

DO CORPO E DA CULTURA: indícios da realidade na perspectiva intercultural

Beleni Saléte Grandó¹

Resumo: A partir de estudos empreendidos sobre as práticas corporais como práticas sociais que produzem a pessoa, o corpo é evidenciado como produto de fabricação social mediado pela cultura. O corpo se desenvolve como pessoa para além de suas dimensões orgânica, afetiva/emocional, e intelectual, mas principalmente pela consciência de ser no mundo. A complexidade da sociedade capitalista atual, ao mesmo tempo em que determina marcas socioeconômicas produz na materialidade da pessoa, no corpo, processos de exclusão marcados pela cultura colonialista que exclui e submete a pessoa também por suas marcas identitárias específicas. A proposta é promover o diálogo interdisciplinar e intercultural a fim de trazer contribuições que tematizam os conceitos de corpo e cultura no campo da educação física, e buscam evidenciar como as práticas corporais podem ser mobilizadoras de uma educação intercultural para a descolonização dos saberes e do ser na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Corpo. Cultura. Práticas Corporais. Educação Intercultural.

Body And Culture: evidence of reality in intercultural perspective

Abstract: *From studies undertaken on the body practices as social practices that produce the person, the body is shown as a product of social production mediated by culture. The body develops as a person beyond their organic, affective / emotional, and intellectual, but mainly by the consciousness of being in the world dimensions. The complexity of modern capitalist society, while determining socioeconomic brands produces the materiality of the person, the body, exclusion processes marked by colonial culture that excludes and submit one also by their specific identity marks. The proposal is to promote interdisciplinary and intercultural dialogue in order to bring contributions that analyze the concepts of body and culture in the field of physical education, and seek to show how the body practices may be mobilizing an intercultural education for decolonization of knowledge and be in Brazilian society.*

¹ UFMT - Faculdade de Educação Física e Programa de Pós-Graduação em Educação Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

Keywords: *Body. Culture. Body Practices. Intercultural Education.*

Do corpo e da Cultura

Dialogo aqui com os colegas da Educação Física, sobre os conceitos corpo e cultura, considerando a especificidade do debate promovido no espaço do Grupo de Trabalho Temático Corpo e Cultura, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, especialmente a partir do IV Seminário Nacional Corpo e Cultura: “Corpo e Práticas Corporais: entre os conceitos e a realidade”. O diálogo com os colegas e também com os participantes orienta o texto que visa contribuir com a compreensão de como o corpo e a cultura se constituem como foco do trabalho pedagógico da Educação Física na escola e como esta prática pedagógica marca a produção do conhecimento científico no campo da Educação Física e do Esporte.

Ao buscar responder a este desafio me coloco uma questão: como compreender o corpo como centralidade no trabalho de formação do profissional que estará cuidando da educação de crianças e jovens no contexto escolar a fim de que ele possa se reconhecer na corporeidade de seus alunos e com eles construir possibilidades qualitativas de compreenderem-se como cidadãos na sociedade atual?

O texto assim, se constitui num ensaio sobre a problemática que a prática cotidiana me impõe e na qual me debruço diante dos limites próprios de que se questiona sobre os próprios saberes e nisso, assume a complexidade e amplitude da questão, para trazer algumas reflexões.

Para tal, reflito sobre como compreendo o corpo e a cultura a partir das pesquisas sobre a educação do corpo nas sociedades indígenas e na educação da criança, considerando que estudo tanto criança indígena quanto a não indígena em espaços educativos ritualizados (no qual incluo a escola). A educação do corpo é compreendida como a educação da pessoa nos diferentes grupos sociais, pois cada cultura vai moldando num contexto particular a pessoa.

O caráter introdutório e reflexivo é inspirado na forma como Marín (2009) se propõe refletir sobre os problemas complexos da globalização atual, pois considera que o desafio epistemológico atual é reconhecer a existência de outras visões de mundo e de construir conhecimentos.

Assim este ensaio resulta do vivido na educação dos mato-grossenses indígenas, negros, não indígenas ou negros, ou numa contraposição, os colonizadores e os

colonizados, os nativos, os chegados e os trazidos. Há que se considerar esta dinâmica e complexa relação, marcada historicamente desde antes do colonizador, por relações complexas de poder, de dominação de territórios e de visões de mundo distintas como contexto no qual produzo meu próprio conhecimento.

Consideram-se assim, neste, os estudos que buscam compreender as complexas formas de viver num território partilhado com diferentes formas de organizar a família, de compreender e intervir num ambiente nas diferentes formas de comunicar o pensamento e produzir a vida, de tal forma que esta compreensão foi se construindo nos conflitos étnicos e econômicos diversos vivenciados no corpo que, desde menina, se diferencia do contexto.

Destacam-se nesta diversidade o fato de em Mato Grosso vivermos com mais de 42 povos indígenas, várias comunidades quilombolas, e muitas vilas e cidades cujas populações locais se mesclam conforme os processos de “ocupação” impostos pela colonização desde o período colonial até hoje, com grupos étnicos locais ou oriundos de outros países e de várias regiões do país, determinada pelos interesses econômicos.

Estes interesses se impõem na disputa por fronteiras bolivianas e paraguaias em três ecossistemas, o Pantanal, o Cerrado e a Amazônia. Atualmente a principal referência de Mato Grosso é a produção de soja e do agronegócio que se sustenta nos latifúndios e nos desmandos políticos pautados no autoritarismo e na corrupção².

Há mais de três séculos, antes da chegada do colonizador às margens do rio Cuiabá, havia uma enorme diversidade de formas de viver e produzir a vida coletiva no centro-oeste brasileiro, no entanto, a visão colonialista que caracteriza os processos de desocupação e ocupação do território brasileiro impôs sua forma de pensar e agir, pautando-se em valores que geralmente impõem seu domínio em todos os sentidos aos grupos sociais e familiares que aqui viviam e vivem.

A fim de compreender a constituição da pessoa neste contexto, recorro aos estudos que dialogam entre o “saber local” e o “pretensamente universal”, a fim de, numa perspectiva intercultural, identificar possibilidades que possam responder aos problemas impostos pelo capitalismo atual, uma vez que esta perspectiva nos permite a

² Neste momento, maio de 2014, os meios de comunicação informam sobre as prisões feitas pela Polícia Federal, dos gestores do legislativo e executivo de Mato Grosso, e indicam o prefeito da capital também envolvido com o crime e as falcaturas para desvios dos recursos públicos, em tempos de Copa do Mundo.

“análise que permite descolonizar o saber e, conseqüentemente, o imaginário que o sustenta”. (MARÍN, 2009, p. 128).

Ao problematizar as questões que sustentam a lógica colonialista que oprime e fragmenta corpos e culturas, trago algumas reflexões sobre as experiências e estudos empreendidos sobre os processos de educação que produzem no corpo a materialidade das culturas e sentidos de viver coletivos, com diferentes grupos sociais: indígenas, cururueiros, rezadeiras, festeiros, crianças.

Neste processo permanente de formação na ação, minhas referências são as ciências sociais e humanas, com contribuições específicas da antropologia social, da história local e brasileira (processos de colonização, história dos povos indígenas, história oral e documental), e da psicologia da aprendizagem, assim como o indispensável e comprometido diálogo com os colegas da educação física e pedagogia.

A partir do diálogo interdisciplinar e intercultural, pautado na realidade local, trago esta produção com o objetivo organizar meus próprios saberes sobre o corpo que sou e me constitui professora, compreendendo que os conceitos são construídos no cotidiano das relações do trabalho imbricadas com as preocupações pessoais com as quais nos deparamos a partir das nossas sensibilidades que não são únicas nem uniformes, pois marcadas pelas experiências afetivas, orgânicas e intelectuais do corpo no mundo – portanto, no tempo e no espaço na qual se vive e com quem se vive.

Assim, o conflito do descolonizar-se reflete aprendizagens que pude construir nos processos educativos observados e identificados nas práticas ritualizadas que marcam no corpo das crianças indígenas, buscando compreender como se estabelecem os vínculos identitários destas com seus pais e avós, e suas comunidades, de forma a garantir no corpo indígena uma forma de ser no mundo, mesmo em contextos partilhados de forma conflitiva com as imposições da dominação cultural colonialista do nosso tempo e espaço.

Os processos educativos observados e estudados em nossas pesquisas nos permitem com Mauss (1974), afirmar que tanto em relação às técnicas corporais quanto à noção de pessoa é na corporalidade que se expressa toda a simbologia e cognição da pessoa que é concebida diferentemente em cada grupo étnico, em cada sociedade.

Cada técnica apropriada pelo corpo vai constituindo a identidade da pessoa e há nisso um processo de educação que se dá consciente ou inconscientemente. Para Mauss

(1974), há que se ver nas técnicas uma obra da “razão prática coletiva e individual”, pois onde se vê meramente uma repetição, se evidenciam os hábitos, cuja natureza é social e não metafísica, e variam não simplesmente com os indivíduos e suas imitações, mas, sobretudo, com as sociedades, as educações, as conveniências e as modas, com os prestígios.

As relações de aprendizagens marcadas no corpo, que identificam e diferenciam cada pessoa, se pautam na imitação prestigiosa, uma vez que é a “noção de prestígio da pessoa que torna o ato ordenado, autorizado e provado, em relação ao indivíduo imitador [...] No ato imitador que segue, encontram-se todo o elemento psicológico e o elemento biológico”. (MAUSS, 1974, p.215).

Ou seja, aprendemos com as pessoas com as quais estabelecemos laços significativos de confiança, de vínculo afetivo, que nos despertam e nos levam a repetir suas formas de fazer, de sentir e de pensar, mas estas formas são também nossas e únicas, pois recriadas em cada contexto, vivenciadas num ambiente, num tempo e espaço único do corpo que as vivenciam.

A educação nos grupos sociais e comunidades tradicionais, segundo Mauss (1974, 1999) garante a coesão social e não separa as aprendizagens técnicas das compreensões complexas do mundo espiritual, dos valores e das relações sociais que nos ligam/identificam ao grupo e também nele nos diferenciam. Pautado neste autor, as categorias coletivas de uma sociedade que formam sua organização e suas práticas sociais são ao mesmo tempo reconhecidas nas práticas corporais dos indivíduos desta sociedade e nos possibilitam a compreensão dos universos socioculturais nos quais estes se constituem.

Os referenciais da sociologia, antropologia e psicologia, com os quais busco conceituar corpo e cultura, me permitem afirmar que o corpo é a pessoa, para além do que o é para as sociedades indígenas que têm o corpo como centralidade da pessoa.

Desde a década de 1980, Viveiros de Castro, Antony Seeger e Roberto da Matta, evidenciam em suas pesquisas a relevância da corporalidade para compreender as sociedades ameríndias, esses estudos antropológicos têm contribuído para compreendermos os processos de “fabricação da pessoa” em outros contextos sociais. (GRANDO, 2004, p.49).

Outros pesquisadores contemporâneos, por diferentes abordagens, atribuem ao corpo papel relevante de expressão de significados sociais, entre eles Victor Turner, Mary Douglas e Lévi-Strauss³. O que trazem em comum, segundo Seeger, *et al.*, é o fato de o corpo ser visto como “instrumento, atividade, que articula significações sociais e cosmológicas”, sendo “matriz de símbolos e um objeto de pensamento”. (GRANDO, 2004, 49).

Com isso, compreendendo o corpo como produção social complexa, considero que este o é também nas sociedades complexas atuais. Pois cada sociedade produz o corpo de forma distinta, e embora cada pessoa se constitua com uma identidade única, esta expressa ao mesmo tempo uma identidade que a identifica com um grupo e com uma determinada sociedade. O pertencimento se estabelece pela afetividade e as dimensões de si e do mundo são apropriadas em cada corpo de forma singular.

Com isso, cada pessoa pensa o mundo e produz seu conhecimento sobre ele, do seu lugar de origem étnica e familiar, de sua sexualidade, seu grupo social e econômico, em de forma diferente em cada fase da vida, nas quais vai se integrando como pessoa pelos valores e religiosidade, que lhe permite se inserir em grupos distintos. O próprio conhecimento científico é assim, produção social e pessoal na qual se impregnam todas as dimensões que compõem o corpo pesquisador, pois o conhecimento é do corpo que o produz e por ele é produzido a partir das conexões entre o que somos e fazemos, e o que dá sentido a nossa vida individual-coletiva. Considero assim que ao ser produzido o corpo evidencia uma complexa dimensão do eu no mundo.

Ao produzir o conhecimento este está impregnado de cultura e marcado por relações de poder, pois se produz culturalmente e corporalmente construindo sentidos às coisas que vê, ouve e faz, ou seja, constrói seus conceitos e preconceitos em todas as fases da vida, na família, no amor, no trabalho, enfim, nos grupos sociais – com outros corpos/pessoas com os quais se reconhece e se diferencia.

Os conceitos teóricos são assim, conceitos também impregnados de valores construídos pelos sentidos que damos as pessoas e as coisas do mundo, e nas possibilidades concretas que neste mundo temos de produzir nossa existência humana, gerada por conflitos permanentes com valores e relações de poder interno ao grupo que

³ “[...] Victor Turner (o pólo corpóreo-sensorial de toda esfera ritual; 1967, 1974), Mary Douglas (a experiência social lança mão dos processos corporais para tornar-se pensável; 1970, 1976) e C. Lévi-Strauss (as qualidades sensíveis, e a experiência do corpo, como operadores de um discurso social; 1962, 1966, 1967) .(SEEGGER, 1987:20)”. (citação nota rodapé 31, p.49).

nos constituímos e externo a ele, pois não mais é possível aos grupos locais se produzirem de forma isolada das dimensões complexas impostas pelas relações econômicas que nos impõem limites e nos leva a pagar a conta de uma lógica consumista que nos consome como pessoa e como humanidade.

Diante do impasse de nos percebermos como parte de um universo mais amplo e complexo, é no contexto das particularidades que nos constituímos como possibilidade de se pensar e mesmo de propor formas de ver e interagir no mundo globalizado. Pensar o saber local e nossos próprios saberes é tomarmos consciência de quem somos e como efetivamente nos colocamos no mundo, ou seja, que relações de poder se estabelecem nas dinâmicas cotidianas que nos leva a decisões e formas de se identificar localmente. Entre as dimensões da cultura “universalizante” e a cultura “nossa”, os vínculos se estabelecem sem necessariamente termos consciência das relações que nos fixam identidades e nos levam a ocupar determinados espaços no local onde nos constituímos como iguais e diferentes. (MARÍN, 2009).

Dáí que penso que o trabalho educativo que se pauta na educação do corpo pode contribuir significativamente para manter a pessoa alienada de si mesmo ou, ao possibilitar uma educação para consciência de si, contribuir para que esta tome consciência de seu grupo social e de sua sociedade, seu tempo e seu espaço.

Esta dimensão da consciência passa, na minha compreensão, por tomarmos consciência de como nos constituímos como pessoa única e ao mesmo tempo, como pessoa que é parte de um todo mais complexo e também por isso, nos constitui como produto social marcado no tempo e no espaço da sociedade que nos produz permanentemente.

Parto, portanto, da compreensão de que o corpo é uma totalidade complexa que produz sentidos e conceitua a vida a partir dos vínculos que estabelece com outros corpos no mundo dinâmico construído simbolicamente tanto quanto o corpo que sou ou é. E nisso, tudo o que compreendo não cabe na lógica disciplinar ou cultural, mas tanto quanto as complexas conexões necessárias para biologicamente eu me manter viva são estabelecidas dentro e fora de mim, de forma visível e invisível, conhecidas e não conhecidas, são as complexas conexões necessárias para eu me vincular corporalmente ao mundo pela educação que me leva a se reconhecer na cultura que também se produz em mim.

Corpo e Cultura e o conhecimento na perspectiva intercultural

Para dialogar sobre os conceitos corpo e cultura com os colegas da Educação Física, pauto-me na compreensão de que o corpo desde antes de sua concepção é marcado pelas relações da afetividade e da cultura que ordena em lógicas próprias, as formas de cuidar e garantir a vida individual e coletiva. A natureza genética, étnica, social/cultural a qual a pessoa se vincula corporalmente vai sendo moldada pela família que estará a produzindo, desde a concepção até o nascimento, quando lhe dão um nome, alimentam, vestem e cuidam. A pessoa é marcada no corpo pelo local que ocupa ou não na família, pelas expectativas e oportunidades que terá acesso, pelas condições ou não de vida do meu lugar, do meu grupo; do acesso que terá aos bens culturais e econômicos, locais e universais, e das formas como estará, por influencia destes bens, se relacionando com a natureza, com os humanos e com as divindades de seu mundo.

Assim, o corpo é:

Esse território primordial onde a cultura vive em cada indivíduo. O lugar onde ela se manifesta e se revela sensível, viva. Dado que ela é aprendida desde o nascimento, admite-se que, até mesmo antes, é transmitida pelos mais velhos aos mais novos. Estes recebem-na sem contestação, inscrevem-na profundamente nas suas estruturas psicofisiológicas a partir de sua sensibilidade. Constituem as primeiras marcas, aquelas que vão ficar mais profundamente inscritas, integradas, no indivíduo. Impossível abandoná-las sem sofrimento. (GRANDO; HASSE, 2002, p.103).

O corpo a partir do nascimento vai sendo construído nesta relação com o mundo da cultura, das condições ambientais e econômicas, pautado, portanto, no sentido que este adquire no grupo social ao qual será integrado pelas condições socioeconômicas e culturais. Assim, sua “produção⁴” como corpo implica na individualidade da pessoa em processo de construção no grupo. Cada pessoa é assim única, pois sua produção individual e coletiva ao mesmo tempo, evidencia uma historicidade única determinada pelas possibilidades de vida e humanização do local (ambiente, família, etc.) onde nasce e se desenvolve como pessoa, mas este contexto sofre influências de uma sociedade mais ampla que interfere nas formas como é concebida, recebida e educada. O ser

⁴ O conceito de “produção do corpo” se pauta nos estudos de Seeger, Da Matta e Viveiros de Castro (1987), cuja referência é a etnologia indígena brasileira, e em especial, em Grando (2004), nos estudos sobre corpo e cultura como produção do bororo.

homem ou mulher, não significa assim ter nascido com um determinado sexo simplesmente, mas significa mais ainda, quais os espaços que cada um tem para ocupar no seu grupo, sendo que num mesmo grupo, algumas mulheres e alguns homens serão diferenciados dos demais, pelas relações de poder consolidadas no local onde vivem e na família.

As identidades de gênero e papéis sociais não são assim alheatórias às dimensões socioeconômicas e culturais, mas variam de forma diferente desde o nascimento da pessoa no tempo e no espaço onde cada grupo social se constitui como sociedade.

As identidades, atreladas aos papéis sociais e vínculos afetivos materializado em cada corpo, vão se construindo a partir das possibilidades de ser homem ou mulher no grupo no qual se nasce, para além da definição biológica; antes, as identidades se pautam na religiosidade e nas relações de produção implícitas nestas. Falar de identidades é falar de uma complexa rede de relações que orientam os grupos sociais e suas particularidades locais marcadas também pelas possibilidades que estes grupos têm de viver na sociedade globalizada. Com isso, as identidades que expressam individualidades são resultado também das relações sociais as quais estas são construídas, portanto é uma construção social coletiva, que também se vincula aos sentidos e significados dos papéis na cultura local e na cultura universalizada.

A vida coletiva resulta do ambiente e das possibilidades econômicas deste para produção de alimento, sendo este tanto orgânico quanto cultural, pois ambos são fundamentais para que a pessoa possa se compreender como parte de um cosmos e nele desenvolver sua humanidade⁵. As possibilidades de vida coletiva são assim, interpenetradas pelas relações de poder que se estabelecem a partir das relações econômicas e sociais entre diferentes formas de conceber a família e a sociedade, mas cada sociedade particular ou grupo étnico específico é influenciado pelas sociedades as quais compartilha o tempo e o espaço.

⁵ Esta compreensão é facilmente evidenciada nos processos de colonização atuais, que impõem às sociedades indígenas determinações econômicas que os impedem o acesso aos alimentos e aos bens culturais próprios, a exemplo do que ocorre atualmente com a Hidroelétrica de Belo Monte, em Altamira, no Pará. Há exemplo de povos indígenas que atualmente são dependentes dos peixes que são levados em caminhões frigoríficos para a realização dos seus rituais, pois o seu rio foi atingido pelo “empreendimento econômico”.

Ao identificar este local, este espaço-tempo em que o corpo poderá se produzir e ter garantido seu desenvolvimento orgânico, afetivo, cognitivo, a pessoa pode tomar consciência de si. Esta concepção de corpo se pauta na compreensão da teoria do desenvolvimento da pessoa walloniana, para quem a “consciência de si se dá no mesmo caminho que o desenvolvimento da consciência do mundo”, pois para este teórico há uma “relação recíproca entre vida emocional e vida intelectual” uma vez que condena “toda espécie de determinismo fisiológico, atribuindo importância à transmissão do patrimônio cultural [...] valorizando a ação educativa⁶”.

Com isso, compreendo que a inteligência, assim como o conhecimento produzido sobre a pessoa e o mundo, se pauta nas condições socioculturais e econômicas da pessoa que o produz e este implica tanto no conhecimento de si quanto no conhecimento do ser no mundo. Assim como não há um padrão único de inteligência, ou de corpo, não há uma única forma de compreender-se no mundo ou constituir-se como corpo no mundo.

Na concepção de pessoa como corpo Wallon (GALVÃO, 1995) evidencia que o desenvolvimento da pessoa completa se pauta no processo de consciência das dimensões do corpo: orgânica, a afetiva e a cognitiva. No entanto, uma pessoa será mais ou menos desenvolvida, não por ter mais ou menos experiências ou tempo vivido, mas quanto mais consciência de si tem. Ter consciência de que num determinado momento é a dimensão afetiva quem está determinando os sintomas orgânicos sentidos e as formas de pensar a situação é o que possibilita a pessoa der discernimento da situação para melhor controlar a mesma, melhor se posicionar diante dos conflitos a fim de manter-se mais equilibrada emocionalmente também. Em outro momento, pode ser a dimensão orgânica que influencia a pessoa em determinada situação e ter consciência disso pode ser fundamental para atender as demandas orgânicas e reequilibrar-se para manter o controle da situação com consciência sem afetar-se emocionalmente ou intelectualmente.

O corpo como pessoa, é marcado pelo grupo social e pela cultura em permanente processo de desenvolvimento. As práticas do corpo evidenciam as expressões da cultura

⁶ Ao acreditar numa mudança da sociedade francesa após a Segunda Guerra Mundial Wallon se pauta na sua psicogênese da pessoa completa, e na reforma da educação como possibilidade de construir uma “sociedade socialista caracterizada pela democracia e justiça social orientam seu pautada na justiça social”. Izabel Galvão. Uma Reflexão Sobre o Pensamento Pedagógico de Henri Wallon. In.: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p033-039_c.pdf. Acesso em 10/05/2014.

vivida no grupo e seus valores, e suas práticas educativas produzem no cotidiano e os rituais, os corpos que compõem o grupo e eles próprios produzem a cultura que os produz.

A partir dos estudos e observação dos corpos em processos educativos de diferentes contextos, compreendemos que em todas as fases da vida as dimensões orgânicas assim como as emoções influenciam nossa inteligência ou capacidade de compreender o mundo, mas é a consciência de si, a consciência das dimensões do corpo que somos que passo a compreender quem sou e como me constituo no mundo. Esta consciência é assim, particular da pessoa, do corpo que sou, mas esta se constitui necessariamente na relação com o outro.

Ao nascer, o corpo não é individual, mas antes, social. Somente após participar da vida coletiva, estabelecer vínculos e dar sentido próprio a estes, vai se constituindo como único, com uma identidade na qual o vincula ao grupo social a qual pertence e nele é reconhecido.

O reconhecimento e vínculo são marcados por sua herança étnica, familiar, de grupo social (ou classe econômica), de gênero, de religiosidade. O corpo produzido na relação entre o orgânico que determina sua formação funcional, sua cor de pele, seu tamanho, altura, etc., e os sentidos que esta formação adquire no mundo no qual ele se insere. Assim, as formas físicas distintas, as habilidades possíveis de serem adquiridas, desde muito cedo marcam a pessoa e seu lugar no mundo da cultura.

Com isso, podemos evidenciar que se um corpo é produzido coletivamente e não atende às expectativas estéticas esperadas pelo grupo, pode ser, desde cedo, marcado social e economicamente de forma diferente de outro que atende a estas expectativas. Nisso compreende-se que a ciência é também uma dimensão da cultura que marca este corpo que nasce e se desenvolve na sociedade, por ser uma das formas de dar sentido a vida e nela construir valores que incluem e excluem corpos/pessoas.

Tomar consciência de si é tomar consciência de si no mundo, pois as relações de poder da sociedade são impostas ao corpo desde o momento em que nasce e são evidenciadas nas formas de educação que recebemos, nas “pedagogias do corpo”, como já se referia Soares (2003):

A educação do corpo, portanto, percorre caminhos múltiplos e elabora práticas contraditórias, ambíguas e tensas. Prescreve, dita, aplica fórmulas e formas de contenção tanto de necessidades fisiológicas, contrariando, assim,

a “natureza”, quanto de velhos desejos. É onipresente e manifesta-se em tudo o que envolve indivíduos, grupos e classes. São distintos atos de conhecimento e não apenas a palavra o que constitui esta educação diuturna e intermitente. (2003, 1-2).

Por esta razão, a educação do corpo implica em relações de poder estabelecidas na sociedade a qual este se constitui, pois mesmo que a pessoa/corpo potencialmente possa atender aos padrões definidos socialmente como bom e belo, esta pode ainda ser recebida como indesejada ou feia perante o grupo a qual pertence e é a partir destas relações cotidianas de afetos e inclusão social que é construído, pois depende de condições emocionais, econômicas e racionais da pessoa(s) que o integra no mundo.

A educação do corpo vincula sua dependência biológica à afetiva (religiosa, familiar, de gênero e geracional), à econômica e cultural e pode proporcionar ou não seu desenvolvimento para se integrar ao mundo e nele produz consciência de si.

Ser assim, gordo, magro, alto, baixo, deficiente, homem, mulher, homossexual, velho, novo, belo, feio, alegre, triste, independente ou dependente economicamente, intelectualizado ou não, não depende exclusivamente da pessoa, mas antes, das condições socioculturais na qual esta se humaniza, ou, produz-se como corpo.

O corpo materializa o grupo social que o produz e garante suas possibilidades de vida, em suas diferentes idades/fases, e nisso, o gênero e a herança genética são também interpretadas e definidoras de suas possibilidades. Um mesmo corpo físico poderia assim ser socialmente privilegiado ou excluído dependendo do período da história, da classe social, da origem étnica-racial e religiosa, ou do local onde mora, ou mesmo, da forma como sua morada é estruturada na sociedade onde nasce/vive.

Com isso, a dependência da classe social não significa somente as condições econômicas na sociedade capitalista atual que são determinantes, mas estas não são as únicas definidoras para a inclusão ou não do corpo no mundo; compreende-se por classe social, também as organizações socioeconômicas e culturais de um grupo específico, pois mesmo que este grupo possa estar incluído às condições econômicas da sociedade macro, um de seus membros pode ser por este excluído, ser considerado inferior, incapaz, por sua origem familiar ou clânica, ou mesmo por não ter sido desejado, ou ainda, por seu corpo evidenciar uma marca étnica não desejada. Assim, a genética também é interpretada e marca a pessoa conforme a sociedade.

A dimensão socioeconômica e as relações de poder internas de cada grupo social não são necessariamente inclusivas ou generosas. Pois há formas de classificação da

pessoa por origem familiar - por clã ou subclã -, por gênero e orientação sexual, por ser jovem ou velho demais para o grupo, por não responder aos padrões de comportamento desejado, etc. Estas exclusões advêm de múltiplas relações de poder, formadas por dimensões complexas que hierarquizam os grupos simplesmente pela sua diferença, muitas produzidas por preconceitos de origem étnica-racial e aparência corporal, de origem religiosa e descendência familiar, ou simplesmente por estéticas corporais.

As relações sociais são assim, produtoras de desigualdades e situações desumanas de vida que marcam corpos: negros, indígenas, etc. A exemplo as crianças excluídas por terem nascido de pais cuja relação não foi aprovada, ou famílias e grupos marginalizados por seu pertencimento étnico-racial, forma de organizar a família, e tantos outros corpos que evidenciam sua orientação sexual, idade, classe, estética (roupa, cabelo, peso, etc.) ou credo. Com isso, as dimensões do corpo são culturalmente produzidas e compõem os processos de integração das pessoas na sociedade ou de exclusão destas.

Sendo estas dimensões culturais definidoras da pessoa, o conhecimento científico não está isento de toda esta carga sociocultural e de poder econômico/político na qual o cientista se insere. O conhecimento é também influenciado pelas marcas do corpo de quem o produz. Não por acaso a questão racial se impõem nas relações sociais e culturais brasileiras e contribuem para a produção dos corpos negros marcados pelo preconceito, produzido pelo “Racismo Científico” que dominou os “[...] círculos acadêmicos elitistas americanos e europeus a partir de meados do século XIX. Essas teorias “científicas” dedicaram-se a provar, com evidência física, histórica, biológica ou comportamental a superioridade dos brancos”. (SKIDMORE, 1991, p. 7).

No Brasil, o autor ressalta que as consequências deste racismo foi ainda mais evidenciado pela produção acadêmica quando: “[...] Os sociólogos, demógrafos, economistas e cientistas sociais [...]” que deveriam levantar os dados e analisar as relações raciais não o faziam, assim como o governo que ocultava informações.

Na prática, o pressuposto assimilacionista levou o governo a tomar uma medida reveladora: omitir a raça do censo. Embora a raça tivesse sido incluída no primeiro censo, de 1872, e no de 1890 [...] Entre 1890 e 1940, pois, a principal coleta de dados ignorou as categorias raciais no país do Novo Mundo que mais recebeu escravos africanos (Fiola, 1990)” (SKIDMORE, 1991, p. 8).

Embora não seja aqui o espaço desta discussão específica, vale destacar que as questões do racismo no Brasil se pautam neste ocultamento defendido e reforçado pela produção do conhecimento, inclusive com teorias específicas que deram sustentação aos processos de eugenia e branqueamento no país, do qual a própria Educação Física fez parte.

As marcas do corpo são inevitavelmente marcas de como o conhecimento é produzido pelo corpo que o produz. Com isso, não há como padronizar uma forma de escrever ou de traduzir os pensamentos sobre o mundo no qual se vive sem esta perspectiva intercultural, interétnica e interdisciplinar que se constitui como única no corpo escritor.

Nossos objetos de estudos e nossas opções metodológicas são assim, construções ímpares porque são inscritas como síntese de um viver coletivo que soma e traduz a forma particular de viver as mais diversas experiências de ser no mundo, mundo este partilhado, no caso de ser mato-grossense, com uma diversidade étnica e cultural que é generalizada e invisibilizada quando se trata dos direitos à terra, à saúde e à educação de qualidade.

Produzir conhecimento científico é assim, uma forma de refletir sobre a realidade de forma aprofundada, consciente de si, de seus limites e possibilidades, de suas leituras sobre o Outro e sobre si mesmo. Produzir conhecimento é responder a realidade da qual se percebe parte, e para a qual o viver faz sentido.

Com isso, as reflexões que faço, trazem o sentido de que para teorizar sobre Corpo e Cultura aproprio-me da enorme oportunidade de trazer para si a responsabilidade de aprofundar sobre quem é o Outro que em mim se inscreve.

Ao buscar contribuir para o debate pertinente no campo da Educação Física que vem refletindo sobre conceitos que lhe identificam no campo científico, como cultura corporal, cultura corporal de movimento, especificamente a partir do Grupo de Trabalho Temático Corpo e Cultura, cabe lembrar que ao ser criado, o GTT Corpo e Cultura foi desmembrado do GTT Corpo, Cultura e Memória da Educação Física. Neste processo, houve inicialmente uma falsa impressão de que este novo espaço seria ocupado por produções acadêmicas que não se identificavam muito com o campo da Educação Física, ou por trabalhos que não se encaixavam nos demais temas de estudos dos pesquisadores e profissionais vinculados ao CBCE, no entanto, como analisado em

outros momentos (GRANDO; *et al*, 2007), este vem evidenciando a abertura da temática para inclusão de estudos sobre as práticas corporais que identificam os grupos sociais diferenciados. Práticas estas que buscam refletir os movimentos de exclusão e de resistência de diversos grupos sociais que se manifestam nas formas de educação do corpo e de produção cultural que identificam os grupos dando-lhes visibilidade.

Nossa compreensão é de que os trabalhos apresentados sob a temática: Corpo e Cultura evidenciam o olhar para si e para o Outro. São trabalhos que buscam responder a questões da realidade e do campo da Educação Física que são permeados por vivências conflitivas com as dimensões afetivas e sociais, com as lutas políticas, com a denúncia das formas de dominação e colonização dos corpos em movimento, da disciplinarização da pessoa pela imposição dos padrões e estéticas corporais, mas também com a valorização das formas particularizadas de descolonização dos corpos por diferentes grupos sociais que produzem culturas outras que se estabelecem como estratégias de resistência e de reconhecimento de diferenças.

Nesta dinâmica produção do conhecimento do “Corpo e Cultura”, o conceito de práticas corporais vem sendo um dos eixos que permeiam os trabalhos apresentados e com isso pautam seu pertencimento ao campo da Educação Física. Os diálogos com as ciências sociais e humanas não isentam seus pesquisadores de também recorrerem a outras áreas, pois como busquei evidenciar nesta reflexão, ao nos referirmos ao conceito de corpo e de cultura, pois a perspectiva interdisciplinar e intercultural se inscreve neste corpo que em movimento produz cultura.

Para Marín (2009):

Assumir a interculturalidade como perspectiva possibilita-nos o reconhecimento e a valorização de outros sistemas culturais, para além de toda a hierarquização, em um contexto de complementaridade que possibilita a construção de um diálogo. Este, por sua vez, permite a partilha de conhecimentos, para além de toda a falsa oposição entre o moderno e o tradicional, a cultura escrita e a cultura oral, a racionalidade e a dimensão afetiva. Essas falsas oposições impregnam as relações humanas e as aprendizagens (NARBY, 2000, 2005). (2009, p.128-129).

Nesta perspectiva intercultural e interdisciplinar, as práticas educativas refletem a realidade sociocultural que marcam e educam as crianças, os jovens, os adultos, os idosos, entre os quais, estão os professores. No contexto da escola, ao nos colocarmos como iguais, como corpos em relação com o outro, podemos rever as práticas que se reproduzem no cotidiano dos rituais escolares e promover outras práticas, recriar rituais

e culturas a partir de novas formas de estabelecermos relações, numa perspectiva intercultural, promovemos práticas corporais descolonizadoras.

O idioma é o espírito e o veículo da dimensão afetiva das culturas. Reconhecer que os “outros” também possuem conhecimentos é admitir o valor e a pertinência de suas culturas, além de outorgar-lhes uma posição de interlocutores. Todas essas são premissas fundamentais para construir o diálogo intercultural, como fundamento democrático da educação. (MARÍN, 2009, p. 141).

A prática pedagógica da Educação Física, numa perspectiva intercultural reconhece assim que a cultura vivida no corpo que se evidencia nas danças e coreografias, nas rezas e cantigas, nos jogos e brincadeiras, nos alimentos e música, entre outras formas de fazer e ser. A cultura embora oriente padrões não se coloca com estruturas rígidas, embora guie as condutas individuais e do grupo, possibilita que cada pessoa se identifique e se diferencie a partir do dinâmico, complexo e conflitivo fato de cada corpo ser no mundo. (GRANDO, 2010).

Assim, a partir deste diálogo com a diversidade de ser corpo, o GTT pode promover a valorização das diversas formas de ser e viver, e partilhar experiências de movimento, recriar outras, e juntos, serem corpos que assumem educarem-se para a descolonização, numa perspectiva intercultural e interdisciplinar de produzir conhecimento.

REFERÊNCIAS:

GALVÃO, I. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GALVÃO, I. Uma Reflexão Sobre o Pensamento Pedagógico de Henri Wallon. In.: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p033-039_c.pdf. Acesso em 10/05/2014.

GRANDO, B. S. (Org.). *Jogos e Culturas Indígenas: possibilidades para a educação intercultural na escola*. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2010.

GRANDO, B. S.. *Corpo e Educação: as relações interculturais nas práticas sociais Bororo em Meruri-MT*. Tese de Doutorado – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GRANDO, B. S.; et. al. Trajetória e perspectivas do GTT Corpo e Cultura. In.: CARVALHO, Y. M.; LINHALES, M. A. (orgs.). *Política Científica e Produção do Conhecimento em Educação Física*. Goiânia, GO: CBCE, 2007. p.175-195.

GRANDO, B.; HASSE, M.. Índio brasileiro, integração e preservação. In: *Culturas no Plural: estudos emergentes*. Reinaldo Fleuri (coord.) Grupo de Pesquisa Integrado/Educação Intercultural - UFSC/CED, Florianópolis, 2002. (p.101-116).

MARÍN, J. Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização. *Visão Global*, Joaçaba, v. 12, n. 2, p. 127-154, jul./dez. 2009.

MAUSS, M.. As Técnicas Corporais. In: *Sociologia e Antropologia, com uma introdução à obra de Marcel Mauss, de Claude Lévi-Strauss; Volume II* tradução de Lamberto Puccinelli. São Paulo: EPU, 1974. p.211-233.

MAUSS, M.. *Ensaio de Sociologia*. 2. ed. Estudos 47. São Paulo: Perspectiva, 1999.

SKIDMORE, T. E. Fato e mito: descobrindo um problema racial no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 79, p. 5-16, nov., 1991.

SOARES, C. L. Pedagogias do corpo (1). *Labrys - estudos feministas* - número 4 / agosto/dezembro 2003, p.1-12. In.: <http://www.tanianavarrosain.com.br/labrys/labrys4/textos/car1.htm>. Acesso em 10/09/2006.

Contato dos autores: beleni.grando@gmail.com	Data de Submissão: 10/06/2014 Data de Aprovação: 14/06/2014
---	--