

**NIEP
MARX**Núcleo Interdisciplinar de Estudos e
Pesquisas sobre Marx e o Marxismo

Marx e o Marxismo 2013: Marx hoje, 130 anos depois

Universidade Federal Fluminense – Niterói – RJ – de 30/09/2013 a 04/10/2013

TÍTULO DO TRABALHO			
Diferenças culturais e corpo no debate curricular			
AUTOR	INSTITUIÇÃO (POR EXTENSO)	Sigla	Vínculo
Roberta Jardim Coube	Secretaria de Estado de Educação	SEEDUC	Professora
RESUMO (ATÉ 20 LINHAS)			
<p>A partir da noção de corpo pautada no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), buscamos discutir a necessidade de uma educação específica para cada etnia, entendedoras das diferenças culturais dos povos ameríndios brasileiros. Diferenças que em maior ou menor grau estão presentes nos contextos educacionais de índios e não-índios, visto que a diferença é uma condição humana. Desse modo, corroboramos alguns conceitos/ideias de Miguel Arroyo (2012), sobretudo que o currículo é um território em disputa e, ao tratarmos da questão do corpo, interessa-nos localizá-lo sóciohistoricamente, problematizando as dicotomias ainda existentes e a precarização a que são submetidos os corpos, os quais atrelam seu sobreviver ao trabalho. Importa, nesse contexto, problematizar o conceito de cultura entendendo-a além das definições antropológica e estética como pauta Terry Eagleton (2011).</p>			
PALAVRAS-CHAVE (ATÉ TRÊS)			
Corpo; cultura; currículo			
ABSTRACT			
<p>Based on the notion of body ruled in National Curriculum for Indigenous Schools (RCNEI), we discuss the need for an education-specific ethnicity, cultural differences about Brazilian Indigenous. Differences greater or lesser extent are present in the educational projects for indigenous and no-indigenous, cause the difference is a human condition. Thus, we agree to some concepts / ideas from Miguel Arroyo (2012), who says the curriculum is a disputed territory. Dealing with the body, we are interested in locating it by social and historical views, questioning dichotomies still presents and the instability that are subjected the bodies. It is important, in this context, discuss the concept of culture understanding it beyond the anthropological and aesthetic definitions, as Terry Eagleton (2011) thinks.</p>			
KEYWORDS			
Body; culture; curriculum			
EIXO TEMÁTICO			
Marx e a formação humana			

Os rios estão morrendo, as florestas estão desaparecendo, o ar está ficando escuro e o meu corpo está ficando cansado de viver...

(Depoimento de uma líder Macuxi. In: RCNEI,1998).

Quando o líder indígena da etnia Macuxi diz que seu corpo está ficando cansado de viver, ele expressa seu ser integral e não simplesmente o que poderíamos chamar “corpo físico”, a dimensão física. Sua fala traduz a relação intrínseca entre homem, natureza e cultura. Corpo para as sociedades indígenas é unidade e não dualidade, ele “inclui inteligência, sentimentos, alma” (THÉRÈSE, 1977, p.14). Tomando a noção de corpo para os sujeitos ameríndios, pautada no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), buscamos discutir a necessidade de uma educação específica para cada etnia, entendedora das diferenças culturais dos povos ameríndios brasileiros. Diferenças que em maior ou menor grau estão presentes nos contextos educacionais de índios e não-índios, visto que a diferença é uma condição humana. As linhas que se seguem corroboram alguns conceitos/ideias de Miguel Arroyo (2012), sobretudo que o currículo é um território em disputa e, ao tratarmos da questão do corpo, interessa-nos localizá-lo sócio-historicamente, problematizando as dicotomias ainda existentes e a precarização a que são submetidos os corpos, os quais atrelam seu sobreviver ao trabalho. Por essa razão, importa problematizar o conceito de cultura entendendo-a além das definições antropológica e estética como pauta Terry Eagleton (2011).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) é um documento que constitui-se parte da série intitulada Parâmetros Curriculares Nacionais, e visa atender às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a qual institui a *diferenciação da escola indígena das demais escolas do sistema pelo respeito à diversidade cultural e à língua materna e pela interculturalidade*. Seu conteúdo possui caráter generalista e abrangente, com sugestões de trabalho para cada área do conhecimento escolar e para cada ciclo das escolas indígenas inseridas no Ensino Fundamental¹. Sua sistematização se deve às lutas dos povos indígenas brasileiros ao longo de anos pela valorização de suas culturas e saberes. Neste texto, procuramos apresentar a importância dos estudos da corporeidade para o currículo das escolas indígenas, razão pela qual discutimos a ocorrência de uma Educação Física diferenciada e intercultural.

¹ Segundo a Secretaria de Educação Fundamental, o RCNEI, em vez da função normativa, possui intenção formativa; oferecendo *subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, considerando os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como, para a elaboração e produção de materiais didáticos e para a formação de professores indígenas* (BRASIL, 1998, p.6).

Historicamente os povos indígenas do Brasil sofreram com a imposição de processos educacionais alheios às suas culturas, haja vista o exemplo da educação imposta pela Companhia de Jesus com a intenção de catequizar os índios para a conversão ao cristianismo. Por trás dessa catequização estava a domesticação da força de trabalho, a exploração econômica e a escravidão passiva (MONTEIRO; SALES. In: SISS; MONTEIRO. 2009, p. 41). Os documentos oficiais apontam inúmeros protagonistas no Brasil colonial, missionários jesuítas – mas não somente – defenderam a imposição dos valores cristãos europeus para de fato *corrigir o corpo do Brasil*.²

O RCNEI aponta para a necessidade de minimizar a distância entre o discurso legal e as ações efetivamente postas em prática nas salas de aula das escolas indígenas. A concretização de um currículo diferenciado, como apontamos, há tempos faz-se presente nas reivindicações dos professores índios. Estes reconhecem a história não como tempo homogêneo e vazio, mas “um tempo saturado de ‘agoras’”, identificando nesse “agora” sua rigorosa coincidência com o lugar ocupado no universo pela história humana (BENJAMIN, 1994, p. 229-232). E há de fato urgência em utilizar a escola como espaço que faça sentido, capaz de atender às demandas históricas dos sujeitos que a frequentam e de todos aqueles que compõem a comunidade escolar.

O termo “cultura” tornou-se um conceito que pode apresentar múltiplos significados e também ideias opostas. Terry Eagleton não apenas classifica os diferentes usos de tal conceito, como mostra também que, muito além de seu uso indiscriminado, cultura é igualmente uma ideia extremamente importante para a interpretação do mundo atual, sempre salientando sua relação com a política. Cultura, para o autor, é apresentada em três categorias: cultura como civilidade, como identidade e como algo comercial ou pós-moderno. Cultura pode ser apresentada como excelência, ethos e economia (p. 96).

A maneira como os conceitos alta cultura (ou Cultura), cultura popular e cultura de massa se relacionam é descrita por Eagleton como “guerras culturais”. E o conflito entre estética e antropologia, para ele, não é simplesmente uma rixa acadêmica, mas um eixo geopolítico; a batalha travada para esses dois sentidos de cultura tornou-se uma questão global.

Os povos indígenas possuem uma noção de escola que poderíamos chamar *ampliada* quando comparada à sociedade envolvente, porque difere da nossa visão de instituição de ensino puramente formal. Basta recorrermos aos depoimentos indígenas, como o de Gersem dos Santos Luciano, do

² Sobre isso, ver Monique Brust (2007, p. 02), texto *Corpo submisso, corpo produtivo: os jesuítas e a doutrinação dos indígenas nos séculos XVI e XVII*: No início, a doutrina prevista pelo padre Manoel da Nóbrega, seguida do plano de Antonio Vieira, definindo a função das Aldeias como a de corrigir o corpo do Brasil (Neves, 1978: 131). Utilizavam para isso as censuras, as restrições e as penalidades destinadas a produzirem uma outra percepção corporal nos ameríndios, reprimindo a “bestialidade” inerente a sua cultura, purificando a carne e ao mesmo tempo, preparando-a para o trabalho, encarado sob uma perspectiva ascética [...] a relação do indígena com o seu próprio corpo e com a natureza causava estranhamento e repúdio aos ocidentais, sobretudo por três comportamentos ou práticas corporais: a nudez, o canibalismo e as relações de incesto.

povo Baniwa³, utilizado por Rosa Helena Dias da Silva, em seu texto O estado brasileiro e a educação (escolar) indígena: um olhar sobre o Plano Nacional de Educação:

A família e a comunidade (ou povo) são os responsáveis pela educação dos filhos. É na família que se aprende a viver bem: ser um bom caçador, um bom pescador, um bom marido, uma boa esposa, um bom filho, um membro solidário e hospitaleiro da comunidade; aprende-se a fazer roça, a plantar, fazer farinha; aprende-se a fazer cestarias; aprende-se a cuidar da saúde, benzer, curar doenças, conhecer plantas medicinais; aprende-se a geografia das matas, dos rios, das serras; a matemática e a geometria para fazer canoas, remos, roças, cacuri, etc; não existe sistema de reprovação ou seleção; os conhecimentos específicos (como o dos pajés) estão a serviço e ao alcance de todos; aprende-se a viver e combater qualquer mal social, para que não tenha na comunidade crianças órfãs e abandonadas, pessoas passando fome, mendigos, velhos esquecidos, roubos, violência, etc. Todos são professores e alunos ao mesmo tempo. *A escola não é o único lugar de aprendizado.* Ela é uma maneira de organizar alguns tipos de conhecimento para ensinar às pessoas que precisam, através de uma pessoa, que é o professor. Escola não é o prédio construído ou as carteiras dos alunos. São os conhecimentos, os saberes. *Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída.*

Na escola indígena o corpo equipara-se à *grande razão*, de Nietzsche. Nela os sentidos devem ser ouvidos e experimentados. “Instrumentos e brinquedos são os sentidos e o espírito; atrás deles acha-se, ainda, o ser próprio. O ser próprio procura também com os olhos dos sentidos, escuta também com os ouvidos do espírito (NIETZSCHE, 2010, p. 60)”.

Importa, desse modo, nas comunidades indígenas a vida vivida, experimentada – algo inconcebível na educação dos tais “homens brancos” por conta do cronograma e currículos rígidos – e o sentido mesmo de estar em grupo compartilhando saberes. Pudemos constatar essa ocorrência lendo os depoimentos dos professores indígenas de etnias diversas, participando de eventos⁴ com os indígenas e também na visita à Escola Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda, no ano de 2010, da comunidade indígena Guarani Mbyá⁵. Um professor indígena da etnia guarani foi quem nos recebeu e, gentilmente respondendo as nossas inquietações e curiosidades, também nos apresentou a comunidade: a cachoeira, o posto médico, o espaço de lazer – uma espécie de quadra improvisada, na qual meninos e meninas jogavam futebol com uma bola cortada ao meio – e, por fim, a escola. O professor atentou para o fato de ser muitas vezes mais importante as atividades do calendário da aldeia, cuja modificação ocorre conjuntamente com as mudanças climáticas, do que a do calendário escolar. Ele falou do exemplo dos períodos de caça em que o professor trabalha com

³ O povo Baniwa vive na região do Rio Negro/AM. E o depoimento foi proferido durante o IX Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, Manaus, 1996.

⁴ Foram relevantes muitos eventos acadêmicos, mas destacamos, para esta pesquisa, a importância dos eventos III Simpósio de Cultura Corporal e Povos Indígenas: “Jogos Indígenas: saúde e educação intercultural” & Seminário Práticas Corporais e Educação Intercultural: Jogos dos Povos Indígenas do Brasil, realizados entre os dias 09 a 11 de setembro em Cuiabá/MT.

⁵ A referida escola está situada na aldeia Sapucaí, distrito de Bracuí, localizada no município de Angra dos Reis, do Estado do Rio de Janeiro.

os alunos o que é a caça, os instrumentos utilizados, as condições favoráveis etc., além de também ir à caça, experimentar as surpresas da prática.

E vendo nela o fortalecimento da premissa de que toda educação é educação do corpo, “no sentido de educação da pessoa”, algo “visível nas sociedades indígenas” (e não somente nelas!), de que fala a professora Dra. Beleni Saléte Grando (UFMT). O que somos, nossos prazeres e desprazeres, angústia e gozo, pulsão de vida e também de morte, enfraquecimento e coragem; tudo isso junto e muito mais.

O tema do corpo⁶ neste estudo surge como questão teórica fundamental por dois motivos os quais estão ligados à curiosidade epistemológica da autora e intimamente imbricados⁷. Um tem a ver com as experiências corpóreas⁸ que cada pessoa possui, deflagradoras de sua subjetividade; e o outro com o contexto de grupo que faz desse ser um sujeito sócio-histórico. De certo, ambos relacionam-se às marcas e mensagens (os discursos) do corpo – que fala, inclusive quando silenciado.

Segundo o RCNEI, “o corpo humano é um elemento central nas visões de mundo dos índios brasileiros; preparar e educar o corpo é muito importante nas suas culturas” (RCNEI, 1998, p. 322). As variadas práticas corpóreas compõem, inclusive, uma forma diferente de Educação Física – em comparação à sociedade envolvente: o banho de rio, os ensinamentos e as práticas referentes à ornamentação e à pintura corporal, os ritos de iniciação (que envolvem resguardos, corridas, danças e cantos), as maneiras adequadas de confeccionar artefatos, plantar, caçar, pescar, entre outras. Formas de ser corpo que não podem ser ignoradas pelo educador, sobretudo o professor de Educação Física (específica e intercultural).

Ratificamos com isso o fato de os dispositivos dualistas de corpo fazerem parte da nossa imagem de sociedade indígena, não correspondendo à realidade das comunidades indígenas, as quais sequer podem ser analisadas como um grupo homogêneo⁹. As “oposições binárias [...] eram consideradas a grande chave de abertura de qualquer sistema de pensamento e ação indígenas” (VIVEIROS DE CASTRO, 2011, p. 477). E, felizmente, não demorou muito para que os antropólogos identificassem a complexidade de interação entre as dimensões (pelos não-índios identificadas como oposições) físico/moral, natural/cultural e orgânico/sociológico. Sobre isso, o autor relata sua primeira experiência de pesquisa em uma sociedade indígena.

⁶ Apropriamo-nos da idéia foucaultiana de corpo como *superfície de inscrição dos acontecimentos* e também localizado na trama da história, marcado pelas exigências de sua época e de sua cultura.

⁷ Assumo a irresponsabilidade de algumas generalizações, mas procuro afirmá-las a partir de apropriações de Viveiros de Castro (2011) a respeito de sua “elaboração da noção de ‘perspectivismo ameríndio’” (p. 480).

⁸ Experiências e contexto que interferiram na minha escolha de cursar licenciatura em Letras e Educação Física, reforçando a necessidade de entendimento da corporeidade/corporalidade no cerne da linguagem (linguagens) humanas.

⁹ Evidentemente, foram de grande importância o contato com índios de etnias variadas e as visitas às comunidades indígenas, como a aldeia Sapukai, em Angra dos Reis, RJ, onde conhecemos a Escola Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda e conversamos com um de seus professores.

O que me chamou a atenção foi o complexo da reclusão pubertária do Alto Xingu, em que jovens têm o corpo literalmente fabricado, imaginado por meio de remédios, de infusões e de certas técnicas de escarificação. Em suma, ficava claro que não havia distinção entre o corporal e o social: o corporal era o social, e o social era o corporal. Portanto, tratava-se de algo diferente da oposição entre natureza e cultura, centro e periferia, interior e exterior, ego e inimigo (VIVEIROS DE CASTRO, 2011, p. 477).

A experiência do antropólogo com os Yawalapíti do Alto Xingu, divergente de sua tradição de educação jesuítica, trouxe o tema do corpo como questão teórica primordial em seus estudos iniciais. Identificando que naquela etnia, “as coisas que consideramos como mentais, abstratas, lá eram escritas concretamente no corpo¹⁰” (Ib. p. 477), ele atenta para a significativa diferença entre a cosmovisão dos Yawalapíti e a da sociedade envolvente (a nossa visão de mundo). Carregamos uma cultura em que a educação tem servido ao controle dos corpos, mostrando sobremaneira a de despirmo-nos de preconceitos e, por conseguinte, a dificuldade de ver o outro como ser legítimo e autêntico.

O corpo significa, então, o mesmo que a “totalidade/centralidade da pessoa, onde se inscreve a cultura e se consolidada a integração a um grupo social específico por meio da educação”, tal como defende Beleni Salette Grando (2009). A partir da autora, que constrói suas idéias por meio do tripé corpo/educação/cultura, amplia-se o sentido (e importância) deste estudo¹¹.

Uma educação que se pretende emancipatória entende o corpo não como um composto de duas partes distintas: um corpo (matéria, a substância extensa) e uma alma (espiritual, o lado pensante, consciente do homem), visto que tal *dualismo psicofísico* apenas expõe o quanto o homem possui dificuldade em ver claramente a si mesmo, fator que o aprisiona e reprime. Superar essa dicotomia corpo-consciência requer ir além do *corpo-carne*, expressão utilizada por Thérèse Bertherat, cuja pedagogia procura “fortalecer” o homem “pela ginástica que se contenta com o adestramento forçado (desse corpo-carne) do corpo considerado sem inteligência, como um animal a domar”. À educação cabe dar visibilidade ao corpo, pois por meio dele o homem interage com o mundo e com os seus. Os corpos dos alunos revelam os enigmas de suas existências, estas intimamente associadas à sua história de vida. Falar, pois, em história do corpo, vem a ser traçar um lócus da construção social do que hoje entendemos sobre corpo, bem como corporeidade.

¹⁰ Encarado como significante, o corpo ou a corporalidade (na América do Sul) tornou-se pela primeira vez tema de pesquisa, na obra *Mitológicas*, obra de Lévi-Strauss que trata da “lógica das qualidades sensíveis”, “qualidades do mundo apreendidas no corpo ou pelo corpo: cheiros, cores, propriedades sensoriais e sensíveis. Ele ali demonstrava como era possível a um pensamento articular proposições complexas sobre a realidade a partir de categorias muito próximas da experiência concreta” (Ib. p. 477).

¹¹ Nesse contexto, tecemos a costura da questão central da pesquisa: a corporeidade presente na educação escolar indígena, tomando especialmente as sociedades indígenas Tupinambá (Brasil colônia), Wajãpi e povos Xinguanos¹¹ (Brasil contemporâneo), suas concepções de corpo, as cosmologias que apresentam.

Talvez a poesia explique melhor a relevância que identificamos no conceito de corporeidade, ligado intimamente à complexidade e à integralidade humana; o processo por meio do qual o corpo entende-se corporeidade¹²: a união unívoca de sua existência que o permite sentir/pensar/agir. Giovanina Gomes de Freitas, em seu livro *O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade*, afirma: “o que marca o humano são as relações dialéticas entre esse corpo, essa alma e o mundo no qual se manifestam, relações que transformam o corpo humano numa *corporeidade*, ou seja, numa unidade expressiva da existência (FREITAS, 2004, p. 52).

Marta Genú Soares Aragão em sua tese *Ressignificação do movimento em práticas escolares: O diálogo, a consciência, a intencionalidade* revela que seu interesse em construir uma tese de doutorado partiu do entendimento de que uma *nova concepção de mundo aflora via corporeidade-motricidade*, concepção originada por seu *amadurecimento teórico* que resultou de múltiplos saberes que se dispõem de forma *transdisciplinar*. Nota-se bem no texto da autora a influência de seu olhar transdisciplinar presente nas definições tais como a alusiva ao termo corporeidade:

A corporeidade é um conceito e um fenômeno. Conceito porque traduz epistemologicamente o evento do sujeito histórico. Fenômeno porque caracteriza a ação humana no contexto social. Como fenômeno e evento social que o sujeito constrói na relação com o meio em que vive, envolve as dimensões humanas. Os aspectos humanos desenvolvidos durante o processo de maturação (biológico) e socialização (cultura) constituem as dimensões humanas nomeadas como social, política, emocional, biológica e cultural (GENÚ, 2007¹³).

Segundo Marta Genú a consciência corpórea é um constituinte do próprio processo de conscientização que, por conseguinte, constrói a identidade do sujeito contribuindo para seu autoconhecimento e para sua compreensão ser que se constrói na *interação, estabelecendo, via movimento experimentado/vivido, correlações cognitivas*. Destarte ela considera que “é no fluxo da ação-cognição que se dá a formação de ‘*corpo inteiro*’”.

A linguagem, o diálogo e a ação coletiva, são elementos constitutivos da *aprendizagem* que, propiciam o processo de conscientização, qualquer que seja a linguagem. Pela *linguagem corpórea*, nas práticas corporais, há que se buscar uma *consciência corpórea*, na ação refletida e que, se

¹² “A capacidade de o indivíduo sentir e utilizar o corpo como ferramenta de manifestação e interação com o mundo chamamos de corporeidade. É a maneira pela qual o cérebro reconhece e utiliza o corpo como instrumento relacional com o mundo. Se constrói no emaranhado das relações sócio-históricas e traz em si a marca da individualidade, não termina nos limites que anatomia e a fisiologia lhe impõem. Portanto, a corporeidade é a inserção de um corpo humano em um mundo significativo, a relação dialética do corpo consigo mesmo, com os outros corpos e com objetos do seu mundo” (OLIVIER, 1999). Sobre isso, ler Sigríd Augusta Busellato Nora, em seu texto Um lugar para o corpo [POÉTICO] sensível na Educação Física da UCS (RS), disponível na revista DO CORPO: Ciências e Artes, Caxias do Sul, v. 1, n. 1, jul./dez. 2011. Nora desenvolve sua pesquisa a partir do entendimento de corpo como território biocultural.

¹³ A corporeidade e as dimensões humanas, de Marta Genú Soares Aragão (UEPA); texto produzido para o Ciclo de debates promovido pela a PROEX/UEPA em 21.06.2007.

traduza pela compreensão da realidade a partir dos signos impressos nas *corporeidades* (as próprias histórias de vida), na perspectiva da transformação dessa realidade pela transcendência (superação de limites) (GENÚ, 2007).

Corporeidade, então, relaciona-se à história de vida que construímos por meio da relação e das interações das manifestações psíquicas. O conceito liga-se à consciência corpórea, que não cinde o sujeito e, o considera em todas as suas dimensões (sem reduzi-lo a uma única): política, cultural e histórica; que representam a completude do fenômeno humano. Na tentativa acertada de desvelar a corporeidade (o corpo vivido), Marta Genú recorre à etimologia e às raízes morfológicas de palavras pertencentes ao mesmo campo semântico do vocábulo corpo:

O termo “corpóreo” diferencia-se do corporal não só na grafia mas no sentido, corpóreo, do latim, é o que tem corpo ou consistência e o corporal é tudo que pertence ao corpo. Ter e pertencer refere diferentes qualidades. Meu corpo não me pertence, no sentido dicotômico, porque sou corpo, tenho na minha unicidade corpo. Merleau-Ponty (1999:237) ao analisar filosoficamente os dois termos, refere o ter no sentido de propriedade e o ser como forma de existência, no entanto, para este autor o ser se torna o sentido "fraco da existência" e o ter a designação da projeção, do devir. Como há uma linguagem minha que é corporal, que me pertence porque construída com minhas vivências e com minha história. Há um diálogo que é corporal, isto é, quando os corpos dialogam entre si e trocam, por meio da linguagem do gesto, experiências e aprendizagens corporais. Mas há um corpo que tem conhecimento, de si, do outro, do contexto. É um corpo que na dinâmica das construções é, em todas as dimensões. Portanto não é uma consciência que tem um corpo, dicotomizado, cindido. É um corpo consciente, nas diferentes esferas; social, simbólica, política. O sujeito não tem um corpo consciente, mas ele é consciente de seu corpo, na medida que desperta de si, com o outro, no mundo (GENÚ, 2007).

A corporeidade que somos é um *corpo intencional*, nossa expressão no mundo. O corpo em sua melhor acepção, corpo que busca harmonia, equilíbrio, autonomia; também um corpo que guarda as marcas de sua história, muitas vezes, transparecida por meio de rigidez, retração, dores musculares, respiração não natural:

A corporeidade que é construída desde a concepção e estende-se ao longo da vida, inicia-se no desenvolvimento intra-uterino e adquire consistência no decorrer da história de vida de cada um. Não temos uma corporeidade, somos corporeidade na relação com o outro, no desenvolvimento de nosso ser. Precisamos ter consciência disso. Muitas vezes a aprendizagem corpórea se dá de forma tão intuitiva que não acontece conscientemente (GENÚ, 2007).

A unidade expressiva da existência humana, ou seja, a corporeidade, segundo David Le Breton possui inúmeras abordagens críticas seja em sociologia ou em outras ciências que “tomam a dimensão política como centro organizador da análise. Le Breton ao falar sobre a existência de um controle político da corporeidade cita os trabalhos de Jean-Marie Brohm cuja pretensão é mostrar

que “qualquer política é imposta pela violência, pela coerção e pela imposição sobre o corpo” (BROHM apud LE BRETON).

Mario Osorio Marques ao prefaciar o livro *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*, de Silvino Santin, refere-se ao *homem* como ser que *realiza-se como unidade de ser corpóreo movido pela intencionalidade*. Indo mais além, o autor menciona que em oposição à *dualidade corpo-e-alma* essa questão da corporeidade humana construída na história e na expressividade do ser – que, segundo ele, constrói-se ao expressar-se na história e na linguagem e se expressa ao construir-se no trabalho e na intersubjetividade – é um dado fundamental para a reflexão filosófica a respeito da educação física na escola, sua valoração, e para os movimentos expressivos do corpo. Todavia, ainda temos dificuldade em reconhecermo-nos como um corpo integral, visto que a educação que recebemos (a do “homem branco”, “não-índio”) desempenha um papel opressivo, juntamente com o meio ambiente, achatando nossa “terceira dimensão e presença no espaço” (BERTHERAT, 1977). Dificuldade que se deve à nossa ocidentalidade:

Como ocidentais, somos herdeiros da lógica binária, do princípio da identidade, da lógica das contradições, e temos dificuldades para pensar em pluralismo, em complexidade, em complementaridade. Estas dificuldades crescem quando buscamos caminhos alternativos, que ajudem a construir trilhas para o entendimento humano do mundo dos homens, sem necessariamente incorrer no irracionalismo. Procuramos uma maneira de interpretar nossos espaços, de re-significar nossas relações, na ânsia de suportar os temores, as angústias, o vazio do absurdo que perpassa pelo mundo em que vivemos. Talvez seja por isso que as ciências humanas e as ciências sociais estejam se afastando do cientificismo e alinhando suas investigações na busca de sentidos para as ações humanas (MARQUES, 1987).

As etnias indígenas, embora muito diferentes entre si, acreditam ser o conhecimento aprendido, de forma efetiva e verdadeira, somente por meio do corpo. Defendem que todo projeto educativo perpassa pelo conhecimento de si, das necessidades de seu povo e, assim, procuram tecer a defesa de uma formação capaz de caminhar ao encontro da percepção do homem como sujeito sócio-histórico, portanto sensível ao meio, produtor e produto de sua cultura, enfim, entendido como corpossujeito¹⁴.

Este corpo, em muitas situações, tem sido um verdadeiro intruso no interior da escola dos não-índios¹⁵. E nas escolas indígenas, como o encaram? E quais as necessidades de uma Educação

¹⁴ A escolha por essa forma de escrita, em que juntam-se palavras, é respaldada por pesquisadores dos cotidianos, tais como as professoras Nilda Alves e Amparo Cupilillo. Por refutar o pensamento pautado em dicotomias equivocadas (porque separam o que não pode ser separado), as autoras utilizam as palavras grafadas juntas, apontando para o fato de somente fazerem sentido umas com as outras, como nos exemplos *teoriaprática* e *corposujeito*. Todavia, salientamos, acrescentamos um “s” pelo fato de quando intervocálico a consoante possui som de “z” – assim, em vez de *corposujeito* preferimos a expressão *corpossujeito*.

¹⁵ Mesmo não compondo os objetivos deste estudo, o incômodo causado por algumas dessas situações fazem-se presentes. E inevitavelmente sentimos necessidade de buscar elementos capazes de menos abrandar tal incômodo e mais de apresentar possibilidades de transgressão do que não nos satisfaz. Nesse sentido, fazemos coro com as docentes da mesa de debates intitulada “Perspectivas da profissão docente”, ocorrida no dia 04 de novembro, quinta-feira, às 16:30, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) Ana Dantas (UFRRJ) e Célia Linhares (UFF). Linhares iniciou sua explanação citando a ideia do filósofo Platão de que *aprender implica modificar as atitudes*. Com uma fala muito bem articulada, ela tratou da realidade vivida pelos trabalhadores da educação, do problema da precarização do

Física diferenciada para as aldeias? Cabe ressaltar o entendimento de que “a escola é um laboratório vivo, sendo imprescindível ‘ler/escrever/estudar/pesquisar como arte¹⁶’” e que vem a ser um direito inalienável das comunidades indígenas “decidir se (e como) um currículo escolar de Educação Física pode ser útil à formação de suas novas gerações” (RCNEI, 1998, p. 323).

Para alguns grupos indígenas, é possível que não haja nenhuma razão para se ensinar Educação Física na escola. Pode ser que eles considerem que a educação corporal informal (fora da escola) e as atividades físicas desenvolvidas no dia-a-dia e nos rituais são suficientes para a formação de suas crianças e seus jovens. Se a decisão for essa, ela precisa ser respeitada (RCNEI, 1998, p. 323).

Certamente o assunto é delicado e, além de carecer de maiores pesquisas, estas contidas em saberes fronteiriços (dialogando os especialistas da própria Educação Física, da Antropologia e da Pedagogia), *os conhecimentos da Educação Física são transmitidos às novas gerações por meio de métodos próprios*. Cada povo possui suas atividades específicas e cabe ao mesmo identificar a quando e como a educação corporal deve ser inserida. O RCNEI aborda o fato de as Secretarias de Educação (estaduais e municipais) não poderem impor a mesma Educação Física presente nas escolas dos não-índios. Contudo, os saberes corpóreos transmitidos pela Educação Física não às comunidades indígenas brasileiras são uma forma de ampliar suas potencialidades, devendo ser pensadas alternativas que conciliem os conteúdos da disciplina formal aos jogos tradicionais de cada etnia.

Exatamente com a intenção aglutinadora de saberes (tradicional indígenas e os saberes da sociedade envolvente), procuramos dialogar com as orientações do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), sobretudo no que tange às possibilidades de atuação da Educação Física, área que refere-se ao conjunto de conhecimentos ligados ao tema do corpo e do movimento. Se o corpo “traduz a nossa presença concreta no mundo”, como nos diz Azoilda Loretto da Trindade, sendo nossas potencialidades e existência nele circunscritas, visto que é com ele que “amamos, sonhamos, produzimos, sentimos, percebemos, nos constituímos como sujeitos”, então é necessário nele pensar com minúcia. Pois o corpo é o “lugar do aprendizado social”, sendo “na corporalidade que se expressa toda a simbologia e cognição da pessoa humana que é concebida diferentemente em cada grupo étnico, em cada sociedade” (GRANDO, 2009, p. 26).

O termo corporeidade traz consigo a consciência corpórea do ser, a maneira como pensa/sente/age no mundo, relaciona-se com os outros e com tudo o que o cerca. Tomando como

trabalho docente, das políticas públicas atuais, da estrutura física das instituições escolares e do plano de cargos e salários. Mas apresentou alguns vetores que devemos, enquanto profissionais da educação, considerar: os *movimentos instituintes, as memórias e reminiscências educacionais, as políticas da e na educação e as artes de educar*. A referida mesa constituiu-se de um momento da Semana de Educação, do Instituto de Educação da UFRRJ.

¹⁶ Defesa da professora Dra. Célia Linhares a qual corroboramos.

exemplo os poemas de Clã do Jaboti¹⁷, do escritor modernista Mário de Andrade, para pensar a formação da cultura brasileira encontramos a melhor expressão da corporeidade: *a nossa expressão muito engraçada, nosso sentimento pachorrento, nosso jeito de ganhar dinheiro, de comer e de dormir*. Eis a melhor definição de corporeidade: expressão de nossa existência, expressão bem melhor objetivada pelo lirismo sem comedimentos do poeta; visceral no sentido de profundo.

Algumas considerações finais

Tratar das corporeidades na educação escolar indígena exige mais do que grafar no plural, pensar no plural a educação e o corpo na trama da história (educações). Ainda mais quando utilizamos o documento RCNEI, que apresenta as concepções e os discursos de inúmeros povos ameríndios, objetivando abarcar a necessidade de atender às demandas (variadas) de cada etnia. Ainda que o nosso cerne seja a modalidade de educação formal, escolarizada; são marcadamente significativos os processos educativos nos quais por meio do corpo inscrevem-se os acontecimentos de suas culturas. O corpo está na escola, está além dela; ele está no mundo e subentende o sujeito (ser corpóreo), sua existência no cosmos. Nas sociedades ameríndias, existem diversas formas de materialidade corporal, as quais são praticamente incompreensíveis para a sociedade envolvente¹⁸.

O tripé corpo/educação/cultura, por lidar com a constituição da pessoa humana identificando suas complexidades, singularidades, diferenças, identidades, subjetividades e multiplicidades, pareceu-nos ideal no contexto do processo de escolarização indígena, ainda que haja um longo caminho a trilhar. A condição humana corpórea, a partir da referida tríade, permite repensar o que é educação física e refletir sobre a educação, não como um fim em si mesma, mas como possibilidade de formação humana.

No esforço de superar os limites dos paradigmas tradicionais da historiografia, e utilizando o respaldo de Dermeval Saviani e Walter Benjamin, procuramos identificar o lugar das corporeidades

¹⁷ Livro de poesia de 1927, constituindo-se uma compilação de poemas que falam de brasilidade, compondo o projeto do Modernismo de (re)invenção do Brasil. Clã de Jaboti é apropriado pela cantora Maria Bethania, em seu álbum *Brasileirinho*, onde nas canções *Salve as folhas* e *Cabocla Jurema* encontramos alguns dos mais belos exemplos da estética do Modernismo brasileiro e dos vetores semânticos corpóreas de nossa cultura plural.

¹⁸ Talvez este estudo não tenha conseguido expor com minúcia e fidedignidade como os ameríndios concebem as diversas materialidades corpóreas. A relevância do corpo nas sociedades indígenas é tamanha por ser sempre relacionado à alma e às cosmologias (que representam a ordenação do universo) de cada uma delas. Tratar da questão do corpo para os povos ameríndios impõe um despir-se da visão colonizadora que, de certa maneira, fragmenta o sujeito que o encarna ao separá-lo da mente e do espírito. Assim, ausentes as dicotomias de toda ordem – homem/sociedade, natureza/cultura etc. – corpo subentende mais do que a presença no mundo, dizendo respeito a capacidade de transformação: “Morrer é se transformar em onça imortal, é não morrer, é reviver através de outra forma de materialidade corporal”. Há nessas corporeidades outras possibilidades de materializações corpóreas, outras maneiras de ser, além da própria tríade sentir/pensar/agir teorizada por autores do campo da corporeidade humana. Nesse contexto, talvez o termo complexidade pode não dar conta da noção de corpo e de pessoa presentes nas cosmologias desses povos originários. Espera-se com trabalhos de campo futuros compreender melhor tais cosmologias.

indígenas no contexto das práticas educativas, retomando em um primeiro momento o monopólio da vertente religiosa da Companhia de Jesus – sob as condições de um Brasil aos poucos se incorporando ao império português – para, em um segundo momento, apontar a relevância das manifestações corpóreas para as sociedades ameríndias. Podemos inferir que todas as tentativas de dominar o corpo do “selvagem” por parte dos pedagogos jesuítas constituem-se, ainda na contemporaneidade, um verdadeiro desserviço para as sociedades indígenas.

Dos documentos lidos acerca do contexto colonial, identificamos a rejeição (e de certa maneira a negação¹⁹) das corporeidades indígenas em nome de um processo “civilizatório” opressor por parte dos colonizadores. Inculcar os valores do europeu significava vestir o índio, visto que as vestimentas de um povo refletem seus hábitos, sua cultura, sua maneira de ser. No Brasil que se incorporava ao império português, isso significava não apenas vestir os corpos nus dos povos ameríndios, mas principalmente obrigá-los a destituir-se de seus hábitos, de suas crenças, de suas cosmologias. Como se houvesse uma única forma de ser/fazer-se homem. O “encontro” de civilizações foi marcado por estranhamentos, causados pelas diferenças visíveis a partir do olhar acerca do outro. E a história oficial registrou apenas o olhar do europeu (do colonizador), retrato indissociável de uma educação ainda arraigada ao pensamento medieval, a qual via no corpo humano a imagem do pecado – ainda que o Renascimento tenha retomado a ideia de civilizações como a grega. A vestimenta contundente foi além da intenção de cobrir o corpo físico, dizia respeito à necessidade de o “homem branco” em “salvar” os ameríndios da barbárie, tornando-os seres civilizados por meio da catequese. Podemos, então, encarar a educação jesuítica como uma política social de conversão ao cristianismo, de “correção do corpo do Brasil”. Obviamente, por detrás da catequização estavam a domesticação da força de trabalho, a exploração econômica e a escravidão passiva.

Na contemporaneidade, apesar dos inúmeros conflitos existentes – como os interesses de grupos políticos e a luta indígena pelos seus costumes e saberes – as corporeidades são tidas como legítimas. A formação de índios, como professores e gestores das escolas localizadas em terras indígenas, é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilingüismo e da interculturalidade, (GRUPIONI, 2006, p. 24). É nesse contexto que os povos indígenas do Brasil têm reivindicado uma escola que lhes sirvam de instrumento para a construção de projetos

¹⁹ Embora sinônimos em muitos dicionários, os vocábulos rejeição e negação são encarados por nós como pertencentes a um processo de progressão, no qual, primeiro rejeita-se para, em seguida, negar a cultura do outro. Essa recusa das corporeidades ameríndias deveu-se ao intento de reprimir e corrigir as características que, na visão do europeu, eram consideradas “bestiais”, “selvagens”, tendo em vista que as práticas corpóreas dos indígenas (a nudez, o canibalismo e o incesto) os aproximavam dos animais e dos demônios.

autônomos de futuro, dando-lhes acesso a conhecimentos necessários para um novo tipo de interlocução com o mundo de fora da aldeia.

Atualmente há que se pensar também nos avanços e conquistas indígenas em relação ao acesso ao Ensino Superior, destacando a concretização de cursos específicos destinados aos povos ameríndios – onde temos como pioneira a Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) com o curso de Licenciatura Intercultural – cujo objetivo é formar professores indígenas, a partir do ano de 2001. Além desses cursos específicos, destacar as questões das ações afirmativas e o direito ao acesso em cursos não necessariamente específicos também podem ser compreendidos como luta pela ampliação e democratização do acesso ao Ensino Superior.

Repleto de sentidos e valores, como marca o antropólogo francês David Le Breton, o corpo deve ser entendido para além de sua dimensão física. E sendo “o eixo da relação com o mundo”, estudá-lo implica compreender (ou buscar algumas compreensões acerca das) as lógicas sócio-culturais que o envolvem e, igualmente, os movimentos do homem e a forma como o mesmo participa dos processos educacionais. Porque corpo é movimento, é deslocamento, é relação, e subentende o homem vivo capaz de sentir/pensar/agir.

Entendendo que a problemática da violência, da intolerância e da ausência de respeito ao outro ultrapassam os limiares das condições socioeconômicas, bem como os “muros” da própria escola, uma nova concepção de educação é uma iniciativa que propõe a (re)construção de princípios, valores e recursos educacionais, fundamentados em uma Política Pedagógica de inclusão (neste caso a indígena), que vise, por um lado, o entrelaçamento complexo da realidade vivida com sonhos, subjetividades e sensibilidade (incluindo a livre expressão das culturas), e por outro, o desenvolvimento da consciência de cidadania e dignidade humana, pautada em uma cultura de paz e de um “saber com sabor”.

A partir de nossa identificação com as lutas dos povos ameríndios e de nosso compromisso docente com o saber e contra as injustiças sociais, defendemos a relevância de um projeto de descolonização em relação aos mitos da formação da cultura brasileira e, por consequência, da imagem do índio como sendo o mesmo da época colonial. Muitos dos índios de hoje trocaram a aldeia pelos centros urbanos e isso não significa que tenham perdido suas identidades; muito pelo contrário, a adaptação à sociedade do “não-índio” e a utilização da tecnologia – como o uso da internet, o ingresso em universidades e a aquisição da língua portuguesa– têm servido para propagar a cultura de muitos grupos étnicos e, inclusive, mostrar à sociedade envolvente seus saberes.

As comunidades indígenas, como as demais do planeta, acompanham as mudanças históricas e reivindicam seus direitos, desempenham sua autonomia e precisam ter asseguradas a inserção e permanência de jovens e adultos na educação institucionalizada – entendendo, outrossim, que a escola não é o único lugar de aprendizado. Algumas escolas já possuem matriz curricular

diferenciada: bilíngue, respeitosa da cultura local e com professores indígenas – capacitados em um programa específico para eles. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), nesse contexto, representa um avanço para a educação e Educação Física escolar indígenas, ainda que outros espaços de saberes devam ser considerados, inclusive como mais importantes do que a educação formal do “homem branco”. O direito ao acesso e à permanência na educação básica e superior por parte dos índios brasileiros parece-nos uma maneira de instrumentalizá-los como forma de contraresistência à dominação cultural que historicamente foi imposta.

Para Eagleton, a cultura pós-moderna ou cosmopolita é também uma ameaça à cultura como civilidade. Uma das questões que são reforçadas é o fato de a alta cultura ser hoje extremamente moldada pelas prioridades capitalistas. O autor afirma que a cultura pós-moderna é antielitista e, paradoxalmente, conservadora. Eagleton salienta ainda que a disputa entre os três conceitos de cultura não se restringe ao conflito cosmopolita versus local, ou entre “alta” e “baixa” cultura ou ainda entre diferentes regiões geográficas, já que esses conceitos se combinam de diferentes maneiras. No mundo pós-moderno, a cultura e a vida social voltam a estar estreitamente aliadas na forma da estética da mercadoria, da espetacularização da política e da centralidade da imagem, entre outros aspectos.

Eagleton sugere que o pluralismo liberal e o comunitarismo são imagens refletidas um do outro (p. 182). Como reação defensiva às ações predatórias do capitalismo, surge uma multidão de culturas fechadas, celebradas pela ideologia pluralista do capitalismo como uma rica diversidade de formas de vida. A diferença, nesse contexto, existe como meio de manutenção da hegemonia política. O que ocorre então é o capitalismo nutrindo/celebrando a si mesmo.

As culturas dos povos indígenas são apropriadas pela sociedade do capital, permitindo a autocelebração capitalista. A ocorrência de dominação cultural é histórica e há que se considerar também o tema do corpo na trama da história; corpo que carrega as marcas culturais e políticas as quais, em nossa sociedade, refletem a lógica da mercadoria.

Referências:

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília Ministério da Educação, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação, **Secretaria de Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=358>. Acesso em 20 out. 2010.

- BERTHERAT, Thérèse. **O corpo tem suas razões**: antiginástica e consciência de si. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**: A Educação Física como componente curricular. Vitória, UFES, Centro de Educação Física e Desporto Ltda. 2000.
- Coletivo de autores. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo, Cortez, 1992.
- DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na Escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
- EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.
- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo, Scipione, 1997.
- FREIRE, João Batista. Oficinas do jogo: ensino, pesquisa e extensão. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**. Vol. 1, n. 1, p.157-175, Agosto/2009. Disponível em: <<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/docenciaepesquisaeducacaofisica/article/viewFile/86/144>>. Acesso em 25 out. 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- FERREIRA, Heraldo Simões. As lutas na Educação Física escolar. *Revista de Educação Física*, 2006.
- THÉRÈSE, Berherat. **O corpo tem suas razões**: antiginástica e consciência de si. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- TRINDADE, Azoilda Loretto da. Áfricas e afro-brasileiros nos brinquedos e brincadeiras. Salto para o futuro / TV Escola. Programa 4. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em 25 out. 2010.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem** – e outros ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2011.