão a oportunidade de mudar suas vidas.

A pequena parte da sociedade que possui o poder busca todos os meios necessários para o manter em suas mãos e ainda busca maneiras de aumentá-lo. As armas usadas por este seleto grupo estão relacionadas com a mídia, o mercado e o consumismo, que manipula toda a sociedade e alimenta o poder existente. Essas armas dão sentido de vida às pessoas. Elas criam e ditam as normas e regras de comportamento e fazem delas verdadeiros fantoches. Muitos já morreram em busca de conquistar essas armas.

O mercado exhibe o seu poder em todos os espaços da sociedade. A televisão é a sua porta-voz. Ela entra sem pedir licença. As crianças são educadas assistindo aos anúncios que são colocados como forma de manipulação. Nasce então o poder do desejo em ter. O desejo pela mercadoria alimenta seu corpo, dá sentido a sua existência, mesmo que nem todos os sujeitos tenham real acesso aos bens anunciados. E, quando consegue algo que queria tanto, vem a moda, que também manipula e sacia por apenas algum tempo. Existe um prazo de validade e seu corpo começa a querer outro e mais. Cresce então o desejo de consumo. Os indivíduos acabam tornando-se cegos e tomam como meta o desejo de ter. Com esse desejo

insaciável, o mercado cresce e necessita de mão de obra qualificada. Assim a sociedade procura se adequar às exigências do mercado de trabalho.

A escola é um instrumento para tal qualificação. Tanto é que um dos objetivos da escola é capacitar o aluno para o trabalho. Porém, a escola, que deveria ampliar o seu papel e oferecer as condições para que os indivíduos consigam interpretar suas vidas, acaba tornando-se ainda mais refém do mercado. Isso acontece porque todos os funcionários da escola parecem estar cegos, ou seja, também se deixam levar pela onda do mercado. O lugar onde se deveria fornecer o ensino acaba ajudando a alimentar a ilusão dos alunos de que um dia terão oportunidade de melhorar sua condição dentro deste mercado que aí está.

Aos poucos vão tomando consciência de que a escola não os ajuda a mudar de vida. Esta consciência é construída na leitura feita em seus lares, onde veem seus pais desempregados ou com subempregos que não dão condições de um aproveitamento maior dos bens oferecidos pelo mercado. E, o pior, seus pais também passaram pela mesma escola que eles. Mais uma frustração é vivida e impregnada em seus corpos. A partir destas frustrações, nasce o desejo da mudança, em querer dar sentido às suas vidas, e acabam procurando um outro mecanismo, que é a religião.

De acordo com Adorno (1995), a volta para a fé na revelação ocorre precisamente pelo desespero em relação a esses mecanismos, em relação à *ratio*. Algumas pessoas sentem-se perdidas por serem tão exploradas na sociedade configurada pelo mercado e acabam, por desespero, buscando meios que lhes deem o sentido para viver. Isso não quer dizer que procuram a religião como crença na revelação. Mas buscam uma nova maneira de vida. Inicia aí outro processo de subjetivação.

Esse processo de subjetivação também deixa os corpos com profundas marcas. As pessoas acabam negando o mundo existente como se isso fosse possível e vivem somente o mundo da religiosidade. Esta religiosidade também é uma forma de poder que manipula esses corpos. As pessoas tornam-se prisioneiras de sua própria igreja, o que Adorno denominou como autoridade da doutrina.

O pastor ou o padre dita as regras que seus fiéis devem seguir, ou seja, de acordo com as regras de sua igreja. Quando a religião é adotada por outra razão

que não o seu próprio conteúdo de verdade, ela solapa suas próprias bases (Adorno, 1995). Esse fato não se reduz apenas a igrejas e religiões nascidas nos dias de hoje, pois as igrejas tradicionais também sofreram grandes transformações. Elas se encontram como instituições positivistas que sofreram mutações a partir dos valores racionais.

Tentativas de transladar a religião os resultados críticos da ciência moderna, sobretudo os que prosperam à margem da física quântica, são de curto alcance. E não se pense meramente no caráter geocêntrico e antropocêntrico das grandes religiões tradicionais que está na mais flagrante contradição com o estado atual da cosmologia, quando então se usa de bom grado esse caráter flagrante, a saber, o ridículo de qualquer confrontação da doutrina religiosa com as descobertas das ciências naturais, para ridicularizar a própria confrontação por seu primitivismo e rusticidade. Em outros tempos, a religião, com boas razões, não sutilizava tanto. Insistia em suas verdades e também no sentido cosmológico porque sabia que sua pretensão de verdade não pode ser separada do conteúdo material concreto sem ficar prejudicada (ADORNO, 1995, p. 34).

Consta-se, portanto, que a religião também está impregnada de valores racionais e mercantilistas. O que se vê são pessoas querendo fugir de algo que não lhes faz bem e que, ao mesmo tempo, estão entrando em uma estrutura que também é ilusão. Pois essa religião que está aí nada pode fazer para tirar esse corpo doente do caos.

2.2 Os processos de subjetivação

Os estudos que situam a experiência religiosa no campo da cultura, quando esta é compreendida em sua materialidade, se aproximam dos aspectos relacionados com a ética. Há profundas e intensas implicações entre o sujeito e a cultura no momento de se apropriar de uma concepção ética. Neste campo de fortes implicações, são compreendidos os processos de subjetivação. Ao modo de alguém que vai apalpando o terreno em busca do mais sólido amparo, o sujeito rastreia a cultura. Nela capta referências, traça mapas e se orienta na invenção permanente de si. Todo este esforço ocorre sempre no campo exterior de suas relações de alteridade. A cultura e a ética participam sem cessar desta busca, mesmo que o sujeito não domine com consciência os instrumentos de uma dada racionalidade. Na medida em que a vida exerce sua pressão, o sujeito se compõe e recompõe, sempre nas relações com os outros.

No presente trabalho, desenvolvemos este modo de compreender a subjetividade pela categoria da processualidade, com apoio nas análises efetuadas por Suely Rolnik.⁷ Por meio dos seus trabalhos, dispomos de um rigoroso arcabouço teórico para captar o aspecto mais intensivo da produção da subjetividade, como um movimento se dando nas mais amplas agitações. Tal abordagem não comporta uma compreensão da subjetividade submissa aos modelos identitários. A ruptura com a identidade leva ao encontro da processualidade, abertura ao devir. Nesta parte específica do percurso, encontramos amparo no seu texto “Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura”. Aqui a autora descreve a subjetividade em sete etapas e faz alusão ao entrelaçamentos entre a ética e a cultura.

Na primeira etapa, a subjetividade é descrita como o perfil de um modo de ser, pensar, agir, sonhar, amar, etc. O seu movimento de constituição recorta o espaço, formando um exterior e um interior. Há como que molduras para uma paisagem sugerindo algum possível estado de calma em meio a turbulências da vida do sujeito.

Na segunda etapa, detectamos uma potencialidade “vibrátil”, ou seja, a subjetividade segue o seu movimento de constituição em relação ao que o olho vê, mas tocado por todas as forças em fluxo nos territórios. Os perfis de sujeito aqui formados estão envoltos em peles muito frágeis.

“Sem muita dificuldade, logo notamos que a densidade dessa pele é ilusória e efêmero é o perfil que ela envolve e delinea. A pele é um tecido vivo e móvel, feito das forças/fluxos que compõem os meios variáveis que habitam a subjetividade: meio profissional, familiar, sexual, econômico, político, cultural, informático, turístico, etc. Como esses meios, além de variarem ao longo do tempo, fazem entre si diferentes combinações. Outras forças entram constantemente em jogo. Vão misturar-se às já existentes, numa dinâmica incessante de atração e repulsão. Formam-se na pele constelações as mais diversas que vão se acumulando até que um diagrama inusitado de relações de força se configure. Nesse momento, nosso olho vibrátil capta na pele uma certa inquietação, como se algo estivesse fora do lugar ou de foco.”⁸

Como foi possível notar, após uma experiência de intensa inquietação, os processos de subjetivação acontecem no maior movimento. Não há recurso da pausa e nem lugar de descanso. O fluxo de forças não permite que o sujeito se

⁷ ROLNIK, Suely. “Uma insólita viagem à subjetividade. Fronteiras com a ética e a cultura”. In: LINS, Daniel (Org.). **Cultura e subjetividade: saberes nômades**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 25–34.

⁸ ROLNIK, Suely. Idem. p. 26.

acomode em algum perfil de identidade. O movimento de composição e recomposição acontece ao sabor destas forças, todas mobilizadas pela cultura.

A terceira etapa do processo de subjetivação é descrito por Suely Rolnik como momento de intensa composição, no qual o sujeito lança mão de todo o recurso a sua volta, na busca da matéria para a criação de seus sentidos e de seus estilos.

“Aqui, recorreremos a um artifício um tanto insólito: vamos estender a pele, desfazendo o perfil que ela desenha, de modo a transformá-la numa superfície plana. O que nosso olho vibrátil presencia, então, é a pele começando a reagir ao incômodo causado pelo diagrama: ela se dobra, fazendo uma espécie de curvatura. Surpresos, vemos emergir no interior dessa dobra o cenário de todo um modo de existência. É como se o diagrama que dá a pele sua atual tessitura tivesse se corporificado num microuniverso. Reencontramos aqui um perfil de subjetividade (...).”⁹

A quarta etapa do processo de subjetivação explicita linhas de força atravessando o terreno que se apresenta como sendo o interior, um reconhecimento de um espaço interno, que é sempre desconstruído pelas forças vindas de fora. O dentro e o fora se entrelaçam na dinâmica das composições que os estilos experimentam e que os sentidos sustentam. Em cada figura da subjetividade, o dentro e o fora se misturam dando a forma ao devir. O movimento de forças é o fora do todo e qualquer dentro, pois ele faz com que cada figura saia de si mesma e se torne outra. O fora é um “sempre o outro do dentro, ou seja, seu DEVIR”.

Na quinta etapa, presenciamos a criação acontecendo nas dobras da pele. Este movimento de criação se faz no aproveitamento daquilo que a cultura disponibiliza, ao mesmo tempo em que força a reinvenção também da cultura. Subjetividade e cultura aqui se encontram em relações de cooperação – na confluência das paisagens da subjetividade e da cultura.

“o que já podemos vislumbrar é que, quando uma dobra se faz e, junto com ela, a criação de um mundo, não é apenas um perfil subjetivo que se delinea, mas também é indissociavelmente um perfil cultural. Não há subjetividade sem uma cartografia cultural que lhe sirva de guia; e, reciprocamente, não há cultura sem um certo modo de subjetivação que funcione segundo seu perfil.”¹⁰

A sexta etapa do processo de subjetivação aparece como um estancamento do movimento, como se a experiência da reinvenção se tornasse insuportável. Trata-

⁹ Idem, p. 26.

¹⁰ ROLNIK, S. Ibidem. p. 29.

se de todo o risco do movimento de invenção de si, pois não há nenhuma garantia da existência de um fluxo sempre sustentado pelo sujeito. Há sempre a possibilidade de operar uma queda no modelo da identidade, talvez o recuo em ilusões de conforto, sonho com algum tempo de paz. Aqui o processo de subjetivação experimenta uma “toxicomania de identidade”. A classe social, sexo, faixa etária, cor, raça (etnia), religião e ideologia são categorias favoráveis ao recuo para o modelo identitário. Nessas categorias, há uma oportunidade para ceder ao vício de reivindicar uma identidade.

O sujeito acometido por este mal se apresenta como um viciado em identidade. Tem horror ao turbilhão das linhas de tempo em sua pele. Manifesta horror diante do DEVIR. Somente aceita o que não põe em risco sua suposta identidade. Mas isso é impossível e acaba instaurando sua subjetividade. Esse ser vê-se obrigado a consumir alguma droga, se quiser manter a miragem de uma suposta identidade, ou aceita o perfil *prêt-à-porter*, identidades fabricadas pela mídia e pelo mercado globalizado.

Há um mal-estar aqui experimentado neste território formado pela relação que cada indivíduo estabelece com este aspecto de impossível conciliação entre o ilimitado movimento de forças que formam diagramas e a finitude dos mundos ditados por cada um deles. Aí encontramos a ética. Neste encontro, o sujeito tem a percepção de sua condição trágica. Esta experiência acontece em meio à desestabilização daquilo que somos, acompanhada do sentido aberto para a finitude. Não há que ceder diante disto.

Na sétima etapa, o sujeito encontra várias maneiras de lidar com o trágico no vasto terreno da produção cultural; experimenta tentativas de se aliar com as forças da processualidade: neste momento o sujeito pode identificar os pontos de desestabilização das formas instituídas, anunciadores de sua finitude e do engendramento de outras formas.

Essas etapas traçam possível percurso para a composição do sujeito em seus acertos com a cultura. Notamos como o movimento experimentado, enquanto um plano do intensivo, acontece na lida com a dimensão trágica da existência. Neste momento, a cultura pode ser reconhecida com sua materialidade expressiva,

sobretudo quando podemos olhar para a experiência religiosa. Muitas respostas buscadas no campo religioso se fazem como socorro para o sujeito em luta com a dimensão trágica de sua existência. Aqui as práticas religiosas se apressam para concorrerem com a oferta de uma variedade de recursos.

2.3 O poder pastoral e a autoridade

As etapas da constituição do sujeito revelaram o intenso movimento de criação como exercício de poder, tanto no enfrentamento tenso das forças que impõem os determinismos para a existência quanto das saídas arriscadas a campo para desvelar possibilidades de realização da vida. Há uma clara dinâmica de poder a desafiar a compreensão. Este esforço, nesta etapa do percurso, se faz com a apropriação de uma parte dos estudos de Michel Foucault, nas análises das relações entre o sujeito e o poder.¹¹

Foucault iniciou seu estudo explicando porque ele coloca a questão do sujeito no âmbito do estudo do poder. Ele tem como objetivo criar uma história dos diferentes modos pelos quais, na cultura ocidental, os seres humanos tornaram-se sujeitos. Para efetuar esta história, ele formulou uma explicação sobre os três modos de objetivação que transformaram os seres humanos em sujeitos:

- 1) Modo da investigação. Aqui detectamos a objetivação do sujeito do discurso: Filosofia, Linguística; a objetivação do sujeito produtivo: Economia; e a objetivação do simples fato de estar vivo na história natural: Biologia.
- 2) Objetivação do sujeito nas práticas divisoras. O sujeito é dividido em seu interior e em sua relação com os outros. Exemplos de modo de operar são encontrados nas seguintes figuras: o louco e o são, o doente e o sadio, o criminoso e o bom.
- 3) O modo pelo qual um ser humano torna-se um sujeito.

O estudo sobre o poder se desenvolve a partir de uma nova economia das relações de poder. Para Foucault, desde Kant, a Filosofia tem como papel prevenir a

¹¹ FOUCAULT, Michel. "O sujeito e o poder". In: DREYFUS, Hubert L. e RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231–49.

razão de ultrapassar os limites daquilo que é dado na experiência. A partir do desenvolvimento do Estado Moderno e da gestão política da sociedade, o papel da Filosofia deveria ser também o de vigiar os excessivos poderes da racionalidade política. É preciso investigar as relações entre a racionalização e o poder.

Foucault sugeriu uma nova forma de prosseguir em direção a uma nova economia das relações de poder: usar as formas de resistência contra as diferentes formas de poder. Mais do que analisar o poder, do ponto de vista de sua racionalidade interna, o estudo consiste em analisar as relações de poder através dos antagonismos das estratégias.

As formas de resistência desencadearam movimentos de lutas que têm características em comum:

- 1) São lutas “transversais”, não estão confinadas em um país;
- 2) O objetivo destas lutas são os efeitos de poder enquanto tal;
- 3) São lutas imediatas;

Por outro lado, os aspectos mais específicos destas lutas são:

- 4) Lutas que questionam o estatuto do indivíduo: afirmam o direito de ser diferente, pois são batalhas contra o “governo da individualização”;
- 5) Uma oposição aos efeitos de poder relacionados ao saber. Lutas contra o privilégio do saber;
- 6) Todas estas lutas contemporâneas giram em torno da questão: “Quem somos nós?”

Há uma luta contra uma forma de poder, esta forma que categoriza o indivíduo. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. Sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Estas formas de sujeito sugerem modos de exercício do poder que subjuga e torna submetido a três tipos de lutas: contra as formas de dominação, prevaleceram no período feudal; contra as formas de exploração, prevaleceram no século XIX; e contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete aos outros, prevalecem atualmente.

Os mecanismos de sujeição ao poder devem ser estudados fora de sua relação com os mecanismos de exploração e dominação. A razão pela qual este tipo de luta tende a prevalecer é o surgimento do Estado: uma nova forma de poder político que veio se desenvolvendo desde o século XVI. O Estado emerge como uma forma de poder tanto individualizante quanto totalizadora. Isto deve-se ao fato do Estado moderno ocidental ter integrado, numa nova forma política, uma antiga tecnologia de poder – originada nas instituições cristãs: trata-se da tecnologia do poder pastoral.

O cristianismo desenvolveu esta forma de poder por meio da organização da Igreja, em que certos indivíduos servem aos outros como PASTORES. Quem incorpora a autoridade do pastor, passa ao exercício de uma forma específica de poder:

- 1) Seu objetivo final consiste em assegurar a salvação individual no outro mundo;
- 2) O pastor não apenas comanda: está preparado para se sacrificar pela vida e pela salvação do rebanho;
- 3) O pastor cuida não apenas da comunidade, mas do indivíduo, de cada indivíduo particularmente durante toda a sua vida;
- 4) O poder não se exerce sem o conhecimento da mente das pessoas, sem explorar as suas almas. Implica um saber da consciência e a capacidade de dirigi-la.

Esta forma de poder é:

- ✓ orientada para a salvação – em oposição ao poder político;
- ✓ é oblativa – por oposição ao princípio da soberania;
- ✓ é individualizante – por oposição ao poder jurídico;
- ✓ é coextensiva à vida e constitui seu prolongamento; está ligada à produção da verdade – a verdade do próprio indivíduo.

O poder pastoral ainda pode ser compreendido nos seguintes aspectos:

- 1) Quanto à mudança em seu objetivo. Há uma multiplicação dos objetivos. Salvação, não no outro mundo, e neste mundo.

- 2) Quanto ao reforço da administração do poder pastoral. Surgem novos agentes de poder. Multiplicação dos agentes de poder.
- 3) A multiplicação dos objetivos e a multiplicação dos agentes enfocam o desenvolvimento do saber sobre o homem em dois pólos: globalizado e quantitativo: população e analítico: o indivíduo.

Nesse processo, encontramos formas e normas de condutas que possibilitam alcançar o reino eterno. O pastor que orienta e conduz seu rebanho necessita saber tudo o que acontece na vida do seu fiel. Para isso, utiliza a confissão. Nela confidenciam-se os acontecimentos que o tiraram do caminho que o leva ao reino dos céus e, ao final, recebe a absolvição de seus pecados, com a promessa de não pecar mais.

Segundo Foucault (1998), “todas as insinuações da carne: pensamentos, desejos, imaginações voluptuosas, deleites, movimentos simultâneos da alma e do corpo, tudo isso deve entrar, agora, e em detalhe, no jogo da confissão e da direção espiritual.

O sexo também era assunto para a confissão, já que ia contra o pudor e como forma de pecado. O sexo não deve ser mais mencionado sem prudência, mas seus aspectos, suas correlações, seus efeitos devem ser seguidos até as mais finas ramificações: uma sombra num devaneio, uma imagem expulsa com demasiada lentidão, uma cumplicidade mal-afastada entre a mecânica do corpo e a complacência do espírito: tudo deve ser dito (FOUCAULT, 1998, p. 25).

O corpo era uma forma de pecado que trazia todos os demais e era também facilitador do desejo. Com isso, era preciso que o fiel examinasse todas as faculdades da alma, da memória, do entendimento, da vontade, os pensamentos, todas as palavras, todas as ações e sonhos.

O sexo, a partir de palavras, também é uma forma de pecado que o fiel precisa se preocupar. Pois a Pastoral Cristã também está atenta ao que seu rebanho expressa na vida diária. A Pastoral Cristã inscreveu, como dever fundamental, a tarefa de fazer passar tudo o que se relaciona com o sexo pelo crivo interminável da palavra. A interdição de certas palavras, a decência das expressões, todas as censuras do vocabulário poderiam muito bem ser apenas dispositivos secundários

com relação a essa grande sujeição: maneiras de torná-la moralmente aceitável e tecnicamente útil (FOUCAULT, 1998, p. 27).

Com isso, os pastores aconselhavam seus fiéis para que tudo o que lessem, vissem ou ouvissem fossem trazidos como forma de direcionamento espiritual ou confissão, para que assim pudessem se livrar de todo o mal. Tentou-se, a todo o custo, efetivar a interdição do sexo e do desejo.

A Pastoral Cristã procurava produzir efeitos específicos sobre o desejo, pelo simples fato de colocá-lo integral e aplicadamente em discurso: efeitos de domínio e de desinteresse, sem dúvida, mas também efeito de reconversão espiritual, de retorno a Deus, efeito físico de dores bem-aventuradas por sentir no seu corpo as ferroadas da tentação e o amor que lhe resiste (FOUCAULT, 1998, p. 29).

A ideia de governar a humanidade, buscamos na religião, como forma de organização de um poder do tipo pastoral e sob a forma da direção de consciência, da direção às almas.

De acordo com Foucault, em cada cultura são vistas manifestações diferentes relacionadas ao poder pastoral. Para o antigo povo do Egito, Assíria na Mesopotâmia, o representante era constituído como pastor dos homens. No Egito, o faraó, em sua coroação, recebia o cajado, que representava nitidamente o seu papel de pastor. Este símbolo representava a relação dos deuses ou de Deus com os homens. Dessa forma, o faraó era o representante de deus para o seu povo.

Com o povo hebreu, a conotação é religiosa, ou seja, o poder é puro e simplesmente de Deus. O papel do representante humano é o de administrar o seu povo. Ele nunca assume o papel de Deus, mas como um servo dele aqui na Terra que tem como missão cuidar de seu rebanho. O deus hebraico é o Deus cujo poder não se exerce sobre um território. Ele caminha com seu povo, mesmo quando ele erra. Este mesmo povo precisa ir em busca de um novo lugar, com o seu Deus que vai à frente, mostrando a direção. Esse Deus é como o pastor que guia seu rebanho.

Na civilização grega, um deus (ou deuses), jamais terá o papel de um pastor como aquele que acompanha o seu povo. O papel dos deuses é de orientar seu povo. Os deuses gregos fundaram a cidade, indicaram sua localização, ajudaram na

construção das muralhas, garantiram sua polidez, deram nome a sua cidade, pronunciaram oráculos, mas nunca conduziram os homens da cidade como um pastor conduziria suas ovelhas (Foucault, 2009).

O poder pastoral está diretamente relacionado ao poder de benfazer. Isso faz parte de todas as caracterizações religiosas, morais e políticas do poder. Tal poder se caracteriza por todas as benfeitorias que o povo pode receber por ouvir as orientações de seus deuses. Conforme Foucault (2009), o poder se caracteriza por seu benfazer, por sua onipotência, pela riqueza, pelo triunfo entre seus inimigos e por conquistar todos os territórios.

Esse poder pastoral é a salvação do rebanho. O pastor é aquele que cuida, que cria meios de subsistência, cuida para que cada indivíduo não sofra, busca as ovelhas que se desgarram e, para as que estão feridas, prestam-lhe socorro.

Isso remete ao papel de Moisés, que foi designado por Deus para conduzir o rebanho de Israel. Ele foi escolhido porque era um excelente pastor de ovelhas, ou seja, sabia fazer seus animais pastarem e, quando encontrava uma campina, ele sabia direcionar quem deveria comer primeiro, segundo e por último. Sendo assim, ele presidia uma divisão justa, calculada e pensada. Por isso Javé, o nome de Deus, o confiou para libertar e cuidar de seu povo Foucault (2009).

O papel do pastor é de realmente cuidar de suas ovelhas, zelar por elas, no sentido do que de mal pode acontecer com elas e não no sentido de castrá-las, de interdita-las, de deixá-las pastarem e, se algo acontecer de ruim, ele estará presente para orientá-las. O bom pastor é aquele que usa de seu poder para o bem de suas ovelhas, que serve de intermediário entre ele e os pastos, a alimentação e a salvação e que o seu poder é sempre para o bem.

Para Foucault (2009), toda a preocupação do pastor é uma preocupação voltada para os outros, nunca por ele mesmo. O mau pastor é aquele que pensa no pasto para o seu bel-prazer. É aquele que cuida para que o rebanho engorde para depois vender e ficar com o lucro.

O poder pastoral é uma poder individualizante, ou seja, só pode ocorrer bem se nenhuma ovelha escapar de seus cuidados. Foucault (2009) afirmou que o pastor

faz tudo pela totalidade de seu rebanho, mas é verdade que também cuida de cada uma de suas ovelhas.

Neste momento, surge o problema. Pois, com esse poder em mãos, o pastor acaba se exacerbando em seu papel de condução da vida dos fiéis. Em sua perspectiva de pastoreio, não está contemplada a possibilidade de deixar que as suas ovelhas caminhem considerando também as próprias escolhas. Com isso, se sente no direito de conduzir suas ovelhas apenas como ele quer. Se as ovelhas forem rebeldes, elas sofrerão as consequências. Neste momento, o poder pastoral começa a entrar em crise.

No poder pastoral, o que está na essência é o cuidado com um rebanho. Esta espécie de pastor está longe da classificação dada por Platão, que ressaltou que a figura de um pastor é a divindade em pessoa.

Através da história, vemos no cristianismo o poder do representante das ovelhas em cuidar das almas, da intervenção da vida cotidiana, na riqueza de seu rebanho. Esse representante necessita ter milhares de olhares perante seus fiéis pois, aquele que se tornar rebelde, não seguir as normas de boa conduta e se rebelar contra a instituição, será excomungado e não mais poderá circular entre o rebanho. E este rebanho, para não ser mal-visto pelos demais, também exclui o excomungado. O excluído era um pecador que, segundo o representante de Deus na Terra, não receberia o reino dos céus e seria fortemente castigado em sua vida terrena.

Ainda em Foucault (2009), a arte do poder pastoral do cristianismo tornou-se uma arte de conduzir, de dirigir, de levar, de guiar, de controlar, de manipular os homens, uma arte de segui-los e de empurrá-los passo a passo, uma arte que tem função de se encarregar dos homens coletiva e individualmente ao longo de toda a vida deles e a cada passo da sua existência.

O poder pastoral ainda está relacionado com a busca da salvação dos fiéis, a partir de sua individualidade e através da comunidade. E, para alcançar essa salvação, eles têm que seguir as leis, as ordens, os mandamentos e a vontade de Deus, traduzida a partir do pastor. E apenas se consegue a salvação a partir da aceitação da relação com tais leis, ou seja, com relação à busca pela verdade. É o papel do pastor que guia para a salvação, prescreve a lei e ensina a verdade.

O pastor cristão age com a situação do mérito ou do demérito, ou seja, se o fiel se portar bem, ele terá a salvação, apesar que esse julgamento não está nas mãos do pastor, mas sim de Deus, que tudo sabe e tudo vê. O pastor nesse momento apenas expressa o que ele acha que vai agradar ou desagradar a Deus.

Neste momento o “domínio de si”, exercido pelos fiéis, acaba sendo abafado, porque eles acabam entregando suas vidas nas mãos de seus pastores que tudo sabem. Com isso, criou-se uma postura de obediência – a conduta do rebanho é feita a partir dos ideais do pastor que tudo sabe. Em qualquer decisão a tomar, é preciso conversar com ele para ter a aprovação ou não para, em seguida, tomar qualquer atitude na sua vida. É uma relação de dependência integral. A obediência é sinal de humildade.

Essa humildade não está relacionada simplesmente em aceitar que qualquer um dê ordens e submeter-se a elas. Ser humilde, no fundo, é saber que toda a vontade própria do fiel é uma vontade ruim, é negar o desejo e a vontade própria e se apropriar dos desejos de Deus, no caso representado pela figura do pastor (Foucault, 2009).

O poder pastoral faz com que o fiel não seja senhor de si, negue suas potencialidades, seus desejos da carne, renuncie os prazeres do corpo e o mundo em que vive. E assim garante o controle do rebanho. Em compensação, o fiel destrói sua figura do eu, pois ele acaba negando sua existência em favor da religião, ou melhor, das orientações do pastor.

2.4 O corpo ameaçador

Após acompanharmos Foucault em seus estudos sobre o poder pastoral, virão as análises nas quais o autor aborda as relações entre sexualidade e poder. Nestas relações, encontramos os aspectos que fazem com que o corpo apareça como algo muito ameaçador aos sujeitos.

No século XIX, a histeria era um fenômeno que chamava muito a atenção dos médicos e estudiosos. Ela era caracterizada essencialmente pelos seguintes fenômenos: do esquecimento e do desconhecimento maciço pelo sujeito de si mesmo que podia ignorar um fragmento do seu passado ou toda uma parte de seu corpo.

Freud mostrou que esse desconhecimento do sujeito por ele próprio era o ponto de ancoragem da psicanálise, que ele era, de fato, não um desconhecimento geral pelo sujeito de si mesmo, mas sim um desconhecimento de seu desejo (FOUCAULT, 2006, p. 58).

Então Freud, a partir do desconhecimento pelo desejo, utiliza-o como ponto essencial para o tratamento da doença da histeria. Porém, o estudioso se questionava o que era o desconhecimento de seus próprios desejos e chegou a mais um outro fenômeno, o de “supersaber”.

Isto é, um saber de qualquer forma excessivo, um saber ampliado, um saber ao mesmo tempo intenso e extenso da sexualidade, não no plano individual, mas no plano cultural, no plano social, em formas teóricas ou simplificadas (FOUCAULT, 2006, p. 58).

Com isso, Freud concluiu que a cultura ocidental foi construída a partir de um forte desenvolvimento do discurso e teoria do desejo e da sexualidade.

De um lado, temos o ser que desconhece seu próprio desejo e do outro um fenômeno de supersaber cultural, social, científico e teórico da sexualidade e do desejo.

Freud tentou pensar o saber sobre a sexualidade a partir dessa produção fantasística que encontramos nas crianças ou ainda tentou abordar o saber sobre a sexualidade em psicanálise a partir dos grandes mitos da religião ocidental, mas creio que jamais os psicanalistas levaram muito a sério o problema da produção de teorias sobre a sexualidade na sociedade ocidental (FOUCAULT, 2006, p. 59).

Nessa fase, Foucault quis compreender o por quê da sociedade ocidental, em especial, a europeia, se preocupou com as teorias e discursos e negou a prática, a arte erótica por meio da construção da ciência sexual.

Os movimentos políticos, sociais, culturais diversos começaram pouco a pouco a libertar a sexualidade dos grilhões que a prendiam. Sendo assim, permitiram falar, ela que até então tinha permanecido em silêncio. O peso de uma moral burguesa e de uma moral cristã havia impedido a sociedade ocidental de se interessar pela sexualidade e pelo desejo. Entretanto, o cristianismo não foi o principal responsável pela repressão e interdição da sexualidade. A única função da sexualidade está relacionada com a reprodução, em somente praticar sexo com a finalidade de ter filhos. Ela já existia antes do cristianismo. Isso não significa, contudo, que ele esteja fora disso. Ao contrário, o cristianismo trouxe novas técnicas para história da moral sexual a fim de impor à sociedade europeia.

Novas técnicas para impor essa moral ou, na verdade, um novo ou um conjunto de novos mecanismos de poder para inculcar esses novos imperativos morais,

ou melhor, esses imperativos morais que haviam deixado de ser novos no momento em que o cristianismo penetrou no Império Romano e se tornou, muito rapidamente, a religião do Estado. Portanto, é mais do lado dos mecanismos de poder do que do lado das idéias morais e das proibições éticas que é preciso fazer história da sexualidade no mundo ocidental desde o cristianismo (FOUCAULT, 2006, p. 65).

Já sabendo que as proibições em relação à sexualidade e ao desejo já eram aceitas e reconhecidas pela sociedade europeia, qual foi o importante mecanismo de poder que o cristianismo utilizou? Os novos mecanismos de poder estão resumidos nisto que o autor nomeia como poder pastoral. As autoridades assumem o papel de condutoras, de pastores em relação aos outros indivíduos que são considerados como ovelhas ou o seu rebanho. Com esse tipo de poder, eles podem manipular e dominar toda a sociedade. Quase tudo caminhava sob controle, menos a sexualidade e o desejo. Ambos introduziam aos indivíduos possibilidades de tentação e quedas. Tudo que viesse do corpo era nocivo e mau.

Era preciso fazer funcionar esse corpo, esses prazeres, essa sexualidade no interior de uma sociedade que tinha as suas necessidades, sua organização familiar, suas necessidades de reprodução. Portanto, uma concepção no fundo relativamente moderada quanto à sexualidade, que fazia com que a carne cristã jamais fosse concebida como o mal absoluto do qual era preciso desembaraçar-se, mas como uma perpétua fonte dentro da subjetividade, dentro dos indivíduos, de uma tentação que corria o risco de levar o indivíduo a ultrapassar as limitações impostas pela moral corrente, ou seja: o casamento, a monogamia, a sexualidade para a reprodução e a limitação e a desqualificação do prazer e do desejo (FOUCAULT, 2006, p. 71).

Foi através da intervenção sobre os processos de subjetivação que o cristianismo fez funcionar essa moral no âmbito da sociedade ocidental.

Enfim, no percurso deste estudo, que ora foi realizado, nos esforçamos para compreender os múltiplos aspectos implicados nos processos de subjetivação a partir do foco colocado sobre a dinâmica do poder. Por isso conferimos as relações entre cultura e religião, entre os processos de subjetivação e o poder pastoral, e os processos de subjetivação e o controle dos corpos. Em todo este trajeto, ganharam ênfase as articulações entre poder e desejo.

Foi preciso realizar este caminho como condição de sustentar um debate sobre o quanto o sujeito se encontra aprisionado aos determinismos impostos pelas condições materiais de vida ou pela necessidade para, a seguir, conferir seu poder de experimentar, de romper, enfim, de abrir universos possíveis de liberdade. São

estes temas que vão ajudar na discussão sobre as práticas de interdição detectadas sobre os corpos dos adolescentes, ao adentrar os espaços onde ocorrem as aulas de Educação Física. A compreensão destes temas também oferece recursos para identificarmos as forças emergentes ou os movimentos disruptivos apresentados no cotidiano escolar. Cabe uma melhor compreensão destes temas também para traçarmos referências ou orientações, tendo em vista à organização do processo educacional direcionado para a emancipação.

CAPÍTULO III - PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E PROCESSOS EDUCACIONAIS

No primeiro capítulo, o cartógrafo saiu a campo e descreveu cenas facilmente reconhecidas no cotidiano escolar. Atravessou estas cenas mantendo o exercício de escuta atenta. A natureza da atenção aqui faz toda a diferença. Pois, conforme KASTRUP, o funcionamento da atenção “não é de simples seleção de informações. Seu funcionamento não se identifica a atos de focalização para preparar a representação das normas de objetos mas se faz através da detecção de signos e forças circulantes, ou seja, de pontas do processo em curso” (PASSOS, KASTRUP, ESCÓCIA, 2009. p33). A interdição dos corpos emergiu para nós como uma ponta indicativa da vigência de um processo mais amplo, apontando para um acontecimento da esfera social.

O que indica essa interdição de corpos a partir do que observamos nas aulas de Educação Física? Apoiados nos estudos de Michel Foucault, sobre o “poder pastoral”, percebemos que a interdição do corpo dos adolescentes expressa uma política de subjetivação em curso¹². Esta análise teve seu início nas leituras dos estudos de Michel Foucault, nos quais ele ajudou a compreender o que é a “biopolítica”, o que é o “biopoder” e os modos de exercício do chamado “poder pastoral”.

A investigação se enriqueceu com a leitura de Michel Maffesoli, especificamente em seu livro *A República dos Bons Sentimentos*.¹³ Neste seu texto tão inflamado por um gesto de denúncia, o autor indica a existência de um abismo constituído entre uma elite social e o restante da população. Nesta elite, o autor situa os intelectuais, as autoridades políticas e os jornalistas. Há um modo de

¹² Para o estudo sobre o poder pastoral nós utilizamos principalmente o curso ministrado por Michel Foucault, no Collège de France (1977-1978), que está publicado no livro “*Segurança, Território, População*”, pela Editora Martins Fontes, São Paulo, 2008.

¹³ MAFFESOLI, Michel. **A República dos Bons Sentimentos**. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2009.

compreensão sobre as condições precárias da vida de todos, divergentes em cada lado deste abismo. Enquanto as elites estão cegas para a precarização das condições de vida, os outros estão gritando por uma sobrevida. As elites interpretam os sinais do tempo com um discurso cínico de desprezo pela vida.

Ousamos colocar os educadores no lugar desta elite pela responsabilidade que eles têm no insubstituível trabalho de discernimento dos sinais dos tempos através do acesso à ciência. Mas será que os educadores estão mesmo seguros no campo do saber para contribuir com o desvendamento dos enigmas colocados pelas formas de poder que se apropriam da vida?

Os estudos de Michel Foucault colaboraram para perceber que a interdição dos corpos era a expressão de uma política de subjetivação colocada em curso na sociedade em uma perversa combinação de uma pobreza teológica de igrejas denominadas evangélicas e oportunismos de estratégias de poder direcionadas para a formação do sujeito consumidor. Tal clareza obtivemos na leitura dos estudos de Dany-Robert Dufour, sobretudo através dos seus livros *A Arte de Reduzir as Cabeças* e *O Divino Mercado*.¹⁴

As análises deste autor sobre o modelo capitalista neoliberal, em sua configuração atual, mostram como se dá a formação do sujeito “egogregário”. Trata-se do intensivo fomento de um estado doentio necessário para colocar o sujeito na condição de total refém do mercado, apto para todas as capturas do consumo. Por isso se trata de um sujeito extremamente egoísta, sem nenhuma elaboração simbólica que lhe faz compreender a interdição da lei, ou melhor, do “Grande Outro”. Todos os desejos estão liberados e, para a satisfação total, o mercado se oferece ao modo de uma nova religião. Para isso, precisa formar um rebanho constituído de sujeitos enfraquecidos na capacidade de pensar.

O autor revela como a formação do sujeito “egogregário” se faz com base na destruição do sujeito kantiano e do sujeito freudiano. Estas duas formas de sujeito,

¹⁴ DUFOR, Dany-Robert. **A arte de reduzir as cabeças. Sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

DUFOR, Dany-Robert. **O divino mercado. A revolução cultural liberal.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

conquistas da modernidade, foram estratégias de subjetivação suficientemente fortes para libertar os indivíduos das antigas formas de tirania. O sujeito kantiano é aquele capaz de fazer uso de seu conhecimento para o exercício da crítica. Este sujeito faz uso de sua razão para se emancipar em suas relações de alteridade. Já o sujeito freudiano é o sujeito da neurose, aquele que sabe da existência da lei, que reconhece seus desejos e distingue as condições de sua realização ou de seu impedimento em função de uma vida social possível e necessária.

A partir destas leituras de Dany-Robert Dufour, entendemos porque o discurso tão pobre do pastor de uma igreja evangélica exerce tamanha força sobre os adolescentes que vão à escola. Eles já se apresentam na condição de um mercado que os arrebanha e os incita em seus desejos para os jogar nas garras do consumo total. A fala do pastor somente ganha tal dimensão de ser capaz de interditar os corpos porque o contexto social criou um ambiente favorável à proliferação destas políticas de subjetivação.

A interdição do corpo e do movimento dos adolescentes, tal como foi observada em sala, de aula representa isto que foi nomeado como a ponta de um processo maior. Agora voltamos o olhar para as cenas investidos da função do cartógrafo. Por meio do exercício da escuta atenta, rastreamos as marcas da interdição e os sinais de algum movimento dos corpos resistindo aos mecanismos de controle e se orientando para a emancipação. Os resultados das análises foram organizados nos seguintes temas:

- 1) As marcas de interdição. Nesta parte pousamos nossa atenção sobre os elementos da interdição operada sobre os corpos e sobre os movimentos dos adolescentes, tal como observamos nas aulas de Educação Física, ao longo do exercício do magistério, bem antes da entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação;
- 2) As marcas da ruptura. Aqui recolhemos os sinais indicadores de algo que rompe frente aos mecanismos de captura em exercício pelo poder na sociedade organizada sobre o modelo do capitalismo neoliberal;
- 3) A função social da escola. Conferimos o modo como a escola se faz presente neste contexto de interdição e de luta com a atenção organizada para

compreender o que acontece no processo educacional, bem como no processo de ensino;

- 4) A autoridade do professor. Estabelecemos o esforço de romper com qualquer idealização realizada sobre o papel do educador para pensarmos a partir do real fazer no cotidiano escolar. A partir deste fazer, analisamos um modo como se desenvolve a autoridade do professor;
- 5) Ciência e currículo. Averiguamos o sentido de ciência e sua articulação com os componentes curriculares em prática no ensino;
- 6) Educação Física: na escola, no currículo e na vida. Por meio do rastreamento das cenas, revimos o sentido da Educação Física no modo como ela se insere na escola, no currículo e na vida dos educandos.

A cartografia dos territórios existenciais, realizada no atravessamento das cenas, possibilitou a emergência de muitas paisagens, configurações constituídas de múltiplos sentidos e sensações. Os perceptos e os afetos se conectaram em profusão. De toda esta diversidade de paisagens, selecionamos estas que se seguem.

3.1 As marcas da interdição

A primeira marca de interdição se explicita no vestuário, como uma espécie de invólucro para os corpos com a força de favorecer a segregação diante da convivência com o “outro-humano” e com o “outro-mundo”. A representação de si, enquanto um grupo isolado em suas específicas indumentárias, concorre para a atribuição de um povo eleito. A distinção situada em um grau elevado de atributos se faz pela segregação, pelo isolamento, pela afirmação de si como um tipo de elite ou como os “melhoradores da humanidade”.

O grupo de alunos nomeados como evangélicos se diz portador de um conhecimento especial. Diferente dos outros nomeados por eles como pertencentes ao mundo, eles se apresentavam como aqueles que “conheciam Jesus”. Os outros não conheciam e por isso levavam uma vida desregrada, carregada de vícios.

O pastor era sempre visto como uma autoridade atenta a qualquer sinal de desvio da norma estabelecida no âmbito da igreja. Atribuíam-lhe um olhar poderoso, sempre presente, como um panóptico. Tanto que afirmavam inclusive que ele fazia

uso dos olhos dos outros fiéis. Queriam ir a festas ou jogar futebol, mas corriam risco sempre. Alguém poderia levar todas as informações ao pastor. Um olhar com esta capacidade de vasculhar todos os espaços do mundo e todos os âmbitos da vida só poderia provocar muito medo. Daí que o castigo seria inevitável. Havia um terror apenas de imaginar o cumprimento da punição no momento em que sentariam no banco reservado como o lugar do castigo. A partir deste momento, o olhar do pastor, com toda a carga de punição, estaria multiplicado pelo olhar dos fiéis.

A família atua na mesma direção das forças de interdição. Ela não apresenta possibilidades de marcar uma diferença em relação aos mecanismos de controle manejados pelo pastor na esfera da igreja. Quando os pais procuram o professor, eles se apoiam em um conhecimento fundamentalista do texto bíblico, e jogam fortes argumentos a favor da repressão.

A leitura fundamentalista da Bíblia opera na direção da ordem, reforça a interdição, reprime os corpos. Este manejo do texto bíblico, explicita uma teologia pobre. Neste ambiente de vida extremamente lesada, a reflexão sobre a experiência religiosa também está marcada pela pobreza. Todas as coisas do mundo são carregadas de negatividade sob um comando que tudo proíbe. Os seus seguidores não podem frequentar festas, não podem assistir à televisão, não podem ir ao cinema, a uma academia, à praia, ao parque. Tudo está marcado pela proibição. As coisas do mundo portam o risco do desvio das normas oferecidas pela igreja.

O recurso da interdição expressa o movimento que tem seu início na norma e seu ponto de chegada no desejo. Configura-se deste modo um caminho no qual toda uma vida se desenvolve sob os ditames da ordem, nunca encorajando para a emancipação. Esta relação com a norma, somente marcada por esta orientação, precisa passar pelo trabalho do reconhecimento. Quando os sujeitos têm os seus corpos mergulhados nesta condição de reféns da ordem, há que se iniciar o esforço do reconhecimento, para abrir, por meio do pensamento, outros modos de estar na vida. Neste caso, o reconhecimento significa exercício de pensamento e de linguagem. Há uma etapa de compreensão seguida da comunicação.

3.2 As marcas da ruptura

As marcas da ruptura aparecem no desejo de participar de uma festa para poder se encontrar com outros jovens. A festa é compreendida como o lugar propício para ampliar as amizades, para a experiência de novos vínculos. Com isso, o desejo da festa habita os corpos com a capacidade de produzir algum tipo de mal-estar nestas condições de interdição.

As possibilidades de fazer algo escondido estão nas mãos dos estudantes. Eles já pensaram que podem ouvir as músicas que gostam, que podem beber, namorar ou dançar fora do alcance do olhar do pastor ou fora do controle de alguém que vá levar as informações para a autoridade religiosa. O fazer escondido fomenta o desejo e alimenta as inquietações.

Na escola, os estudantes experimentaram que podem participam de jogos em grupos nos quais se misturam os meninos e as meninas. Os alunos descobriram que existe uma diversidade de esportes ou de expressão do corpo com o apoio da Educação Física. Na medida em que o professor oferece a atividade diferente, eles se envolvem, participam e gostam.

Há o caso de um aluno que pode entrar em contato com o seu sonho de ser peão, de participar de festas de rodeio, de poder aproveitar o cavalo que ganhou de presente. O fato dele poder olhar para este sonho como uma atividade física já o aproxima de seu desejo. O sonho trabalha aqui para romper com os mecanismos de controle.

A vontade de ir ao cinema, de ir à praia, de ver televisão na casa do vizinho. Todas estas vontades estão presentes e esses alunos podem conversar sobre elas quando o professor se interessa por estes assuntos. As meninas pensam em se tornarem mais bonitas com o uso da maquiagem. Aquilo que está proibido no gesto aparece nas aulas de Educação Física, na condição da conversa. Eles podem falar sobre todas as proibições e se confrontarem. Assim, alguma forma de elaboração começa a se desenvolver.

Estas formas de ruptura, diante dos mecanismos de controle operados pelo poder, explicitam um movimento que tem seu início no desejo e culmina na norma. Tal orientação aponta para a possibilidade da experimentação como um recurso de

abertura da vida fora dos marcos impostos pela interdição. Não se trata de negar as normas e nem a validade delas para a vida em sociedade, e sim de começar uma outra relação com a norma que por meio da experiência não se restringe apenas às imposições da ordem e se abre para horizontes de emancipação. Aqui, enquanto o desejo fomenta o movimento de abertura e norma, exige um trabalho de experimentação. Pois é no esforço de rastrear o real que se descobrem as janelas ou portas para as novas possibilidades do viver de cada um. Mesmo que isto seja percebido de um modo muito tímido, algo já se inicia. E observamos como estes micromovimentos encontram apoio nas aulas de Educação Física.

3.3 A função social da escola

Em várias cenas, constatamos a tendência dos estudantes evangélicos se isolarem do convívio com os outros, tanto na sala de aula quanto no pátio. A escola poderia ser o lugar do fomento da socialização com a capacidade de orientar uma abertura para o contato com os jovens que não são da mesma igreja. Se os vínculos podem ser experimentados na diversidade das relações, eles precisam ser estimulados, propostos, com a tranquilidade que uma instituição de ensino pode transmitir. O papel da escola aparece aqui como um modo de intervir na dinâmica dos estabelecimentos de vínculos sem a total submissão aos ditames do que é proibido ou do que está conformado apenas pela ordem.

Os círculos de conversas também podem ser ampliados. Numa cena, verificamos como uma garota começou uma conversa com outra aluna da sala que não pertencia a sua igreja. Ela pode experimentar esta conversa com naturalidade, sem lhe acontecer nada de mal. O mesmo aconteceu com o jogo de futebol, mesmo em times mistos. O corpo experimentou novas expressões sem precisar cometer desvios ou qualquer tipo de transgressão.

O reconhecimento dos próprios sonhos começou a acontecer nas pequenas conversas propiciadas no meio das aulas de Educação Física. A conversa abriu alguma possibilidade para o aluno pensar no seu trabalho pela realização dos seus sonhos, sem precisar se submeter a um permanente estado de terror. A autoridade do professor com a sua escuta atenta lhe fazia falar sobre o seu sonho ao ponto de formular uma possível pergunta: por que não posso realizar os meus sonhos?

A ampliação da linguagem contribui para o aluno ter acesso a um repertório diversificado de signos e de códigos que vai lhe favorecer na leitura de mundo e na orientação de ações e escolhas em sua volta para o convívio social. Os gestos de interdição trabalham para o empobrecimento da vida deles, que já se encontra marcada por condições precárias. Esta experiência de que tudo está proibido resulta em uma anestesia sobre os corpos, em uma impermeabilização da pele, em um empobrecimento da condição sensível.

Notamos nas cenas como a sala de aula se apresenta como um lugar de acesso ao conhecimento acumulado pela sociedade e também como um lugar de conversa sobre os modos como cada estudante reage diante desta herança oferecida na modalidade do saber. Compreendemos que não basta receber o conhecimento científico para guardar só para si, ou para se dedicar a um trabalho solitário de elaboração. A conversa em aula consolida os saberes com a elaboração coletiva dos sentidos postos em movimento pela novidade da ciência.

Desse modo, há uma possibilidade de organização do trabalho escolar pelo eixo da educação combinado com o eixo do ensino. Os processos educacionais se desenvolvem em movimentos simultâneos e paralelos aos processos de aprendizagem. Educar e ensinar são ações que sempre caminham juntas e de modo articulado. Os ambientes de ensino podem ser preparados para sustentar novas relações de saberes, para o desenvolvimento de habilidades favoráveis à emancipação da vida e para o fortalecimento de valores apontando para a superação das interdições.

Os saberes, as habilidades e os valores, quando podem ser tratados pelos professores sem o esquecimento da vida lesada em que se encontram, demandam o exercício coletivo da experimentação permanente, sempre aberto ao risco, mas sempre apoiado no trabalho coletivo. As cenas vistas mostraram pequenos sinais de que isso pode acontecer no interior de uma escola, em meio a toda simplicidade, sem exigir vultosos recursos.

3.4 A autoridade do professor

As possibilidades de reinvenção da autoridade do professor foram observadas nas cenas expostas. O esforço permanente para conseguir o rigor profissional

oferecia referências simples, mas suficientes, para orientar a experimentação, pequenos movimentos de tato nesta condição de ser educador em contextos de vida extremamente lesas. Tudo ia acontecendo de modo muito simples.

Em meio a muitos esforços, o gesto de uma escuta diferenciada permitiu o encontro com os alunos em relações estabelecidas por outros termos, que não fosse a repetição de um gesto proibitivo. A escuta se desenvolvia somada com o exercício de uma permanente atenção para captar a linguagem dos sinais emitidos pelos corpos e pelos encontros. Era preciso estar muito atento para não deixar escapar os mínimos sinais de expressão de vitalidade e de desejo.

Esses sinais precisavam ser recolhidos na materialidade do vivido dentro das condições reais naquele cotidiano escolar. Assim o trabalho educacional encontraria maiores chances de se conectar com a vida em seu movimento mais real, isto é, fora dos modelos de idealização sobre um tipo de ensino, sobre um tipo de professor ou de aluno. Este gesto de trazer o real para a experiência de novos agenciamentos de sentidos e de afetos faz toda a diferença para uma educação que deseja acertar o seu compasso com o ritmo de tempo, marcado sobretudo pelas condições tão incertas do viver.

A apropriação dos pequenos sinais exige, em seguida, um trabalho de linguagem, que passa pelo exercício da interpretação e culmina com a comunicação. Os momentos de conversa prestam-se à comunicação sobre o movimento que cada estudante faz em seu esforço de elaboração dos novos sentidos a partir do confronto propiciado pelo conhecimento científico. Na conversa, se faz o exercício do discernimento das condutas para conferir qual gesto rompe com os mecanismos de controle, para daí confirmar e fortalecer.

O discernimento experimentado com o uso de uma racionalidade menos vulnerável aos investimentos da ideologia consegue auxiliar na compreensão sobre os mecanismos que determinam a existência de cada um, na compreensão das estratégias de poder para colocar os corpos sempre no estado de submissão. Sem um mínimo de discernimento, não há condições de instaurar a abertura para a experimentação e para a expressão dos desejos de cada estudante.

A escuta propiciada pelo professor criou um ambiente favorável para a experiência de outro modo de estar presente em uma relação com a autoridade, outro modo de se vincular com alguém que orienta sem se submeter a uma ordem cega. Identificamos em várias cenas que o professor, em sua escuta atenta, encontra recursos para mostrar que pode ser uma autoridade fora dos modos de impor o terror, fora de um olhar apenas punitivo. Dois movimentos simultâneos estavam presentes no gesto da escuta: ora escutávamos os alunos falando das proibições, ora escutávamos os alunos falando de seus desejos e sonhos. O aparecimento das vozes deles nesta diversidade de experiência favorecia a emergência de um confronto, vivido no próprio corpo, e, por isso mesmo, causador de um mal-estar disruptivo. Somavam-se a estas vozes os momentos vivenciais, algo mais próximo do real, afirmando a convivência da diferença de estilos de vida. Cada expressão corporal experimentada na sala ou cada modalidade esportiva nova apontava para novos horizontes de expressão da vida, fora deste lugar conhecido e marcado pela interdição.

Em algumas cenas percebemos a condição de combinar a firmeza da autoridade com a delicadeza da atenção: ser delicado e firme ao mesmo tempo sem precisar fazer o apelo para práticas de violência ou para insistir em gestos de permanentes intrigas. Tal firmeza é extremamente valiosa nos momentos dos recuos, pois não é verdade que todo o movimento de exposição tem garantia de realização por si só. No vai e vem da vida, o risco está presente. Nas horas do recuo, a experiência de uma nova relação de autoridade sustenta o movimento e impulsiona o corpo para a emancipação.

Observamos o exercício da delicadeza da autoridade quando um professor consegue caminhar ao lado do aluno, em seus esforços de leitura do mundo. O professor não pede ao aluno para colocar seus olhos sobre a própria figura como uma estratégia de identificação e sim orienta seu olhar para o mundo, para o cenário no qual a vida se realiza. Toda esta atenção do educador, muito sensível, depende de muita delicadeza. Estes aspectos, assumidos pela figura da autoridade, fazem toda a diferença quando se pensa no papel do educador em uma sociedade tão marcada pela incerteza.

3.5 Ciência e currículo

Numa cena, os alunos evangélicos mostraram a necessidade de confrontar o “conhecimento de Jesus” com o conhecimento que as outras pessoas possuíam. Este confronto chamou a atenção para a premência de considerar os sentidos atribuídos à ciência e aos saberes transmitidos em cada disciplina organizada pela escola. A leitura do texto bíblico apareceu nas cenas como expressão de fundamentalismo. Alguns pais mostraram um apego ao sentido literal do texto sem remeter os relatos bíblicos para um contexto mais amplo da vivência cultural de um povo ousado e criativo, que foi o povo judeu. A leitura do texto é feita sob os mecanismos de captura do poder para consolidar a submissão dos corpos a uma ordem de interesse da igreja evangélica. O texto bíblico aparece esvaziado de toda a sua força de ruptura.

Outro aspecto relacionado com uma condição de conhecimento está presente no modo como os jovens lidam com as normas. O pensamento supersticioso se impõe sobre qualquer tentativa de racionalidade. Eles não conseguem pensar no valor da norma elaborada por referenciais científicos orientados para uma vida com maior qualidade. Eles experimentam as normas somente nesta conotação punitiva. Não conseguem perceber a ação da mão humana na fabricação das normas e, assim, se submetem a elas sob total cegueira.

As aulas de Educação Física demandam um estudo de normas e regras especificamente aplicadas ao exercício do esporte. Cada modalidade esportiva contém sua regra própria, que precisa ser estudada, compreendida e obedecida para que o jogo aconteça. Deste modo, as normas não estão remetidas a uma figura de autoridade, e sim a uma possibilidade de experiência. Para que o jogo possa acontecer, é preciso conhecer as normas. O conhecimento sobre as normas apresenta um manejo de técnicas e saberes remetido ao real do viver. Este exercício do conhecimento sobre normas é diferente daquele conhecimento imposto pelo pastor com o argumento de autoridade. O sujeito obedece porque o pastor ordena e vigia.

Com a experiência deste conhecimento assentado em bases científicas, o aluno terá melhores recursos para distinguir quando uma norma auxilia a expansão da vida ou quando uma norma sustenta relações de dominação exercidas no

convívio social. As normas necessárias para o bem viver podem ser confirmadas e aprimoradas com o permanente trabalho de elaboração. As normas criadas sob o pretexto de imposição de uma ordem ou de submissão a algum tipo de mando que apenas sabe interditar podem ser rejeitadas. Tudo isso depende deste cuidadoso exercício de conhecimento concebido como trabalho humano, e não como alguma obra mágica ou divina.

A ciência deveria propiciar a ampliação dos repertórios de signos para o aluno aprimorar a sua leitura de mundo. A ampliação da leitura resultará em outras condições de voltar ao mundo para nele fazer mudanças ou para estabelecer com ele boas trocas. Quando um aluno menciona medo do “fogo do inferno”, somente constatamos um corpo totalmente submisso aos mecanismos de compreensão de mundo estabelecidos pela crença.

As cenas descritas fizeram pensar no papel da escola quando ela cria um ambiente no qual os alunos experimentam o confronto da ciência com a cultura e com a racionalidade. O confronto da ciência com a cultura é pensado como abertura de possibilidades para o exercício de outras trocas com o mundo. Indicamos outras trocas como um modo de diferenciar dos modos de estar na vida, sempre na condição de corpos interditados. O confronto com a racionalidade sinaliza para o trabalho de interpretação a ser assumido pelo sujeito. Ninguém está isento de responsabilidades na condição de pensar, deliberar e decidir sobre os diversos usos com o conhecimento. Mas tudo isso depende da capacidade do discernimento entre usos da ciência para submeter vida aos mecanismos de poder ou para emancipar a vida em busca de novas possibilidades de expressão com outra qualidade.

3.6 Educação física: na escola, no currículo e na vida

As cenas contribuíram para pensar sobre as possibilidades do exercício do magistério especificamente na Educação Física, em três dimensões estabelecidas pelas relações com a escola, com o currículo e com a vida. Não exclusivamente na escola por onde passei, constatamos a facilidade com que a Educação Física se acomoda a um lugar segmentado, isolado das relações com o todo da escola ou com o ensino das outras áreas. Os professores de Educação Física esquecem que o aluno depende de um bom cuidado com o seu corpo para obter a concentração

enquanto estuda qualquer conteúdo curricular, ou enquanto se assenta numa cadeira, ou enquanto se movimenta pelo pátio, etc. O tratamento com o corpo, em geral, permanece isolado a uma espécie de gaveta curricular. O corpo apenas é lembrado na aula de Educação Física. Por que os professores desta disciplina não auxiliam a escola a considerar o corpo em todas as instâncias do processo educacional e do ensino? Esta questão permaneceu neste estudo como uma força causadora de muita inquietação.

No âmbito da escola, a Educação Física – como foi possível perceber nas cenas – lida com o manejo de regras e pactos. Cada modalidade esportiva foi estudada para os alunos conhecerem as regras. Em seguida, eles podiam passar à prática, sabendo que as regras existem e precisam ser respeitadas. Sem as regras o jogo não acontece e determinada modalidade de esporte não pode ser praticada. Esta habilidade de manejar bem as regras e os pactos pode acontecer nas aulas de Educação Física.

Justamente as aulas de Educação Física deram um alerta sobre a importância de obter uma compreensão do currículo em um campo de tensão entre o conhecimento da técnica e suas implicações em relação de poder. Isto depende da compreensão que se alcança sobre este fato de que nenhuma técnica e nenhum saber são portadores de neutralidade. O jogo de poder sobre a vida atravessa estes âmbitos e deve ser conhecido para que o estudante possa abrir sua vida para a experimentação de novas possibilidades de expressão. Esta compreensão, estabelecida no terreno tenso, auxilia na superação do pensamento fanático ou supersticioso. Os saberes e as técnicas são produtos de mãos humanas e como tal podem ser mudados o tempo todo.

Por meio da leitura das cenas, pensamos sobre as relações entre a Educação Física e a vida dos estudantes levada em conta na esfera mais ampla, além-muros da escola. A qualidade de vida depende dos cuidados com o corpo. Este saber básico pode ser fomentado nas aulas de Educação Física. Ali o saber sobre as condições reais da saúde de cada um se vincula com o exercício permanente do cuidado. Um princípio ético se constitui, pouco a pouco, na medida em que o aluno compreende as limitações da vida configuradas sobre a própria condição material do corpo.

Todas essas elaborações dependem de um delicado trabalho em que cada agenciamento de sentido se consolida com exercícios de experimentação em coletivos bem organizados. Pensamos nas aulas de Educação Física como este lugar capaz de propiciar uma boa organização. Neste ambiente favorável, espera-se produzir novos sentidos e experimentar novas expressões de vida. A consciência da precariedade do viver se desenvolve neste ambiente e mostra os seus resultados em todos os âmbitos da vida.

Após relatarmos essas cenas, nos questionamos: o que pode fazer um professor de Educação Física em sua aula diante de uma situação de controle exercido sobre os corpos? Ampliamos esta pergunta de um outro modo: o que pode fazer a escola? Estas questões foram situadas em um campo mais amplo no qual identificamos que o processo educacional está profundamente relacionado com os processos de subjetivação e com as políticas de subjetivação em curso na sociedade. A falta de percepção destas relações, assentada em um arcabouço teórico suficientemente forte, por parte dos educadores, os impede de traçar estratégias emancipatórias para o processo educacional organizado com os educandos que estão nestas condições. Notamos muito esta falta de condição de uma intervenção mais qualificada do educador. Não estaria o educador também ali com seu corpo interditado em alguma dimensão? Em vários momentos, o trânsito efetuado no meio das cenas reforçou este pensamento.

O que seria uma troca com qualidade? Este estudo aposta em um trabalho educacional que habilite para o exercício de trocas com qualidade com outro humano e com o outro mundo, já que é na relação de alteridade que as pessoas se constituem enquanto sujeitos. Utilizamos algumas categorias para traçarmos os parâmetros daquilo que se poderia utilizar no pensamento sobre as trocas com qualidade.

No primeiro parâmetro foram utilizados os termos “deslocamento” e “implicação”. Por meio do termo “deslocamento”, articulamos todo este quadro teórico com o esforço realizado no campo da modernidade, naquilo que se refere ao manejo de uma racionalidade, provendo de uma vida autêntica. Mas por deslocamento entendemos também o movimento experimentado por um sujeito aberto à emancipação. Trata-se do movimento de sair das situações de tutela para chegar ao lugar de emancipação no qual o sujeito ousa pensar, sair do estado de

“minoridade” e alcançar um estado de “maioridade”, para utilizar uma expressão de Kant. Já o verbo “implicar” obriga a colocar o corpo em cena. Um pensamento implicado supera os moldes estritamente idealistas de compreender a vida. Pelo implicar, enfatizamos o fato de que a compreensão sobre tudo o que acontece, isto que se faz no campo de Epistemologia, está profundamente implicado com o modo de existir, isto que define a Ontologia. Portanto, Epistemologia e Ontologia estão implicados em uma relação dinâmica.

Outro parâmetro estabelecido para pensarmos uma troca com qualidade esteve nas condições de captarmos a vivência do intensivo, experimentada na relação com o outro humano, e também captarmos a vivência do intempestivo, experimentada na relação com o outro mundo. Por estes parâmetros estabelecidos no percurso de investigação, constatamos, pouco a pouco, o quanto um corpo interdito, neste sujeito submetido à forma “egogregária”, tem empobrecida a sua condição de estabelecer boas trocas em seu permanente processo de subjetivação.

O contexto de uma vida extremamente lesa faz pensar sobre as condições que os sujeitos têm para a superação do estado de gradativo empobrecimento. Será que o mercado consegue com seu poder manipular sempre os corpos doentes? Será que o sujeito se satisfaz com as migalhas de sobrevivência? Será que esse público consegue sozinho descobrir a causa destas suas condições de vida? Conseguem sozinhos ultrapassar esta situação de controle e de submissão? Qual é o poder da escola diante de toda esta realidade?

O estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como propriedade, mas como uma estratégia de modo que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma “apropriação” mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvendem nele, antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, um privilégio que se possa deter; que lhe seja dado como modelo antes da batalha perpétua, cujo contrato faz uma cessão ou a conquista que se apodera de um domínio. Em suma, há que se admitir que esse poder se exerce mais que se possui, que não é o “privilégio” adquirido ou conservado da classe dominante, mas é efeito do conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes conduzido pela posição dos que são dominados (FOUCAULT, 2009, p. 29 e 30).

Não fica tão difícil de entender o porquê do jovem buscar na religião o sentido de vida. Sua existência está lesada. A potencialidade dos corpos dos alunos e professores está enfraquecida. Suas sensibilidades também estão atingidas. Sendo assim, lutam frente ao medo da morte. É preciso buscar dar sentidos aos seus corpos. Mas a religião tira essa agonia que sentem, sem saber de onde vem. Temos a impressão de que as práticas religiosas vividas nas igrejas evangélicas poupa seus fiéis desse desprezo que experimentam diante da sociedade. Buscam e lutam por algo que vai até certo ponto preencher o vazio existencial. Buscam um sentido de vida na religiosidade. Porém mais uma vez acabam sendo vítimas de outro mecanismo de poder. Dessa vez, o pastor que quer alimentar os seus interesses, acaba manipulando as pessoas.

De acordo com Adorno (2008), o sujeito busca dar sentido à sua vida a partir de mágica (ocultismo), já que a sua objetividade está doente. Com isso, a figura do responsável acaba explorando esse sujeito para alimentar o seu próprio poder. Adorno (2008) afirmou que “uma positividade que deixa de lado o recurso ao pensamento não passa de desvario bárbaro, subjetividade alienada de si mesma que nisso se perde no objeto.” Nessa parte, o autor quer dizer que, se o sujeito não está bem, ele precisa buscar através do pensar soluções e não buscar respostas através dos meios do ocultismo: leitura de mão, cartas e assim por diante.

Não somos contra os processos de subjetivação existentes. O que queremos é deixar de ter alunos alienados e manipulados por tais problemas. Conforme Foucault (2009), admitimos que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve aplicando-o porque é útil); entendemos que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua, ao mesmo tempo, relações de poder.

Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema de poder, mas é preciso considerar, ao contrário, que o sujeito que conhece os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas (FOUCAULT, 2009, p. 30).

Ainda com Foucault (2009), trataríamos o “corpo político” como o conjunto dos elementos materiais e das técnicas que servem de armas, de reforço, de vias de comunicação e de pontos de apoio para as relações de poder e de saber que investem os corpos humanos e os submetem fazendo deles objetos de saber.

Não se deveria dizer que a alma é uma ilusão ou um efeito ideológico, mas afirmar que ela existe, que tem uma realidade, que é produzida permanentemente, em torno, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos – de uma maneira mais geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência. A realidade histórica dessa alma, que, diferentemente da alma apresentada pela teologia cristã, não nasce faltosa e merecedora de castigo, mas nasce antes de procedimentos de punição, de vigilância, de castigo e de coação. Esta alma real e incorpórea não é absolutamente substância. É o elemento onde se articulam os efeitos de certo tipo de poder e a referência de um saber, a engrenagem pela qual as relações de poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder. Sobre essa realidade-referência, vários conceitos foram construídos e campos de análise foram demarcados: psique, subjetividade, personalidade, consciência, etc. Sobre essas técnicas e discursos científicos foram edificados; a partir dela, valorizavam-se as reivindicações morais do humanismo.

“Mas não devemos nos enganar: a alma, ilusão dos teólogos, não substituída por um homem de que nos falam e que nos convidam a libertar já, é em si mesmo o efeito de uma sujeição bem mais profunda que ele. Uma ‘alma’ o habita, o leva à existência que é ela o instrumento de uma anatomia política, a alma, prisão do corpo” (FOUCAULT, 2009, p. 32)

Esses corpos que frequentam essas escolas demandam, pelas possibilidades, mudanças. Buscam por socorro, pois já não aguentam mais viver dessa maneira. Eles querem libertar suas almas, viver intensamente. Essa revolta nas escolas, que os professores interpretam como indisciplina, na verdade é um pedido de socorro. Não é possível viver da maneira que estão vivendo e a escola, ao invés de ajudar, acaba por entrar no sistema de maltratar e dizer que eles não têm mais jeito e que tudo está acabado. Vive-se um faz-de-conta que se ensina e, por outro lado, um faz-de-conta que se aprende.

Iniciamos a pesquisa com as seguintes perguntas:

- 1) Que processos de subjetivação resultam das práticas de interdição dos corpos dos estudantes a partir dos sinais recolhidos nas aulas de Educação Física?
- 2) Quais são os sinais de ruptura frente aos instrumentos de controle exercido sobre os corpos?
- 3) Por que o educador e a escola não conseguem ajudar o educando a sair do papel de refém nesta condição de corpo interditado?

A busca pelas respostas conduziu ao exercício da cartografia. Nós escutamos as vozes dos alunos e recolhemos os sinais de suas resistências.

Este material de estudo foi recolhido no cotidiano escolar por meio da escuta atenta, aquele modo de escutar que permitiu identificar as pontas do processo. A partir desta identificação, perguntamos sobre um movimento social mais amplo, que acontece fora dos muros das igrejas evangélicas e da escola. Porém, este movimento, mais amplo, demonstrava uma política de subjetivação em curso na sociedade com capacidade de desdobrar os seus efeitos sobre os processos educacionais. Diante destes desdobramentos foi que a autoridade do pastor ganhou eficácia e o papel da escola se enfraqueceu.

As análises das cenas permitiram constatar as marcas da interdição, as marcas da ruptura, a função social da escola, a autoridade do professor, a ciência e o currículo, bem como a Educação Física para confrontarmos com aquelas indagações que acompanharam todo o percurso da pesquisa. A cartografia dos territórios existenciais auxiliou na compreensão dos sentidos e das sensações, emergindo em formas múltiplas. Ao final deste estudo, elaboramos alguns pensamentos sobre as políticas de subjetivação que resultam das práticas de interdição dos corpos dos alunos sobre as marcas daquilo que rompe e resiste aos mecanismos de controle dos movimentos, e sobre o papel da escola e do educador.

Neste momento de elaborarmos as considerações finais, concentramos o nosso foco sobre as limitações demonstradas pelas escolas e pelos educadores no momento de organizar o processo educacional e o ensino com os estudantes. Estes já chegam até a escola com os corpos marcados por uma vida sofrida. E, para aumentar este sofrimento, ainda se mostram presos a uma condição de reféns de

mecanismos de interdição exercidos sobre os seus corpos. Várias cenas ofereceram elementos caracterizados como descaso da escola diante da situação dos estudantes. Outras cenas mostraram soluções que apelavam para o modo de evitar o problema, ao invés de criar soluções efetivas com base no conflito inevitável entre forças de regulação e forças de emancipação. A entrada da escola neste campo de conflito propiciaria a condição da organização do processo educacional com a perspectiva de formar subjetividades rebeldes e inconformistas, para utilizarmos uma expressão de Boaventura de Sousa Santos:

“A educação para o inconformismo tem de ser ela própria inconformista. A aprendizagem da conflitualidade dos conhecimentos tem de ser ela própria conflitual. Por isso, a sala de aula tem de se transformar ela própria em campo de possibilidade de conhecimento dentro do qual há que optar. Optam os alunos tanto quanto os professores e as opções de uns e outros não têm de coincidir nem são irreversíveis. As opções não se assentam exclusivamente em idéias, já que as idéias deixaram de ser desestabilizadoras no nosso tempo. Assentam igualmente em emoções, sentimento e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis. Só assim é possível produzir imagens desestabilizadoras que alimentem o inconformismo perante um presente que se repete, repetindo as opções indesculpáveis do passado. O objetivo último de uma educação transformadora é transformar a educação, convertendo-a no processo de aquisição daquilo que se aprende, mas não se ensina o senso comum. O conhecimento só suscita inconformismo na medida em que se torna senso comum, o saber evidente que não existe separado das práticas que o confirmam. Uma educação que parte da conflitualidade dos conhecimentos visará, em última instância, conduzir à conflitualidade entre sentidos comuns alternativos, entre saberes práticos que trivializam o sofrimento humano e saberes práticos que se inconformam com ele, entre saberes práticos que aceitam o que existe, só porque existe, independentemente da sua bondade, e saberes práticos que só aceitam o que existe na medida em que merece existir, finalmente entre saberes práticos que olham as decisões pelo que está à jusante delas e as converte em consequências fatais e saberes práticos que olhas as decisões pelo que está à montante delas e as converte em indesculpáveis opções humanas.”¹⁵

Apoiados nesta reflexão de Boaventura de Sousa Santos, afirmamos a impossibilidade de um trabalho sério em educação quando a escola não assume este conflito ou quando o educador não está preparado para administrá-lo. Boaventura insiste que o critério para a realização da boa aprendizagem está no trabalho educacional constituído a partir deste conflito e em meio a este conflito, nunca na sua anulação ou em estratégias de evitação.

¹⁵ SANTOS, Boaventura de Sousa. “Para uma pedagogia do conflito”. In: SILVA, Luiz Heron da, AZEVEDO, José Clóvis de. SANDOS, Edmilson Santos dos. (Orgs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996. p. 15–33.

“Defendi que estes conflitos devem ocupar o centro de toda a experiência pedagógica emancipatória. O conflito serve, antes de mais, para vulnerabilizar e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado. Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de indignação e a vontade de rebeldia e de inconformismo. Essa capacidade e essa vontade serão fundamentais para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes através dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e portanto entre pessoas e entre grupos sociais. Um relacionamento mais igualitário, mais justo que nos faça aprender o mundo de modo edificante, emancipatório e multicultural. Será este o critério último da boa e da má aprendizagem.”¹⁶

Neste estudo percebemos como a interdição do corpo interfere diretamente na condição da boa troca que o educando poderia fazer com o outro humano e com o outro mundo. Afirmamos que os corpos, tomados pelo terror advindo de qualquer forma de dominação exercida sobre eles, se encontram seriamente comprometidos em suas relações de troca com qualidade. Deste modo, uma identidade não se configura em seu modo de entrar em relação com as diferenças oferecidas pela existência, tal como aparece diante de si na vida com quem se relaciona e no mundo por onde transita. Um corpo interditado encontra-se comprometido na apresentação de si em relações de alteridade e empobrecido nos modos de desfrutar os encontros com os outros humanos e o outro mundo.

Compreendemos que há uma associação da interdição do corpo com os movimentos de composição de identidade e com as relações na diferença. Partimos do pressuposto de que um sujeito se configura em sua identidade num modo de participar das trocas. E que as trocas se sustentam com o enriquecimento que se dá no encontro com as diferenças. Ampliamos a análise indagando sobre o processo educacional realizado pela escola quando recebe, na sala de aula, os alunos com seus corpos amordaçados por fios tecidos no campo simbólico específico da experiência de serem participantes especificamente de uma igreja evangélica.

O que pode fazer uma escola diante dos corpos interditados? Depois de relatarmos as cenas do cotidiano, perguntamos: o que pode fazer um professor de Educação Física em sua aula diante de uma situação como esta? Estas questões foram situadas em um campo mais amplo no qual identificamos que o processo

¹⁶ Ibidem.

educacional está profundamente relacionado com os processos de subjetivação e com as políticas de subjetivação em curso na sociedade. A falta de percepção destas relações, embasada em um arcabouço teórico suficientemente forte, por parte dos educadores, os impede de traçar estratégias emancipatórias para o processo educacional organizado para os educandos que se encontram nestas condições. Dá até para arriscar uma hipótese sobre a falta de condição de uma intervenção mais qualificada por parte do educador. Não estaria o educador também ali com seu corpo interditado em alguma dimensão? A análise desenvolvida permitiu reforçar esta hipótese.

Analizamos uma prática de interdição ao movimento e um modo de controle dos corpos de adolescentes a partir dos sinais recolhidos durante as aulas de Educação Física, no decorrer de minha experiência de magistério. Além disso, rastreamos as pistas indicativas do que escapa aos mecanismos de captura do poder. Interpretamos algumas práticas corporais observadas no âmbito das aulas de Educação Física em uma escola pública que registra inúmeros conflitos com a injunção das igrejas evangélicas sobre os processos educacionais. Analizamos os sentidos atribuídos à Educação Física e as soluções elaboradas pelos professores diante dos desafios identificados nos gestos de controle sobre os corpos dos educandos.

Após o estudo realizado, tivemos a oportunidade de entrar em contato com uma elaboração sobre a experiência de uma escola pelo recurso do cinema. Um exemplo de “má educação” chegou até nós por meio do filme dirigido por Pedro Almodóvar, do Cinema Espanhol. A experiência se passa também em um ambiente marcado pela religiosidade. Trata-se de uma escola católica. O professor, que é um padre, deixa marcas muito profundas em uma criança inocente e indefesa. Este aluno, por sua vez, nunca mais foi ou será o mesmo, pois essa marca deu o sentido de sua vida (mesmo que ele tenha lutado contra). Não teve forças suficientes para seguir ou conhecer um novo caminho. A partir da experiência vivida neste contexto, perguntamos: Que direito tem seu professor em deixar essas marcas negativas na vida desse inocente? Nenhuma! Será que esse mesmo professor tem noção do mal que fez a essa criança?

Esse aluno não teve condições de buscar ajuda e não pode, por si mesmo, deixar dessa marca. Ele não teve condições e nem forças para “virar o jogo”, pois

essa marca era maior que ele mesmo. Seria difícil de ser vencida, pois ela comportava muitas facetas: medo, insegurança, desejo, atração, fraqueza... Era uma marca constituída pela mistura de sentimentos. Era possível seguir outro caminho? Nenhuma outra marca conseguiu ser mais forte que esta. Às vezes, ele conhecia outras marcas e se alegrava, pois achava que ela seria maior e substituiria, mas na verdade, com o passar do tempo, o que ele achava que iria mudar sua vida, na verdade tomava menos força e aquela deixada pelo “professor padre” se transformava em algo muito mais forte. Parecia que ela se alimentava dessas outras marcas e deixava claro que ela era a maior e que, por mais que esse aluno lutasse, ela estaria sempre ali, impregnada dentro dele.

A juventude contemporânea está perdida neste mundo deixado por seus antepassados. Há muitas mudanças. Há muito que se fazer para sobreviver e, no entanto, esses mesmos jovens são manipulados pelas ideias tradicionais impostas por uma velha elite pensante com presença ainda forte nesta sociedade. Essa elite os tolhe de pensar por si só e se utiliza de um sistema perverso onde o colorido não existe. Mostram para os jovens uma vida triste, cheia de violência, de medo, de impossibilidades. Foi imposta a essa juventude a incapacidade de transformação do mundo onde viver não vale a pena. Ela não sabe pensar, não consegue resolver seus próprios problemas, precisa de ajuda, de alguém que pense por ela. Neste momento a elite pensante aumenta seu poder de dominação. Dominá-la significa sustentar a dependência no saber para onde ir, já que esses jovens não sabem que rumo tomar. Entregam suas vidas sem ao menos tentar mudar o que de ruim existe. Tudo indica que eles não sabem pensar por si só.

Esses jovens nem imaginam a força que possuem nas mãos. Querendo ou não, são eles que elaboram os valores sociais em gestação. Com todos esses problemas e medos, ainda assim há jovens que transgridem, buscam viver intensamente. Esses são julgados e excluídos da sociedade em que vivem. São os chamados rebeldes. Eles não são bem-vistos e nenhuma família tradicional quer ter um jovem transgressor.

Mesmo assim, os jovens querem mais, querem demonstrar a força que possuem, mesmo que involuntariamente. Ser jovem por si só já é uma transgressão. Muitas famílias, ao se encontrarem nos meios sociais, trocam ideias ou mesmo

conselhos uma com as outras por terem um jovem em seu lar. Além da família sem condição de acolher a juventude, há o poder do mercado. Os jovens são bombardeados pelas propagandas que os jogam para o consumo. As reações dos jovens variam: alguns deles, por não terem poder aquisitivo o suficiente, acabam se entregando ao poder religioso. Já outros preferem se submeter aos poderes do mercado capitalista. Ambos transitam nas faixas estabelecidas pelo exercício destas modalidades de poder.

Todos querem construir mecanismos de controle intelectual e religioso para esses jovens, mas de fato ninguém está interessado em saber o que eles estão necessitando. Pois estes sabem muito bem que é quando se ganham os espíritos que se garante a dominação. Para Maffesoli (2009):

“os instrumentos de controle, hoje em dia, estão um pouco mais ‘civilizados’. Com a desvalorização da vida neste mundo, é apresentada uma economia da salvação, baseada no desejo de uma vida melhor no além, o que, em sua essência, tende a invalidar ou pelo menos a relativizar este mundo, que seria estruturalmente imperfeito, mau e pouco interessante. A verdadeira vida estaria em outro lugar”.

Os jovens inventam seus estilos de vida em meio a toda esta turbulência social. Buscam construir a partir das ideias impostas pela elite e dar forma a sua subjetividade.

O campo de experimentação fica muito restrito quando os corpos estão submetidos aos instrumentos de interdição. Quando o medo apodera-se dos corpos, a dificuldade tende a aumentar. O medo emerge na vida dos jovens como efeito do poder a permear todas as relações, a infiltrar em todos os âmbitos de suas vidas, sempre reforçando uma condição de refém das múltiplas determinações impostas pela vida em sociedade. A leitura da música de Lenine, escolhida para a epígrafe do texto final, desvela as várias facetas do medo em seus múltiplos desdobramentos.

“Tienen miedo del amor y no saber amar
Tienen miedo de la sombra y miedo de la luz
Tienen miedo de pedir y miedo de callar
Miedo que da miedo del miedo que da

Tienen miedo de subir y miedo de bajar
Tienen miedo de la noche y miedo del azul
Tienen miedo de escupir y miedo de aguantar
Miedo que da miedo del miedo que da

El miedo en una sombra que el temor no esquiva
El miedo es una trampa que atrapó al amor
El miedo es la palanca que apagó la vida
El miedo es una grieta que agrandó el dolor

Tenho medo de gente e de solidão
Tenho medo da vida e medo de morrer
Tenho medo de ficar e medo de escapulir
Medo que dá medo do medo que dá

Tenho medo de acender e medo de apagar
Tenho medo de esperar e medo de partir
Tenho medo de correr e medo de cair
Medo que dá medo do medo que dá

O medo é uma linha que separa o mundo
O medo é uma casa aonde ninguém vai
O medo é como um laço que se aperta em nós
O medo é uma força que não me deixa andar

Tienen miedo de reír y miedo de llorar
Tienen miedo de encontrarse y miedo de no ser
Tienen miedo de decir y miedo de escuchar
Miedo que da miedo del miedo que da

Tenho medo de parar e medo de avançar
Tenho medo de amarrar e medo de quebrar
Tenho medo de exigir e medo de deixar
Medo que dá medo do medo que dá

O medo é uma sombra que o temor não desvia
O medo é uma armadilha que pegou o amor
O medo é uma chave que apagou a vida
O medo é uma brecha que fez crescer a dor

El miedo es una raya que separa el mundo
El miedo es una casa donde nadie va
El miedo es como un lazo que se apierta en nudo
El miedo es una fuerza que me impide andar

Medo de olhar no fundo
Medo de dobrar a esquina
Medo de ficar no escuro
De passar em branco, de cruzar a linha
Medo de se achar sozinho
De perder a rédea, a pose e o prumo
Medo de pedir arrego, medo de vagar sem rumo

Medo estampado na cara ou escondido no porão
 O medo circulando nas veias ou em rota de colisão
 O medo é de deus ou do demo? É ordem ou é confusão?
 O medo é medonho
 O medo domina
 O medo é a medida da indecisão

Medo de fechar a cara, medo de encarar
 Medo de calar a boca, medo de escutar
 Medo de passar a perna, medo de cair
 Medo de fazer de conta, medo de iludir

Medo de se arrepender
 Medo de deixar por fazer
 Medo de se amargurar pelo que não se fez
 Medo de perder a vez
 Medo de fugir da raia na hora H
 Medo de morrer na praia depois de beber o mar
 Medo que dá medo do medo que dá
 Medo que dá medo do medo que dá”
 (Pedro Guerra/lenine/Roney Assis)

A submissão dos corpos ao medo, tal como aparece nestas suas múltiplas expressões, somente reforça a paralisia dos corpos. Uma anestesia profunda captura a sensibilidade e impede a abertura para a experimentação que, junto com outra, seria a única possibilidade de reinvenção de si e do mundo. Por fim, neste contexto de interdição sobre os corpos, provocamos a reflexão sobre o papel da escola e do professor, de modo amplo, e o papel da Educação Física. Isso porque cremos que qualquer exercício de experimentação se dá corpo e entre os corpos em mútua cooperação, sempre no risco, mas animados pela ousadia de querer viver melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiro dia de aula: silêncio total na sala! Expressão corporal ao ritmo de uma música.

“Professor, não podemos fazer esta atividade na aula de Educação Física porque o pastor de nossa igreja nos proíbe.”

“Professor, não podemos mostrar o nosso corpo, pois não somos iguais às criaturas. Não somos iguais às pessoas do mundo que não conhecem Jesus.”

“Não podemos dançar, ir a festas. Não podemos assistir à televisão para ver a novela”

“Não podemos usar maquiagem e nem frequentar academias para malhar o corpo.”

“Professor, tudo o que vem do corpo é pecado e vaidade.”

Recolhemos estas vozes durante as aulas de Educação Física em uma escola da Rede Pública Estadual, situada na periferia de uma cidade de médio porte no interior do Estado de São Paulo em anos recentes. Estas vozes são de alunos, adolescentes e jovens.

Nesse percurso de estudo, escutamos as vozes de um pensador atual, Gilles Deleuze, de um modo tal que suas palavras nos instigaram a ponto de causarem intenso mal-estar no corpo:

“Se hoje em dia o pensamento anda mal é porque, sob o nome de modernismo, há um retorno às abstrações. Reencontra-se o problema das origens, tudo isso... De pronto, são bloqueadas todas as análises em termos de movimentos, de vetores. É um período bem fraco, de reação. No entanto, a filosofia acreditava ter acabado com o problema das origens. Não se tratava mais de partir nem de chegar. A questão era antes: o que

se passa 'entre'? E é exatamente a mesma coisa para os movimentos físicos. Os movimentos mudam, no nível dos esportes e dos costumes. Por muito tempo, viveu-se baseado numa concepção energética do movimento: há um ponto de apoio, ou então se é fonte de um movimento. Correr, lançar um peso, etc.: é esforço, resistência, com um ponto de origem, uma alavanca. Ora, hoje se vê que o movimento se define cada vez menos a partir de um ponto de alavanca. Todos os novos esportes – *surfe*, *windsurfe*, *asa delta* – são do tipo: inserção numa onda preexistente. Já não é uma origem enquanto ponto de partida, mas uma maneira de colocação em órbita. O fundamental é como se fazer aceitar pelo movimento de uma grande onda, de uma coluna de ar ascendente; 'chegar entre', em vez de ser origem de um esforço.”

E, no entanto, em filosofia se volta aos valores eternos, à ideia do intelectual guardião dos valores eternos.

“(…) Hoje são os direitos do homem que exercem a função de valores eternos. É o estado de direito e outras noções, que, todos sabem, são muito abstratas. E é em nome disso que se breca todo pensamento, que todas as análises em termos de movimento são bloqueadas. Contudo, se as opressões são tão terríveis é porque impedem os movimentos, e não porque ofendem o eterno. Sempre que se está numa época pobre, a filosofia se refugia na reflexão 'sobre'... Se ela mesma nada cria, o que poderia fazer senão refletir sobre? Então reflete sobre o eterno, ou sobre o histórico, mas já não consegue ela própria fazer o movimento.”¹⁷

Em outro momento, Deleuze novamente provocou com as suas análises sobre as diferenças entre as sociedades disciplinares e a sociedade de controle:

“Os diferentes internatos ou meios de confinamento pelos quais passa o indivíduo são variáveis independentes: supõe-se que a cada vez ele recomeça do zero, e a linguagem, comum a todos esses meios existe, mas é analógica. Ao passo que os diferentes modos de controle, os controlatos, são variações inseparáveis, formando um sistema de geometria variável cuja linguagem é numérica (o que não quer dizer necessariamente binária). Os confinamentos são moldes, distintas moldagens, mas os controles são uma modulação, como uma moldagem autodeformante que mudasse continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas

¹⁷ DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p. 151-2.

mudassem de um ponto a outro. Isto se vê claramente na questão dos salários: a fábrica era um corpo que levava suas forças internas a um ponto de equilíbrio, o mais alto possível para a produção, o mais baixo possível para os salários; mas numa sociedade de controle a empresa substituiu a fábrica, e a empresa é uma alma, um gás. Sem dúvida, a fábrica já conhecia o sistema de prêmios, mas a empresa se esforça mais profundamente em impor uma modulação para cada salário, num estado de perpétua metaestabilidade, que passa por desafios, concursos e colóquios extremantes cômicos. Se os jogos de televisão mais idiotas têm tanto sucesso é porque exprimem adequadamente a situação de empresa. A fábrica constituía os indivíduos em um só corpo, para a dupla vantagem do patronato que vigiava cada elemento na massa, e dos sindicatos que mobilizava uma massa de resistência; mas a empresa introduz o tempo todo uma rivalidade inexpiável como são emulação, excelente motivação que contrapõe os indivíduos entre si e atravessa cada um, dividindo-o em si mesmo. O princípio modulador do ‘salário por mérito’ tenta a própria Educação nacional: com efeito, assim como a empresa substituiu a fábrica, a formação permanente tende a substituir a escola, e o controle contínuo substituiu o exame. Este é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa.”¹⁸

Nessas vozes de Deleuze, dois temas abriram horizontes oferecendo as categorias para interpretar as vozes dos alunos: o movimento e a empresa. Somando as vozes de Deleuze, veio Foucault e alertou: esses gritos dos alunos são indicativos de algo maior presente no modo de viver em sociedade. Ajuntando as vozes, chegamos ao eixo do poder. O desafio passou a ser então: desvendar esta dinâmica do poder nestes seus dispositivos de captura dos corpos e de administração do movimento.

Qual foi o objeto do presente estudo? A interdição dos corpos. Recolhemos os sinais da interdição dos corpos durante as aulas de Educação Física. Analisamos práticas de interdição do corpo com o olhar atento para os aspectos relacionados com a sociedade mais ampla e outro atento para o ambiente escolar. Para isso, foi necessário colocar o corpo à espreita de qualquer indício. Por sugestão de Suely Rolnik, acionamos o “corpo vibrátil” ou, como disse Deleuze, “fabricamos para nós um ‘corpo sem órgãos’”. E descobrimos o corpo paradoxal, como ensinou José Gil.

¹⁸ Ibidem, p. 220 – 1.

Todos estes recursos agiram sobre nós com a condição de fazer com que o movimento não fosse um discurso, e sim uma vivência, ao modo de captar o intensivo produzido na relação com o mundo e o intempestivo produzido na relação com o outro.

A escuta à espreita dos sinais de interdição auxiliou-nos na demarcação de um território situado entre a religião e a ciência. Nesta fronteira, associamos a inquietação sobre a interdição dos corpos com as políticas de subjetivação presentes neste tempo na sociedade e na escola. Tal fronteira foi fundamental para nos fazer perceber os deslizamentos potencializadores que se fazem comuns entre o poder e a possibilidade. Daí que confirmamos uma questão premente, como sugerido por Foucault, enquanto um trabalho de diagnóstico do presente. Percebemos que precisávamos recolher também os sinais daquilo que escapa aos dispositivos de controle do poder. Assim chegamos aos elementos aqui denominados disruptivos. Então uma nova pergunta se apresentou com vigor: o que escapa aos mecanismos de controle do movimento e aos dispositivos de captura armados pela lógica da empresa tão avassaladora da vida em tempos atuais?

Durante as aulas de Educação Física na escola estudada, ficamos alertas aos conflitos provocados pela injunção das igrejas evangélicas sobre os processos educacionais. Analisamos os sentidos atribuídos à Educação Física e às soluções elaboradas pelos professores com relação aos desafios identificados nos gestos de controle sobre os corpos dos educandos. No contexto da interdição exercida sobre os corpos, perguntamos:

- 1) Que processos de subjetivação resultam das práticas de interdição dos corpos dos adolescentes?;
- 2) Quais são as marcas dos elementos disruptivos no corpo interditado?;
- 3) Por que o educador e a escola não conseguem ajudar o educando a sair do papel de refém nesta condição de corpo interditado?

No esforço para responder estas perguntas, descrevemos o movimento dos corpos na aula de Educação Física, assim como nos colocamos à escuta dos discursos produzidos sobre os efeitos da experiência da interdição que ocorre sobre os alunos. Situamos as práticas religiosas no amplo campo da cultura para, em

seguida, estudarmos o exercício do poder pastoral. Detectamos sinais de ruptura por parte dos alunos e exploramos as possibilidades de intervenção do educador no lugar que se constitui por meio da relação entre a escola e a ciência.

A interdição dos corpos e dos movimentos

Neste texto, muitas cenas ilustram a interdição do corpo dos alunos: a dificuldade em deixar o corpo se expressar, isso provocado por uma música; a dificuldade da socialização durante o recreio; a resistência diante da multiplicidade de modalidades esportivas sugeridas para a experimentação; a resistência perante a inclusão da dança nas aulas, etc.

No contexto em que a escola dá sinais de fragilidade, vemos a autoridade do pastor emergindo com toda esta força de controle sobre os educandos. Ele consegue, até certo ponto, interferir no processo de subjetivação desses jovens de uma maneira a colocar todos submissos a um tipo de ordem. Ele manipula e constrói um sujeito a partir de seus valores para administrar as condutas. Deste modo, observamos uma igreja formulando estilo de vida ao mesmo tempo em que se empenha em sustentá-los.

Na escola pública contemporânea, encontramos corpos interditados, submissos a um funcionamento de poder que se sustenta por meio da alienação dos sujeitos. Neste contexto, ganham destaque as igrejas e o mercado. Frente a frente com esta dinâmica de poder, colocamos a escola na esperança de que ela pudesse interferir a favor da emancipação da existência, já que nela os alunos passam pelo menos 11 anos de suas vidas. Os aspectos mostrados nas cenas levam à suspeição sobre a condição da escola em fazer com que os alunos aprendam os conhecimentos necessários para atravessar situações de extrema exploração e dominação, tendo a oportunidade de contribuir para uma vida melhor.

Como a escola pode contribuir para a emancipação de alguém, se ela própria está se deixando capturar por uma dinâmica de poder adversa, tal como acontece por força do mercado ou por força das igrejas evangélicas? No cotidiano escolar, constatamos as marcas da manipulação do mercado e das igrejas evangélicas. Neste contexto, refletimos sobre o perfil da escola contemporânea como um ponto de partida para a discussão sobre os reais problemas encontrados nela, sobretudo

no que toca a relações entre corpo e escola, entre corpo e currículo, entre corpo e ensino; enfim, entre corpo e educação. Porém, em todo o percurso de pesquisa, a pergunta que mais nos instigou foi: será que a escola também está na condição de refém deste jogo de poder flagrado no mercado e nas igrejas?

A maioria dos professores não está preocupada em desenvolver um bom trabalho nas escolas e nem mostra empenho por incentivar o senso crítico e científico de seus alunos. Perante os grandes problemas relacionados com os cuidados corporais na sociedade hodierna, deixamos os alunos vulneráveis, sem condições de orientarem suas próprias condutas. Verificamos, por exemplo, um frequente uso de anabolizantes. Estes produtos são responsáveis pelo aparecimento de doenças e pela morte de jovens pelo mundo. O culto exacerbado ao corpo perfeito vem se fazendo com uso de produtos químicos perigosos. A influência da mídia na construção de um corpo perfeito aparece como um verdadeiro bombardeio sobre as mentes dos jovens.

Discutir o verdadeiro propósito das aulas de Educação Física nas escolas e muitos temas relevantes que ajudam no desenvolvimento dos alunos acaba sendo impossível. Não há uma preocupação em desenvolver habilidades fundamentais e específicas a partir de jogos e esportes. Esses e outros assuntos são ignorados pelos professores de Educação Física. A solução mais cômoda para o enfrentamento dos problemas acaba sendo mesmo o hábito de soltar a bola e deixar os alunos à deriva.

Finalmente, com o exercício de uma atenção à espreita foi possível compor as cenas e indicar as pontas de um processo de subjetivação. Todo o material aqui composto oferece elementos suficientes para sustentarmos a articulação entre esta forma de interditar os corpos praticada pela igreja evangélica e um processo de subjetivação em curso no capitalismo neoliberal.

O funcionamento do poder

Desde o seu nascimento, o homem imprime marcas em seu corpo. Elas direcionam suas escolhas e suas ações na vida em sociedade. Explicando melhor, na sociedade, nem todos têm o mesmo direito, mesmo quando uma Carta Constitucional afirma o contrário. Se um homem nasce em um contexto social

privilegiado, melhor preparado, será esse indivíduo. Também é verdade que se outro indivíduo nasce em um grupo de pessoas não privilegiado, ele terá poucas chances de mudar sua realidade.

A pequena parte da sociedade que possui o poder busca todos os meios necessários para o manter em suas mãos e ainda investe em estratégias de forma a aumentá-lo. As armas usadas por este seletivo grupo estão relacionadas com a mídia, o mercado e o consumismo, que manipulam toda sociedade e alimentam o poder existente. Essas armas dão sentido de vida às pessoas, criando e ditando normas e regras de comportamento. Fazem delas verdadeiros fantoches. Muitos inclusive já morreram tentando conquistar essas armas.

O mercado exibe o seu poder em todos os espaços da sociedade. A televisão é sua porta-voz. Ela entra sem pedir licença. As crianças são educadas assistindo aos anúncios que são apresentados como forma de manipulação. Nasce então o poder do desejo de ter. O desejo pela mercadoria alimenta seu corpo, dá sentido a sua existência, mesmo que nem todos os sujeitos tenham real acesso aos bens anunciados. E, quando consegue algo que queria tanto, vem a moda, que também manipula e sacia por apenas algum tempo. Existe um prazo de validade e o corpo começa a querer outro e mais. Cresce então o desejo do consumo. Os indivíduos acabam tornando-se cegos, tendo estritamente como meta o desejo de possuir. Com esse desejo insaciável, o mercado cresce e necessita de mão de obra qualificada. Assim, a sociedade procura se adequar às exigências do mercado de trabalho. Tudo isso acontece como que em efeito de cascata.

A escola é um instrumento para tal qualificação. Tanto é que um de seus objetivos é capacitar o aluno para o trabalho. Porém a instituição, que deveria ampliar o seu papel e oferecer as condições para que os indivíduos consigam interpretar suas vidas, acaba tornando-se ainda refém do mercado. Isso acontece porque todos os educadores parecem estar cegos, também se deixando levar pela onda do mercado. O lugar onde se deveria fazer ciência colabora para alimentar a ilusão dos alunos de que um dia terão oportunidade de melhorar suas posições dentro deste mercado que aí está.

Aos poucos, vão tomando consciência de que a escola não os ajuda a mudar de vida. Essa consciência é construída na leitura de mundo feita em seus lares, onde veem seus pais desempregados e com subempregos que não lhes dão condições de um aproveitamento maior dos bens oferecidos pelo mercado. E o pior: seus pais também passaram pela mesma escola que eles. Mais uma frustração é vivida e impregnada em seus corpos.

Os estudos que situam a experiência religiosa no campo cultural, quando esta é compreendida em sua materialidade, aproximam-se dos aspectos relacionados com a ética. Há profundas e intensas implicações entre o sujeito e a cultura no momento de se apropriar de uma concepção ética. Neste campo de fortes implicações, compreendemos os processos de subjetivação. Como alguém que vai apalpando o terreno em busca do mais sólido amparo, o sujeito rastreia a cultura. Nela, capta referências, traça mapas e se orienta na invenção permanente de si. Todo este esforço ocorre sempre no campo exterior de suas relações de alteridade. A cultura e a ética participam sem cessar desta busca, mesmo que o sujeito não domine com consciência os instrumentos de uma dada racionalidade. Na medida em que a vida exerce sua pressão, o sujeito se compõe e recompõe, sempre nas relações com os outros.

O movimento experimentado, enquanto um plano do intensivo, acontece na lida com a dimensão trágica da existência. Nesse momento, a cultura pode ser reconhecida com sua materialidade expressiva, mormente quando podemos olhar para a experiência religiosa. Muitas respostas procuradas no campo religioso apresentam-se como socorro para o sujeito, em luta com a dimensão trágica de sua existência. Aqui as práticas religiosas se apressam para concorrerem com a oferta de uma variedade de recursos.

As etapas de constituição do sujeito revelaram o intenso movimento de criação como exercício de poder, tanto no enfrentamento tenso das forças que impõem os determinismos para a existência quanto nas saídas arriscadas a campo para desvelar possibilidades de realização da vida. Há uma clara dinâmica de poder a desafiar a compreensão. Este esforço, nesta etapa do percurso, se faz com a

apropriação de uma parte dos estudos de Michel Foucault, nas análises das relações entre o sujeito e o poder.¹⁹

O estudo sobre o poder se desenvolve a partir de uma nova economia das relações de poder. Para Foucault, desde Kant, a Filosofia tem como papel prevenir a razão de ultrapassar os limites daquilo que é dado na experiência. A partir do desenvolvimento do Estado Moderno e da gestão política da sociedade, o papel da Filosofia deveria ser também o de vigiar os excessivos poderes da racionalidade política. É preciso investigar as relações entre a racionalização e o poder.

No percurso do estudo, nos esforçamos por compreender os múltiplos aspectos implicados nos processos de subjetivação, a partir do foco colocado sobre a dinâmica do poder. Por isso, conferimos as relações entre cultura e religião, entre os processos de subjetivação e o poder pastoral, e os processos de subjetivação e o controle dos corpos. Em todo este trajeto, ganharam destaque as articulações entre poder e desejo.

Percorremos este caminho como condição para sustentar um debate sobre o quanto o sujeito se encontra aprisionado aos determinismos impostos pelas condições materiais de vida ou pela necessidade, para depois conferir seu poder de experimentar, de romper, de abrir universos possíveis de liberdade. São estes temas que vão nos ajudar na discussão sobre as práticas de interdição detectadas sobre os corpos dos adolescentes durante as aulas de Educação Física. A compreensão destes temas também oferece elementos para identificarmos as forças emergentes ou os movimentos disruptivos apresentados no cotidiano escolar. Precisamos de uma melhor compreensão destes temas também para traçarmos referências ou orientações, tendo em vista organizar o processo educacional direcionado à emancipação.

Processos de subjetivação e processos educacionais

As vozes dos alunos avaliados afirmavam que todas as coisas do mundo são carregadas de negatividade, sob um comando que tudo proíbe. Eles disseram que

19. FOUCAULT, Michel. "O sujeito e o poder". In: DREYFUS, Hubert L. e RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231–49.

não podem frequentar festas, não podem assistir à televisão, não podem ir ao cinema, a uma academia, à praia, ao parque. Tudo está marcado pela proibição. As coisas do mundo portam o risco do desvio das normas impostas pela igreja.

O recurso da interdição expressa o movimento que tem seu início na norma e seu ponto de chegada no desejo. Configura-se, deste modo, um caminho no qual toda uma existência desenvolve-se sob os ditames da ordem, nunca apontando para a emancipação. Esta relação com a norma, somente marcada por esta orientação, precisa passar pelo trabalho do reconhecimento. Quando os sujeitos têm os seus corpos mergulhados nesta condição de reféns da ordem, há que se iniciar o esforço do reconhecimento, para abrir, por meio do pensamento, outros modos de estar na vida. Neste caso, o reconhecimento significa exercício de pensamento e de linguagem. Há uma etapa de compreensão seguida da comunicação.

As marcas da ruptura aparecem no desejo de participar de uma festa para poder se encontrar com outros jovens. A festa é compreendida como o lugar propício para ampliar as amizades, para a experiência de novos vínculos. Com isso, o desejo da festa habita os corpos com a capacidade de produzir algum tipo de mal-estar nestas condições de interdição.

Estas formas de ruptura, perante os mecanismos de controle operados pelo poder, explicitam um movimento que tem seu início no desejo e que culmina na norma. Tal orientação sinaliza para a possibilidade da experimentação como um recurso de abertura da vida fora dos marcos impostos pela interdição. Não se trata de negar as normas e nem a validade delas para a vida em sociedade, e sim de começar uma outra relação com a norma que, por meio da experiência, não se restrinja apenas às imposições da ordem, mas que se abra para horizontes de emancipação. Aqui, enquanto o desejo fomenta o movimento de abertura, a norma exige um trabalho de experimentação. Pois é no esforço de rastrear o real que se descobrem as janelas ou as portas para as novas possibilidades do viver de cada um. Mesmo que isso seja percebido de um modo muito tímido, algo já se inicia. E observamos como estes micromovimentos encontram apoio nas aulas de Educação Física.

Em várias cenas, concluímos pela tendência dos alunos evangélicos a se isolarem do convívio com os outros, seja na sala de aula seja no pátio. A escola

poderia ser o lugar do fomento da socialização com a capacidade de orientar uma abertura para o contato com os jovens que não são da mesma igreja. Se os vínculos podem ser experimentados na diversidade das relações, eles precisam ser estimulados, propostos, com a tranquilidade que uma instituição de ensino pode transmitir. O papel da escola aparece aqui como um modo de intervir na dinâmica dos estabelecimentos de vínculos sem a total submissão aos ditames do que é proibido ou do que está conformado apenas pela ordem.

Deste modo, há uma possibilidade de organização do trabalho escolar pelo eixo da educação combinado com o eixo do ensino. Os processos educacionais se desenvolvem em movimentos simultâneos e paralelos aos processos de aprendizagem. Educar e ensinar são ações que sempre caminham juntas e de modo articulado. Os ambientes de ensino podem ser preparados para sustentar novas relações de saberes, para o desenvolvimento de habilidades favoráveis à emancipação da vida e para o fortalecimento de valores que apontam na direção da superação das interdições. Os saberes, as habilidades e os valores, quando podem ser tratados pelos professores sem o esquecimento da vida lesada em que eles se acham, demanda o exercício coletivo da experimentação permanente, sempre aberta ao risco, mas sempre apoiada no trabalho coletivo. As cenas mostraram pequenos sinais de que isso pode acontecer no interior de uma escola, em meio a toda simplicidade, sem exigir vultosos recursos.

Notamos o exercício da delicadeza da autoridade quando um professor consegue caminhar ao lado do aluno, em seus esforços de leitura do mundo. O professor não pede ao aluno para colocar seus olhos sobre a própria figura como uma estratégia de identificação. Antes, orienta seu olhar para o mundo, para o cenário no qual a vida se realiza. Toda esta atenção do educador, muito sensível, depende de muita delicadeza. Estes aspectos assumidos pela figura da autoridade fazem toda a diferença quando pensamos no papel do educador em uma sociedade tão marcada pela incerteza.

As implicações deste estudo sobre o corpo

Neste percurso de pesquisa, vivenciamos sentimentos muito diversos. Alguns foram positivos, alegres, e outros acarretaram fortes crises. Estas crises nos fazem

experimentar um desmoronamento de tudo aquilo que antes se revelava com algum grau de clareza.

Com a ajuda de Kastrup e de Rolnick, interpretamos as paisagens que a vida foi nos colocando tanto na vida profissional como social, ou melhor, em todos os processos: religioso, pessoal, profissional e tudo o que constrói as pessoas. Compreender aquele mundo tão pequeno e simultaneamente tão complexo, que era a escola estadual onde trabalhamos, apresentou-se como o nosso maior desafio. Desejávamos aplicar o conhecimento científico que obtive na universidade e, com esse suposto domínio de conhecimento, poder contribuir para a formação de sujeitos com maior qualidade de vida.

Alunos perdidos não sabem o que lhes reservam no futuro. Não sabem se vão frequentar uma faculdade, apesar de quererem muito. Querem, mas ao mesmo tempo não têm disciplina de estudo. Os alunos passam pela escola e não sabem o que é realmente estudar.

Quanto às aulas de Educação Física, encontramos uma disciplina carregada de preconceitos atribuídos pelos demais professores. Em diversos momentos, constatamos quais eram as duas disciplinas consideradas de fato importantes: Língua Portuguesa e Matemática. Isso porque elas se restringem ao papel de auxiliar na luta para ganhar bônus nos salários dos profissionais da escola.

A disciplina de Educação Física resumia-se a “rolar a bola”. Entretanto, ao apresentarmos outro modo de conceber esta disciplina, nos confrontamos com o grupo dos alunos evangélicos. Muitos problemas foram acontecendo na escola, em nossa vida e na vida dos meus alunos. Daí passamos ao esforço para compreender a interdição, a negação de um corpo jovem cheio de vida como era o daqueles alunos.

As leituras feitas no percurso da investigação auxiliaram-nos nesta busca. Mas isso teve o seu preço. Sinais visíveis apareceram-nos no corpo, que também foi constituído pelas marcas de uma formação oferecida pela igreja. Percebemos, pouco a pouco, como um processo de subjetivação consolidou-se em articulação com nossa experiência religiosa. E tudo isso passou por fortes abalos. Ressaltamos que estes abalos participaram, agora, neste momento de pesquisa, da formação de outra sensibilidade.

Agora podemos dizer que parte desta sensibilidade já estava presente em nossos exercícios de teimosia ao nos lançarmos nas experiências de novas aulas de Educação Física. Nossa sensibilidade aparecia nos momentos em que olhávamos os alunos totalmente tomados por essa força, ao mesmo tempo em que estavam cheios de desejos. Contudo, os seus desejos estavam trancafiados a sete chaves pelos dispositivos da interdição operada sobre os seus corpos. Com isso, eles tornavam-se tristes, infelizes e tinham suas vivências de alteridade empobrecidas. Não era nada fácil. E habitar este mundo, sob as forças destes dispositivos de intervenção, também não é fácil. Qualquer movimento que provocasse o abandono dos seus “uniformes religiosos” também resultaria em alto preço.

A música do Lenine sintetiza o sentimento desses corpos, pois o que eles realmente têm é MEDO de viver. Essa intensa vivência de medo resulta no corpo interditado. Realizar essa compreensão de mundo, não foi nada fácil. A nossa capacidade de indignação acentuou-se na medida em que entendemos estes processos de subjetivação, desde os que aconteciam dentro da escola como os que aconteciam na sociedade. Diante deste cenário, o que pode a escola? O que pode o educador?

BIBLIOGRAFIA

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

BARCELOS, Tânia Maia. **Re-quebras da subjetividade e o poder transformador do samba**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, PUC – SP, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida a crédito**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e medo na cidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo. A transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BAZÁN, Francisco Garcia. **Aspectos incomuns do sagrado**. São Paulo: Paulus, 2002.

BERGSON, Henri. **O pensamento e o movente**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BIRMAN, Joel. **Arquivos do mal-estar e da resistência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

BIRMAN, Joel. **Entre cuidado e saber de si**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

BIRMAN, Joel. **Mal-estar na atualidade. A psicanálise e as novas formas de subjetivação.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

BRETON, David Le. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade.** Campinas: Papirus, 2003.

CAIAFA, Janice. **Nosso século XXI: notas sobre arte, técnica e poderes.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

CERTEAU, Michael. **A cultura no plural.** Campinas: Editora Papirus.

CHAUÍ, Marilena. "Fundamentalismo religioso: a questão do poder teológico-político." In NOVAES, Adauto (Org.). **Civilização e Barbárie.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida.** São Paulo: Brasiliense: 1991.

COSTA, Jurandir Freire. **O vestígio e a aura. Corpo e consumismo na moral do espetáculo.** Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

COSTA, Mauro Sá Rego. "O corpo sem órgãos e o sentido como acontecimento". In SILVA, Ignácio Assis (Org). **Corpo e sentido. A escuta do sensível.** São Paulo: Editora UNESP, 1996.

DELEUZE, G. **A ilha deserta.** São Paulo: Iluminuras, 2006.

DELEUZE, G. **Conversações.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G. **Crítica e clínica.** São Paulo: Editora 34, 1997.

DREYFUS, Hubert L. e RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, pp. 231 – 249..

DUFOUR, Dany-Robert. **O divino mercado. A revolução cultural neoliberal.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir as cabeças. Sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

DÍAZ, Esther. **La sexualidad y el poder.** Buenos Aires: Editoriales Almagesto/Rescate, 1993.

FERRY, Luc e GAUCHET, Marcel. **Depois de religião: o que será do homem depois que a religião deixar de ditar a lei?** Rio de Janeiro: DIFEL, 2008.

FERRY, Luc e GAUCHET, Marcel. **O homem Deus ou o sentido da vida.** Rio de Janeiro: DIFEL, 2007.

FERRY, Luc. **Vencer os medos.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

FERRY, Luc. **Diante da crise. Materiais para uma política de civilização.** Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir.** Petrópolis: Vozes, 1991.

FOUCAULT, Michel. "O que são as luzes". In: **FOUCAULT, Michel. Arqueologia da Ciência e História dos Sistemas de Pensamento.** Págs.: 335 – 351. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema. Ditos e Escritos**, vol. III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política. Ditos e Escritos**, vol. V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade. A vontade de saber.** Vol I. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREUD, S. (1920) "Além do princípio do prazer". In: **Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente**. V. 2. (Tradução de Luiz Alberto Hanns) Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FREUD, S. (1930 [1929]) O Mal-Estar na Civilização. In: **Obras Completas**. V. XXI, Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 1993.

GIL, José. **Metamorfoses do corpo**. Lisboa: Relógio D'Água, 1980.

GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos interdisciplinares**. São Paulo: Anablume, 2005.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

GUATTARI, Félix. **Psicanálise e transversalidade. Ensaio de análise institucional**. Aparecida: Idéias & Letras, 2004.

HAROCHE, Claudine. **Da palavra ao gesto**. Campinas: Papirus, 1998.

HUSSERL, Edmund. **La philosophie comme science rigoureuse**. PUF, 1989.

KASTRUP, V. (2004) A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. *Psicologia & Sociedade*, v.16, n.3, pp.7-16.

KASTRUP, V. (2005) Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação e Sociedade* v. 26, n. 93, set./dez, pp.1273-1288.

KASTRUP, V. Cartografias libertárias. In: KASTRUP, Virgínia. TEDESCO, Sílvia, PASSOS, Eduardo. **Políticas de cognição**. Porto Alegre: Sulina, p. 267-295, 2008.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Campinas: Papirus, 1999.

KRISTEVA, J. **As novas doenças da alma**. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo. Antropologia e sociedade**. Campinas: Papyrus, 2003.

LECHNER, N. **Los patios interiores de la democracia: subjetividad y política**. Chile: Fondo de Cultura Económica, 1990.

LEWKOWICZ, Ignácio, CANTARELLI, Mariana, Grupo Doce. **Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividade contemporánea**. Buenos Aires: Altamira, 2003.

LINS, Daniel (Org.). **O que pode o corpo?** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002 (No prelo).

LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade paradoxal. Ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MAFFESOLI, Michel. **A república dos bons sentimentos**. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2009.

MANSANO, Sonia Regina Vargas. **Sorria, você está sendo controlado. Resistência e poder na sociedade de controle**. São Paulo: Summus, 2009.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998

MATURANA, Humberto. **A Ontologia da Realidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

MORAES, Eliane Robert. **O corpo impossível**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2002.

MORIN, Edgar. **Meu caminho**. Entrevistas com Djénane Kareh Tager. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce homo. Como alguém se torna o que é**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

PELBART, Peter Pál. **A vertigem por um fio. Políticas da subjetividade contemporânea**. São Paulo: Iluminuras, 2000.

PELBART, Peter Pál. **Vida capital: ensaios de biopolítica** São Paulo: Iluminuras, 2003.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento. Política e filosofia**. São Paulo: Editora 34, 1996.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; Editora UFRGS, 2006.

ROLNIK, Suely. **Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético-estético-política no trabalho acadêmico**. In Cadernos de Subjetividade. São Paulo, v. 1, n. 2, set./fev. 1993. Págs.: 241 – 251. Publicação do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade – PUC – São Paulo.

SANTOS, Boaventura de Sousa. “Para uma pedagogia do conflito”. In SILVA, Luiz Eron da. **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. Págs.: 15 – 33.

SANT’ANNA, Denise Bernuzzi de. (Org.). **Políticas do corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

SENNET, Richard. **Carne e pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental.** Rio de Janeiro: Editora Record, 1997.

SERRES, Michel. **Variações sobre o corpo.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SFEZ, Lucien. **A saúde perfeita: crítica de uma nova utopia.** São Paulo: Edições Loyola, 1996.

SIBILIA, Paula. **O homem pós-orgânico. Corpo, subjetividade e tecnologias digitais.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

SIBILIA, Paula. **O show do eu. A intimidade como espetáculo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

TIBON-CORNILLOT, Michel. **Os corpos transfigurados.** Lisboa: Instituto Piaget, s.d.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva.** Vol. 1. Brasília: Editora da UNB, 2009.