

# Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE

Volume 7

## Corpo e cultura

Maria Cecília de Paula Silva  
Pedro Athayde  
Larissa Lara  
Organizadores

SÉRIE  
**CBCE**  
40 ANOS

  
edufnr

Ciências do Esporte, Educação Física  
e Produção do Conhecimento  
em 40 Anos de CBCE

**Reitor**

José Daniel Diniz Melo

**Vice-Reitor**

Henio Ferreira de Miranda

**Diretoria Administrativa da EDUFRN**

Graco Aurélio Câmara de Melo Viana (Diretor)

Helton Rubiano de Macedo (Diretor Adjunto)

Bruno Francisco Xavier (Secretário)

---

**Conselho Editorial**

Graco Aurélio Câmara de Melo Viana (Presidente)

Judithe da Costa Leite Albuquerque (Secretária)

Adriana Rosa Carvalho

Anna Cecília Queiroz de Medeiros

Cândida de Souza

Fabrcio Germano Alves

Francisco Dutra de Macedo Filho

Gilberto Corso

Grinaura Medeiros de Moraes

José Flávio Vidal Coutinho

Josenildo Soares Bezerra

Kamyla Álvares Pinto

Leandro Ibiapina Bevilaqua

Lucélio Dantas de Aquino

Luciene da Silva Santos

Marcelo da Silva Amorim

Marcelo de Sousa da Silva

Márcia Maria de Cruz Castro

Marta Maria de Araújo

Roberval Edson Pinheiro de Lima

Sibele Berenice Castella Pergher

Tercia Maria Souza de Moura Marques

Tiago de Quadros Maia Carvalho

---

**Editoração**

Helton Rubiano de Macedo

**Revisão**

Caule de Papiro

(Ricardo Alexandre de Andrade Macedo -

Joyce Urbano Rodrigues)

**Diagramação**

Caule de Papiro

(Rejane Andréa Matias Alvares Bay)

**Capa**

Unijui (Alexandre Sadi Dallepiane) e

Caule de Papiro

Maria Cecília de Paula Silva  
Pedro Athayde  
Larissa Lara  
*Organizadores*

Ciências do Esporte, Educação Física  
e Produção do Conhecimento  
em 40 Anos de CBCE

Volume 7

Corpo e cultura



Natal, 2020

## Projeto da Direção Nacional do CBCE

*Gestões 2017 a 2019 e 2019 a 2021*

Vicente Molina Neto – Presidente  
Pedro Fernando Avalone Athayde – Diretor de GTTs/Vice-Presidente  
Larissa Lara – Diretora Científica  
Romilson Augusto dos Santos – Diretor das Secretarias Regionais  
Elisandro Schultz Wittizorecki – Diretor Administrativo  
Victor Julierme da Conceição – Diretor Financeiro

*Gestão 2017 a 2019*

Mauro Myskiw – Vice-Presidente  
Allyson Carvalho de Araújo – Diretor de Comunicação

*Gestão 2019 a 2021*

Christiane Garcia Macedo – Diretora de GTTs  
Silvan Menezes dos Santos – Diretor de Comunicação

*Editores da Coleção*

Larissa Lara  
Pedro Fernando Avalone Athayde

Coordenadoria de Processos Técnicos  
Catalogação da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede

Corpo e cultura [recurso eletrônico] / organizadores Maria Cecília de Paula Silva, Pedro Athayde, Larissa Lara. – Natal, RN : EDUFRN, 2020.

182 p. : il., PDF ; 735 Kb. – (Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE ; 7)

Modo de acesso: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/1/6222>  
ISBN 978-65-5569-025-5

1. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. 2. Educação física – Brasil. 2. Esportes – Brasil. I. Silva, Maria Cecília de Paula. II. Athayde, Pedro. III. Lara, Larissa

RN/UF/BCZM

2020/17

CDD 796.0981

CDU 796(81)

Elaborado por Gersonide de Souza Venceslau – CRB-15/311

Todos os direitos desta edição reservados à EDUFRN – Editora da UFRN  
Av. Senador Salgado Filho, 3000 | Campus Universitário  
Lagoa Nova | 59.078-970 | Natal/RN | Brasil  
e-mail: [contato@editora.ufrn.br](mailto:contato@editora.ufrn.br) | [www.editora.ufrn.br](http://www.editora.ufrn.br)  
Telefone: 84 3342 2221

# Sumário

## Apresentação

De corpos e culturas na educação física, ciências do esporte: tessituras do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.....7

*Maria Cecília de Paula Silva*

## Capítulo 1

O GTT Corpo e Cultura no CBCE: andanças e percursos nos contornos de um campo em construção.....19

*Dulce Filgueira de Almeida*

*Simone Freitas Chaves*

## Capítulo 2

Corpos, culturas e questões indígenas.....31

*Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar*

*Edwin Alexander Canon-Buitrago*

## Capítulo 3

Usos de suplementos alimentares por praticantes de atividades físicas em academias de ginástica: corpos entre cápsulas, géis, tabletes, pós e líquidos.....49

*Alan Camargo Silva*

*Tadeu João Ribeiro Baptista*

*Sílvia Maria AgattiLüdorf*

## Capítulo 4

Corporeidade, corpo e culturas negras na educação física escolar: o conhecimento incorporado na dança do Siriri – MT.....63

*Raimundo Nonato Assunção Viana*

*Vilma Aparecida de Pinho*

*Anália de Jesus Moreira*

## Capítulo 5

Corpos, culturas e expressões de fé.....81

*Ana Carolina Capellini Rigoni*

*Beleni Saléte Grando*

Capítulo 6	
Corpos e performances como enunciados de arte.....	105
<i>Adriana Martins Correia</i>	
<i>Luís Vitor Castro Júnior</i>	
Capítulo 7	
Corpos e culturas: a atualidade do pensamento de Marcel Mauss.....	117
<i>Jocimar Daolio</i>	
Capítulo 8	
Pensando em redes: corpos, culturas e diversidades.....	129
<i>Juliana Guimarães Saneto</i>	
<i>Martha Copolillo</i>	
Capítulo 9	
Corpos, culturas e emergências atuais.....	143
<i>Vivian Marina Redi Pontin</i>	
Capítulo 10	
Corpo e cultura na escola: propostas de interculturalidade crítica em projetos educacionais.....	157
<i>Cátia Pereira Duarte</i>	
<i>Neuber Leite Costa</i>	
<i>Rosicler Teresinha Sauer Santos</i>	
Sobre os Autores.....	171
Sobre os Organizadores.....	179

# Apresentação

## DE CORPOS E CULTURAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA, CIÊNCIAS DO ESPORTE: TESSITURAS DO COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE

A referida publicação faz parte da obra comemorativa dos 40 anos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), cujo objetivo é se constituir como uma referência a pesquisadoras e pesquisadores no âmbito das Ciências do Esporte e da Educação Física no Brasil e na América Latina em relação a temas representativos do campo acadêmico e que compõem os Grupos de Trabalho Temático (GTTs) da Instituição. A publicação de um volume específico do Grupo de Trabalho Temático Corpo e Cultura – GTTCC/CBCE – em homenagem aos 40 anos de existência do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, neste momento, é tanto uma ação louvável pelo registro histórico do desenvolvimento da Educação Física / Ciência do Esporte por meio das atividades deste Colégio ao longo de quarenta anos como um ato de resistência. A história do CBCE e toda a produção científica e atuação política desenvolvida neste percurso pode ser considerada um marco simbólico pelo direito de a educação física / ciência do esporte realizar ciência para a nossa área de conhecimento, bem como para áreas afins.

Esta coletânea foi construída por meio da colaboração de renomadas pesquisadoras e importantes pesquisadores presentes no candente debate sobre os estatutos científicos da nossa área de conhecimento e por novos pesquisadores e pesquisadoras que se formaram junto ao GTT Corpo e Cultura e, com ele, foram sendo construídos, ganhando corpo para enfrentar novos e velhos desafios desta área de conhecimento. Tais autoras e autores contribuíram e continuam a contribuir com o Grupo de Trabalho Temático e, por meio de seus escritos, muitos deles(as) retomam e registram alguns traços destas histórias e memórias que constituem o processo de nascimento e amadurecimento deste corpo científico e institucional.

Como poderão notar nos textos, em sua maioria escritos coletivamente, registramos um pouco da história do Colégio desde a criação do GTT Corpo e Cultura, ou um pouco antes disso, os anos de existência deste Grupo de Trabalho Temático até o presente histórico. Estes nos apresentam



o estado da arte da produção do conhecimento, as interfaces com outras ciências e possibilidades de se pensar a educação física e a ciência do esporte sob o prisma das ciências humanas, sociais e artes.

Esta obra pode, igualmente, ser apreciada como um indicativo da riqueza e amplitude deste objeto de estudo de nosso Grupo de Trabalho Temático – o corpo e a cultura – pois apresenta algumas indicações teóricas importantes. Destacam-se, igualmente, perspectivas sociais, filosóficas e éticas nesta construção; por onde e por quais temas perpassam algumas das pesquisas desenvolvidas neste percurso histórico.

Importa visitarmos estas reflexões para buscar os pertencimentos, as identidades que se construíram ao longo do tempo e que continuam a se constituir no GTT Corpo e Cultura e, em decorrência, no próprio Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte. Não somente para conhecê-los, mas, para dialogar com diversas perspectivas teóricas, ampliando-as, questionando-as, aprofundando-as e produzindo conhecimento, principalmente neste momento em que se observa, na sociedade brasileira e latino-americana, um movimento regressivo em relação às questões educacionais e as possibilidades de se fazer ciência no Brasil e América Latina. Os dados da realidade atual nos revelam uma oportunidade *sine qua non* de trazermos à tona este debate. Isto porque corpo e cultura, não obstante serem constituintes próprios da área de educação física e ciência do esporte, são constituintes de nosso ser, de nossa ação no mundo, conforme destaca Le Breton (2013).

A área da educação física e ciência do esporte era entendida como atividade física com conhecimentos científicos que perpassavam as áreas das ciências biológicas e da saúde, de forma central. A compreensão da educação física como conhecimento é recente e inovadora. No ambiente educacional, da mesma forma, esta compreensão deriva de uma série de alterações epistemológicas pelas quais passou esta área de conhecimento, vindo a se aproximar e a se apropriar do seu objeto de estudo e investigação – o ser humano, o corpo em movimento e as inúmeras expressões derivadas dele, sistematizadas ou não. O giro epistemológico da educação física e ciência do esporte, iniciado nos anos 1980, segue a ganhar fôlego e novas perspectivas de pesquisa aparecem e se dinamizam. A busca por novos territórios investigativos, novas identidades relacionadas tanto a sua compreensão como à produção do conhecimento avançam.

Atento ao debate acadêmico e produzindo conhecimentos que proporcionaram o avanço científico da área no Brasil, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte amplia seus grupos de trabalhos temáticos e cria, no início dos anos 2000, o Grupo de Trabalho Temático Corpo e Cultura. O ano de 2005 é um marco desse GTT, por sua criação, momento em que

ele passou a se constituir como um tema privilegiado e específico dentre os demais temas do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. É importante demarcar, igualmente, uma alteração de lógicas científicas e formas de se compreender e fazer ciência diferentes da hegemonia das ciências biológicas e da saúde.

Antenado aos temas atuais e com um indicativo importante no que tange à produção de conhecimento original e a proposições inovadoras para a área, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte apresenta um avanço científico da área no Brasil e na América Latina. Cabe destacar que, na escola, igualmente, houve um giro em relação à compreensão da própria educação física para a compreensão da realidade como totalidade.

Esta lenta alteração foi contínua, mas não sem contradições e conflitos, do campo político ao científico, do pedagógico ao legal como, por exemplo, a alteração das diretrizes e bases da Educação Brasileira (Lei n.º. 9394/1996). Antes desse momento, apesar do acalorado debate acadêmico da área, desde os anos 1980, e das publicações que buscavam desenhar um repertório cultural e corporal ligado às ciências humanas e sociais para a educação física / ciência do esporte, a legislação educacional brasileira a entendia como ‘atividade’ no ambiente escolar.

O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte cumpriu um relevante papel nesta alteração do campo acadêmico, pela sua ação organizada e sistematizada, pelos eventos que buscou desenvolver, entre eles, o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Nestes espaços havia a garantia de um debate diferenciado e pautado no conhecimento científico. Este debate amplia-se e aprofunda-se a cada encontro até que, após alterações em sua ementa, o GTT Corpo e Cultura chega a esta proposição em 2010: Estudos que visam destacar o corpo, a corporalidade/corporeidade, as práticas corporais com redes de culturas (tradicionais e/ou contemporâneas), enfatizando discussões teórico-metodológicas que dissertem acerca de questões que enfoquem a indissociabilidade corpo/cultura a partir de diversas possibilidades nos campos das ciências humanas, sociais e das artes.

A busca por territórios investigativos, identidades, corpos e relações de gênero, raça e etnia, interações culturais, entre outros aspectos desenvolvem e ampliam a produção do conhecimento. Isto porque o ser humano corporal é também cultural por estar ligado a orientações culturais e sociais que se impõem, permeado pela história pessoal e da humanidade.

A propósito, pensarmos em corpos e culturas nos remete a uma infundável teia investigativa, em decorrência da simbólica corporal que “traduz a especificidade da relação com o mundo de certo grupo num vínculo singular e impalpável, mas eminentemente cogente, o qual apresenta inumeráveis nuances de gerações, etc.” (LE BRETON, 2009, p. 41).

Vale registrar que o GTT Corpo e Cultura participou ativamente em ações do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, como, por exemplo, na organização de eventos científicos nacionais e internacionais, na articulação com entidades a fim de discutir políticas de desenvolvimento científico da área, mapeamento e parcerias com grupos de pesquisa que tematizam corpo e cultura, interlocução com instituições diversas, no sentido incentivar e fomentar atividades de pesquisa, no campo específico.

Esta obra retoma um pouco desta história e memória. O leitor que transitar por este volume poderá testemunhar um diálogo entre as autoras e os autores que compuseram, em diferentes momentos, nosso GTT Corpo e Cultura. Cada qual pinça um viés da produção elaborada pelo grupo temático, em alguma perspectiva, o que nos possibilita um encontro com uma dimensão identitária dinâmica, plural, enfim, em movimento. Apresenta memórias de pessoas que, ao tempo que passearam pelos corredores dos eventos científicos do CBCE, também se debruçaram em investigações que elegeram ‘corpo e cultura’ como seus eixos temáticos. Assim, o presente volume pode nos oportunizar um mergulho em diferentes momentos e temas do GTT Corpo e Cultura, sem, entretanto, esgotar o assunto.

Inicialmente pensamos em apresentar esta coletânea a partir de alguns temas recorrentes no interior do GTT. Conseguimos contemplar grande parte de nossa intenção inicial, ao final do percurso, mas é imperioso registrar que alguns temas tratados neste percurso histórico recente e frutífero acabaram não sendo contemplados nesta obra comemorativa. Entretanto, a ausência de alguns temas, antes de se constituir em um ponto negativo, apresenta-se como uma potencialidade, qual seja, a de nos inspirar para o desenvolvimento de outros escritos com estes registros.

Ao abordar temas específicos, cada capítulo que compõe esse volume, em certa medida, reflete a produção elaborada por este GTT, múltipla, inter-relacionada, singular e plural. Em síntese, este volume é um passeio parcial, mas muito significativo, pela produção do grupo de trabalho temático, a partir de temas específicos. A diversidade é a marca preponderante deste GTT e esta diversidade encontra-se espelhada nesta produção. Temas referentes à nossa historicidade como GTT Corpo e Cultura, a questão indígena, questões ligadas à atividade física, saúde e complementos alimentares, relações étnicas e raciais, expressões da fé, expressões da arte, apropriações

teóricas e metodológicas, da diversidade, do cotidiano, e institucionais, como a escola, para citar alguns, são apresentados de forma recorrente nos eventos científicos do CBCE. Este volume buscou contemplar um pouco do percurso deste grupo de trabalho temático.

O tema abordado pelas professoras Dulce Filgueira de Almeida e Simone Freitas Chaves – ‘O GTT Corpo e Cultura no CBCE: andanças e percursos nos contornos de um campo em construção’ – tem por objetivo rememorar o percurso de criação deste Grupo de Trabalho Temático, registrando acontecimentos e contextos que expressam a legitimidade do debate travado pelo mesmo no CBCE, desde a sua criação, em 2005. A partir da ementa deste GTT, as autoras apresentam uma sistematização das diferentes perspectivas teórico-metodológicas dos estudos empreendidos por pesquisadores vinculados ao GTTCC/CBCE, evidenciando o acúmulo da produção científica dos trabalhos apresentados durante os congressos nacionais e internacionais e os seminários nacionais, bem como o amadurecimento das pesquisas do grupo. As autoras discorrem acerca de questões de pesquisa desenvolvidas neste percurso, bem como motivações investigativas em relação aos resultados das pesquisas, condensados na trajetória que o texto nos sugere, de apreciação do que foi desenvolvido nesse tempo e do que poderá surgir. Por fim, as autoras enunciam algumas perspectivas do campo para um futuro próximo.

Em ‘Corpos, culturas e questões indígenas’, a professora Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar e o professor Edwin Alexander Canon-Buitrago apresentam um tema bastante debatido nesse Grupo de trabalho temático, relativo a questões afetas aos corpos e culturas indígenas, no Brasil e na América Latina. Este texto anuncia um debate importante a respeito do GTT Corpo e Cultura e a abertura para temas até então pouco considerados nos debates científicos da área da Educação Física, Ciência do Esporte, a exemplo dos povos indígenas e suas formas de vida corporal e cultural, em especial, nas áreas das ciências humanas e sociais. Neste contexto, os autores apontam a necessidade de considerar a complexidade do mundo (ancestralidade, cosmologia, identidades, entre outros) e o corpo inserido num dado contexto. Por essa perspectiva, o texto apresentado pelos autores evidencia o corpo como elemento da cultura e da natureza indígena e dialoga com a produção de conhecimento da área materializada por pesquisadores do GTT Corpo e Cultura/CBCE.

Ao discutirem tema relativo a corpos, culturas e atividades físicas, Alan Camargo Silva, Tadeu João Ribeiro Baptista e Sílvia Maria Agatti Lüdorf abordam o uso de suplementos alimentares por praticantes de atividades físicas em academias de ginástica. Os autores e a autora buscam

identificar e discutir os critérios e motivos dos praticantes de atividades físicas em academias a serem usuários de suplementos alimentares, assim como propõem-se a analisar até que ponto a ingestão desses produtos está articulada à rotina das práticas corporais. Por meio da coleta de dados via questionários online, aplicados a 67 consumidores e analisados pelo Método de Interpretação de Sentidos, os autores constataam que os usos do corpo pautam-se em parâmetros técnico-científicos da racionalidade biomédica, os quais são ressignificados pelas lógicas socioculturais do universo *fitness*.

Com a intenção de sinalizar a temática corpo, cultura e relações étnico-raciais, Raimundo Nonato Assunção Viana, Vilma Aparecida de Pinho e Anália de Jesus Moreira nos apresentam o texto ‘Corporeidade, corpo e culturas negras na educação física escolar: o conhecimento incorporado na dança do Siriri – MT’. Este texto objetivou refletir sobre a interface da educação física com o tema das relações étnico-raciais, compreendendo essa área de conhecimento e seus aportes como espaço profícuo para a edificação interdisciplinar nas mediações culturais das diásporas negras no Brasil. Dessa forma, a educação física constitui-se em importante espaço/tempo de aprendizagens dos conteúdos preconizados na Lei nº. 10.639/2003. Para discutir as relações étnico-raciais, a investigação ancora-se em estudos que se relacionam à corporeidade. O corpo e a cultura são vivenciados em experiências pedagógicas da dança, em especial, na dança do Siriri, do Estado do Mato Grosso. Tendo o corpo como centro das práticas e materialização do conhecimento e de processos de identificação étnico-raciais, o estudo buscou dialogar com diversos campos de saberes como possibilidade de combate ao racismo impregnado e forjado nas bases educativas formais.

Perspectivando contemplar o tema relacionado aos ‘Corpos, culturas e expressões de fé’, Ana Carolina Capellini Rigoni e Beleni Saléte Grando apresentam uma reflexão sobre as relações entre “corpo, religião e religiosidade”, bem como analisam o modo como esta temática se insere no GTT Corpo e Cultura, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Para isso, as autoras realizaram uma pesquisa nos anais dos CONBRACE’s, desde 2005, considerando-se as palavras-chave “religião”, “religiosidade”, “ritual”, “fé”, “crença” e “festa”. Com isso, as pesquisadoras identificaram um total de 24 trabalhos, que foram classificados em duas categorias de análise. A finalização com uma análise apoiada em termos por elas selecionados pode nos levar a um ‘mapeamento’ de diferentes e diversificadas perspectivas e expressões da fé, consideradas por muitos como uma atividade vital dos seres humanos.

A confecção do tema referente a ‘Corpos e performances como enunciados de arte’, realizada pela professora Adriana Martins Correia e pelo professor Luís Vítor Castro Júnior, propõe um olhar para o corpo-arte atento às performances dos sujeitos, entendendo-as como forma de criação e resistência. Desenvolvem um diálogo entre corpos e culturas que se reúnem nas ruas, nas festas e celebrações populares e os corpos e culturas que se presentificam nas expressões de artes urbanas juvenis. Ao final, apontam para um fluxo que atravessa essas manifestações e que se potencializam na força do desalinhamento.

Jocimar Daolio, em ‘Corpos e culturas: a atualidade do pensamento de Marcel Mauss’, leva-nos a um breve encontro com a história do surgimento do GTTCC, por meio do relato de suas memórias. Na sequência, o autor apresenta uma construção teórica a partir do corpo com o objetivo de recuperar as ideias do fundador da discussão sobre corpo na Sociologia e na Antropologia – Marcel Mauss – mostrando como essas ideias são extremamente atuais no Brasil de hoje. Pretendeu, também, depreender da concepção de Mauss algumas implicações para a área de educação física, mostrando sua pertinência e atualidade. O encontro oportunizado por este capítulo com a atualidade do pensamento de Mauss destaca reflexões acerca da concepção deste teórico e de suas repercussões na área de investigação da educação física / ciências do esporte.

A temática do corpo, da cultura e da diversidade é contemplada no capítulo elaborado por Juliana Guimarães Saneto e por Martha Copolillo, intitulado ‘Pensando em redes: corpos, culturas e diversidades’. As autoras analisam e problematizam o corpo como uma construção socio-cultural polissêmica, um elemento importante que ao mesmo tempo que produz cultura é produzido por ela, com base em referências e dinâmicas diversas. Dentro de um contexto em que se compreende a diversidade cultural, pressupõem-se diferentes formas de ser e estar no mundo. Nesse sentido, as autoras entendem que diversidade cultural implica em diversidade corporal, manifestada em formas, cores, movimentos, gestos, expressões, adornos, identidades, entre outros.

Com a intenção de dialogar com a temática ‘Corpos, culturas e emergências atuais’, Vivian Marina Redi Pontin nos apresenta um texto que busca articular esses elementos que compõem o título. A partir dessa estratégia metodológica, a questão de *como fazer corpo com o mundo* assume uma problemática política enquanto epistemologia. Ao colocar a pergunta dentro da produção de conhecimento no âmbito da educação física e ciências do

esporte, e no interior do grupo de trabalho temático Corpo e Cultura, há uma tentativa de expandir as expressões de um corpo nessa produção para além das dicotomias e armadilhas do saber/poder.

No intuito de tematizar as relações entre as instituições, os corpos e as culturas, Cátia Pereira Duarte, Neuber Leite Costa e Rosicler Teresinha Sauer Santos no texto ‘Corpo e cultura na escola: propostas de interculturalidade crítica em projetos educacionais’, apresentam uma análise de três experiências pedagógicas de projetos educacionais com propostas de interculturalidade crítica. Tais experiências remetem à reflexão sobre os corpos que experimentam a cultura escolar e que nela reconstróem suas identidades. No sentido de apresentar avanços curriculares, são sinalizados caminhos que evidenciam a interculturalidade como importante para a emancipação dos sujeitos no sentido de que consigam protagonizar soluções para os problemas sociais em que estão inseridos, os quais fazem parte da sua formação humana. Percebe-se que o trabalho escolar nessas experiências é motivado pela necessidade de considerar a perspectiva intercultural e pela busca da emancipação, ao possibilitar, pelas culturas desenvolvidas, ampliar o repertório corporal e cultural.

Por fim, a organização deste volume buscou, a partir das memórias e dos registros do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, apresentar o conhecimento científico, político, ético e estético produzido na trajetória do Grupo de Trabalho Temático Corpo e Cultura. A produção inspirada nos corpos e culturas que pulsam implica em possibilitar um panorama diversificado e múltiplo das formas de entendimento e apreensão da realidade por meio, principalmente, das ciências humanas e sociais e das artes. Este grupo de trabalho temático compreende ser esta a base da produção científica consistente, diversa e dinâmica. O diálogo entre diferentes perspectivas possibilita um olhar ampliado sobre os corpos e culturas, compreendendo ser este central à produção do conhecimento que oportunize a construção de uma nova sociedade, de uma nova cultura e de um novo ser humano.

O ponto de chegada desta obra aponta outro ponto de partida. Ou melhor, apresenta a própria dinâmica da produção do conhecimento que acreditamos: a de que a ciência é movimento permanente, produção contínua e, principalmente, obra aberta. Uma construção eminentemente humana e, portanto, individual e coletiva.

Em vista do que foi aqui apresentado podemos sinalizar este volume como sendo uma homenagem a todas as pesquisadoras e pesquisadores que, ao longo dos 40 anos de existência do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, inquietaram-se e buscaram construir conhecimentos científicos. A todas as pessoas que, inquietas, cotejam autoras e autores de variadas

escolas e perspectivas e possibilitam ampliar o arcabouço teórico, a produção do conhecimento e a práxis educativa da área, na educação física e nas ciências do esporte. Assim, esse volume representa também, de alguma forma, a soma de esforços acadêmicos e colaborações de todos(as) que se organizaram e propuseram a criação e o desenvolvimento deste Grupo de Trabalho Temático, em especial, as coordenadoras e os coordenadores, o comitê científico, o comitê científico ampliado e todas as pessoas que colaboraram, de corpo inteiro, com esta trajetória.

Registra-se aqui uma homenagem às educadoras e aos educadores que, de forma rica e rigorosa, ampliam as possibilidades de se produzir conhecimento sobre as formas de se compreender e tratar o corpo e a cultura na educação física e nas ciências do esporte com uma produção intelectual e acadêmica coerente com princípios éticos, políticos, humanos. Se a condição do ser humano é a criação e, se a possibilidade de sermos e estarmos no mundo é corporal, significa que ainda há muito a se pesquisar neste campo.

A potência científica, o desenvolvimento humano, a liberdade, na produção do conhecimento, passa pela explicitação e pela centralidade do corpo e da cultura. E também pela busca de emancipação humana, política e social, o que significa dizer uma produção do conhecimento comprometida com a vida digna e justa.

Cabe observar que no tempo presente as indagações e investigações relativas ao corpo e à cultura crescem em importância e as perspectivas de produção do conhecimento na área e no GTT Corpo e Cultura ganham contornos cada vez mais ampliados e diversificados. À pergunta ‘O que pode o corpo?’, que anuncia em 2019 o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – XXI CONBRACE e o Congresso Internacional Ciências do Esporte – VIII CONICE temos somente como resposta a certeza de que estamos diante de uma obra em aberto, sempre inconclusa, pois o corpo é sujeito histórico e como tal, criador de cultura, em movimento.

O desafio, portanto, é continuarmos estas investigações, a partir de um lugar de pesquisa caracterizado pelos movimentos históricos, políticos, sociais, culturais, corporais. Um lugar que supere o olhar de posturas culturais ‘limitadas’ e restritas sobre o corpo, ainda hegemônicas na sociedade atual, para a festa, uma possível perda de limites, como anunciam as palavras andantes de Galeano (2017, p. 138) em Janelas sobre o corpo:

A Igreja diz: O corpo é uma culpa.  
A ciência diz: O corpo é uma máquina.  
A publicidade diz: O corpo é um negócio.  
O corpo diz: Eu sou uma festa.



Haraway (2013, p. 37) ao criticar as tradições da ciência e da política ocidentais, quais sejam: “a tradição do capitalismo racista, dominado pelos homens; a tradição do progresso; a tradição da apropriação da natureza como matéria para a produção da cultura; a tradição da reprodução do eu a partir dos reflexos do outro” afirma que estamos em um jogo de guerra de fronteiras e temos que superar esta questão com outra possibilidade de compreender o ser humano em sua relação com o mundo e de questionar as fronteiras corporais.

Para além da provocação do que pode o corpo, presenciamos no tempo presente outras, derivadas de mudanças radicais em relação ao próprio corpo frente a complexas tramas de poder, como as questões étnicas, raciais, de gênero, sexuais, dos desejos, de posições políticas, de identidades, de construções e reconstruções corporais, culturais, sociais, políticas.

O momento atual exige uma postura diferenciada nas investigações que privilegiam o tema ‘corpo e cultura’, pois requer ‘pensar em relação’, conforme sugere Haraway (2015) e Butler (2018, p. 229) “ao reivindicar que pensemos sobre relacionalidades complexas que constituem a vida corporal e ao sugerir que não precisamos de mais formas ideais do humano, mas sim de entender e cuidar do complexo conjunto de relações sem as quais não podemos existir”.

De acordo com Silva (2009, p.17) “[...] para avançarmos o conhecimento numa perspectiva crítica, é necessário ao sujeito portador de um projeto pensá-lo de forma relacional, compreendendo as relações existentes e formando um quadro de conceitos sobre o objeto, através de um jogo de aproximação para a construção de um quadro teórico”. Um jogo de aproximação em que “todas as ações que formam a trama da existência, mesmo as mais imperceptíveis, engajam a interface do corpo” (LE BRETON, 2016, p. 13). A disposição científica e ética da e do intelectual é, portanto, uma meta que as e os intelectuais ligados ao Grupo de Trabalho Temático Corpo e Cultura perseguem e perspectivam.

Apresentar o Grupo de Trabalho Temático Corpo e Cultura do CBCE em homenagem aos 40 anos de existência do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte neste volume e neste momento é uma ação louvável, honrosa, e, sobretudo, um ato político, de resistência – um registro histórico do grande desenvolvimento deste grupo temático. A história do CBCE, sua produção científica e sua atuação política pode ser considerada um marco simbólico pelo direito realizar ciência nesta área de conhecimento e, se muito já foi feito, muito ainda há a fazer.

Por fim, fica o convite para a leitura corporal, cultural saborosa e atenta deste volume, desenhado como uma colcha de retalhos artesanal. Que estes percursos possam aguçar outros e novos processos de construção de pesquisa com o tema ‘corpo e cultura’, na nossa área de conhecimento, no Brasil e em toda a América Latina. Que as novas produções ampliem as possibilidades de produzir conhecimentos que possam auxiliar a constituição de seres humanos com capacidade de viver a vida de forma plena, digna, justa (econômica e socialmente), solidária, libertadora, de corpo inteiro.

Salvador, verão de 2019.

*Maria Cecília de Paula Silva*

## Referências

- BUTLER, J. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- GALEANO, E. *As palavras andantes*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2017.
- HARAWAY, D. J. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: TADEU, T. (org.). *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 33-118.
- LE BRETON, D. *As paixões ordinárias: antropologia das emoções*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- LE BRETON, D. *Antropologia do corpo e modernidade*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- LE BRETON, D. *Antropologia dos sentidos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- SILVA, M. C. de P. *Do corpo objeto ao sujeito histórico: perspectivas do corpo na história da educação brasileira*. Salvador: EDUFBA, 2009.



# O GTT Corpo e Cultura no CBCE: andanças e percursos nos contornos de um campo em construção

*Dulce Filgueira de Almeida  
Simone Freitas Chaves*

## Introdução

O corpo, como sujeito/objeto primaz do campo de conhecimento e intervenção pedagógica da Educação Física, ocupa centralidade nas discussões constituídas no âmbito do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) no Grupo de Trabalho Temático Corpo e Cultura (GTTCC). Sendo tematizado numa perspectiva inter, multi ou transdisciplinar, o corpo, e suas interfaces com distintas culturas, é abordado como um “conceito ou categoria” plural, polissêmico e que tem recebido distintas atenções por parte de matrizes teórico-metodológicas, por vezes, diferentes, mas que talvez, em futuro próximo, possam ser tomadas como complementares.

Com foco nessa compreensão, o convite que fazemos para esse texto tem dois propósitos: um registro (importantíssimo) de fatos e acontecimentos que expressam a legitimidade do debate travado pelo GTTCC no CBCE desde a sua criação em 2005; e, o segundo, o desafio de rememorar um percurso, ao tempo em que se busca honrar e (re)conhecer o caminho já trilhado por nossos pares, professores, pesquisadores e profissionais que se dedicaram ou se dedicam aos estudos da temática.

Nesta tarefa, caminhamos mais à vontade por uma abordagem que se aproxima das ciências sociais e das artes e que consiste na formulação proposta pelo GTTCC. Dito isso, muitos pesquisadores que compõem o GT produziram trabalhos que colaboraram com o nosso propósito e serão importantes fontes. Os relatórios produzidos pela coordenação ao final de cada biênio, além de uma ampla e referenciada literatura da área colaboraram para este texto.

Grande parte deste momento inicial, rememorar o contexto de criação e implementação do GTT Corpo e cultura no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, será percorrido pelas vozes do seu primeiro Comitê científico, criado no Conbrace em 2005, e registrado por esse coletivo na publicação de Grandó et al. (2007).

## A criação do Grupo de Trabalho Temático Corpo e Cultura

O GTTCC, em que pese algumas posições contrárias, foi aprovado e homologado em 2005<sup>1</sup>, após um longo acúmulo de debates travados no interior da entidade científica. Seu surgimento ocorreu por meio do desmembramento do Grupo de Trabalho Temático Memória, Corpo e Cultura (GTTMCC) (GRANDO et al., 2007).

A necessidade de criação do GTTCC ocorreu em razão de ser patente para o comitê científico que compunha o GTTMCC a existência de uma cisão ou fragmentação de conteúdos e abordagens teórico-metodológicas nos trabalhos apresentados naquele âmbito. Com base nesta constatação, o comitê propôs a criação de dois “novos” espaços de discussão que apresentavam como fundamento: a preservação e o aprofundamento de temáticas que eram objeto de debates no GTTMCC (GRANDO et al., 2007).

Com base nesse desmembramento, o GTT Memória da Educação Física e Esporte para a preservação da memória, baseando-se em diferentes campos disciplinares e suas relações com a história como processo”; enquanto, o GTTCC delimitaria seu foco “nas diferentes manifestações da cultura corporal, desenvolvidas a partir de distintas matrizes teóricas próprias do campo das Ciências Sociais e das Artes” (GRANDO et al., 2007, p. 176)<sup>2</sup>.

Na oportunidade, a ementa aprovada consistia em *“Estudos das diferentes manifestações da cultura corporal, desenvolvidas a partir de distintas matrizes teóricas próprias ao campo das Ciências Sociais e das Artes”*. Logo no

---

<sup>1</sup> Tal proposta foi materializada e apresentada em julho de 2004 na 56ª Reunião Nacional da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizada em Cuiabá (MT), daí seguiu para parecer por uma comissão de pesquisadores do CBCE, constituída por Mauro Betti - coordenador do GTT Comunicação e Mídia, Luiz Carlos Rigo - Coordenador do GTT Epistemologia, Vicente Molina Neto - Coordenador Geral dos GTTs, e Marco Paulo Stigger - Diretor Científico do CBCE.

<sup>2</sup> A coordenação provisória do GTTCC ficou sob a responsabilidade da Profa. Dra. Beleni Salête Grandó (Unemat) e durante o Conbrace em Porto Alegre, no ano seguinte (2005), a Profa. Dra. Beleni Grandó foi eleita para a coordenação do GTT, com o primeiro comitê científico para o biênio 2005/2007, formado por: Dra. Beleni Salête Grandó (Unemat), coordenação e Dr. Jose Luiz Cirqueira Falcão (UFSC); Dr. Jocimar Daolio (Unicamp); Dr. Otávio Guimarães Tavares da Silva (UFES); Dra. Rosicler Terezinha Goedert (UFPR); Dra. Vera Lúcia Pereira Brauner (PUCRS/Unisinos); Ms. Roberta Granville Barbosa (Universo/Asces/PE); Ms. Vilma Aparecida de Pinho (Unemat).

primeiro Conbrace em que foi criado, realizado em Porto Alegre no ano de 2005, o número de submissões de trabalhos submetidos foi bastante expressivo, para sermos exatas, foram submetidos ao GTTCC 92 trabalhos, o que segundo relato de Grandó et al. (2007, p.183), “superou a expectativa dos integrantes do comitê”, e que na avaliação dos seus membros à época, uma das hipóteses para esse número expressivo seria uma lacuna existente nas temáticas dos grupos de trabalhos existentes, que não acolheriam determinadas pesquisas ligadas às práticas corporais no campo das ciências sociais e das artes. A diversidade de temas e abordagens teórico-metodológicas foi uma característica marcante desta primeira edição.

Grandó et al. (2007) analisaram os trabalhos aprovados durante o primeiro Congresso com a existência do GTTCC e os categorizaram segundo seus aportes teóricos e objetos de estudos, eis alguns: Corpo e indústria cultural, discussões referentes aos temas da cultura corporal – jogo, esporte, ginástica, luta, dança, brincadeiras infantis, esportes e natureza e outros–; Reflexões acerca da corporeidade; Cultura e educação física escolar; Representações sociais, relação entre corporeidade e gênero, análise da cultura corporal de diferentes povos; Concepções de corpo em diferentes práticas corporais; Concepções de gênero; Corporeidade e tecnologia, corporeidade e envelhecimento; Concepções de corpo; Educação física e religião; Corporeidade e gênero; Identidade cultural; Corpo e feminilidade; Corporeidade e dança, a construção do imaginário corporal durante o processo ensino-aprendizagem em lugares alternativos; Corpo e os meios de comunicação de massa; Corpo e relações raciais; Regulamentação da profissão e capoeira; A corporeidade e a tecnologia, a influência do conceito de saúde pela medicina; Corpo e subjetividade.

De toda forma, com aquele quantitativo (92 trabalhos submetidos), somado à qualidade acadêmica dos trabalhos e dos debates travados, o GTTCC se consolida como um relevante lócus de discussão da temática – Corpo e Cultura – no CBCE e vem perscrutando a história dessa entidade científica representativa da área da Educação Física e Ciências do Esporte no Brasil e na América do Sul. Aqui vale o registro o fato de que os trabalhos submetidos ao GTTCC sempre foram significativos em quantidade e qualidade acadêmica, contando-se, em várias edições posteriores, como por exemplo no ano de 2011, com um total de 88 trabalhos recebidos, tendo sido aprovados 50, assim distribuídos: 34 comunicações orais e 16, pôsteres.

Conquanto, sempre atento às demandas e reflexões surgidas pelos integrantes do GTTCC, merece destaque a seguinte compreensão:

não parece ser necessário lembrar o quão polissêmico pode ser esta entidade chamada “corpo”. Isto se deve ao fato de que “corpo” não é uma entidade a partir da qual se definem as abordagens e estudos dos pesquisadores dedicados, mas exatamente o seu oposto. São os tipos particulares de abordagens e as opções teóricas escolhidas pelos pesquisadores que determinam de que corpo se está falando. (GRANDO et al., 2007, p. 189).

Sendo assim, é relevante que o GTTCC vislumbre em seus horizontes a necessidade de resignificar, no seu espaço de discussão, que abordagens teórico-metodológicas são trazidas nos trabalhos, que se articulam com o que exatamente é proposto na ementa do GTT. As discussões em torno da ementa e de cada termo que nela constava, incluindo aí a noção de “cultura”, tão polissêmica quanto “corpo”, seguiram mobilizando os membros do GTTCC ao longo de vários anos, salienta-se, precisamente de 2007 a 2012.

Com efeito, visando especificar melhor o propósito do GTTCC, dando mais clareza a sua finalidade, no ano de 2012 foi encaminhada à Direção Nacional do CBCE, uma proposta de modificação da ementa original do GTTCC, como segue:

Estudos que visam destacar o corpo, a corporalidade/corporeidade, as práticas corporais com redes de culturas (tradicional e/ou contemporâneas), enfatizando discussões teórico-metodológicas que dissertem acerca de questões que enfoquem a indissociabilidade corpo/cultura, a partir de diversas possibilidades nos campos das ciências humanas, sociais e das artes (CBCE, s/d, s/p).

A nova ementa norteou a submissão de trabalhos somente a partir do Conbrace de 2015, o que ainda causou dificuldades na avaliação no evento anterior (2013), dada a amplitude e dispersão de temas que acabaram por caracterizar a ementa em voga.

Notadamente, vale destacar na ementa proposta que há um desenho conceitual muito melhor delineado, à medida que a relação entre as concepções de corporalidade e corporeidade são evidenciadas. Registrando-se com isso que os vieses teórico-metodológicos podem ser facilmente identificáveis na adoção de um ou outro conceito. A remissão ao recorte do termo cultura às culturas tradicionais, mas também às culturas urbanas, com a proposição do termo contemporâneas, contribui para demarcar que o GTTCC está atento aos estudos diversos sobre o uso e apropriação do corpo (corporalidades ou corporeidades) inscrito em distintas culturas. Ainda merece

ênfatar os campos em que se constituem os olhares dos pesquisadores para esses fenômenos (tradicionais e/ou contemporâneos), que se aproxima das ciências humanas e sociais e do universo das artes.

## Os Seminários Nacionais e a mobilização do GTTCC

A iniciativa de construção dos seminários nacionais do Grupo de Trabalho Temático Corpo e Cultura surgiu após diálogos estabelecidos em Congressos Regionais do CBCE e nos Congressos Nacional e Internacional da entidade, tendo como propósitos: dar capilaridade ao debate em nível nacional em esferas menores, nomeadamente, a regional e a local; reunir o comitê científico, a fim de propiciar a organização e a articulação administrativa do GTT e, por fim, mas não menos importante, qualificar a produção regional e local para amplificar o quantitativo de pesquisadores da temática para o Congresso Nacional e Internacional. Realizado como preparatório para o Conbrace, este evento soma-se aos esforços científicos em qualificar o debate no contexto da Educação Física e Ciências do Esporte, visando também a ampliação do número de associados do CBCE e a divulgação e socialização do conhecimento, com foco na temática do GTTCC.

O I Seminário Nacional do GTTCC foi realizado no ano de 2007 na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), contando-se com aproximadamente 70 trabalhos inscritos e que apresentavam como característica o fato de se perfilarem como estudos e pesquisas voltados para as ciências humanas e sociais e para as artes (GRANDO et al., 2007).

Do intenso diálogo promovido entre os membros do GTTCC, já com novas adesões a partir da eleição realizada durante o Congresso Nacional, o comitê científico eleito para o biênio 2007/2009 se colocou na proposição da organização do II SNCC. A exemplo do I Seminário Nacional GTTCC, o segundo evento ocorreu no mesmo ano do Conbrace, em 2011, e foi realizado na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) em Cuiabá, com forte participação do comitê científico do GTTCC<sup>3</sup>.

Neste II SNCC, movidos pela intensa profusão da produção acadêmica no campo do corpo e cultura, em diferentes campos de conhecimento, o comitê tentou resgatar um desejo desde a criação do GTT Corpo e Cultura. O desafio era promover um encontro com os diversos grupos de pesquisa do Brasil, que em sua singularidade e multidisciplinaridade, discu-

---

<sup>3</sup> Dra Beleni Salêto Grando – Coordenadora • Dr. José Luiz Cirqueira Falcão – Coordenador Adjunto • Dra Vera Lucia Pereira Brauner – (PUCRS-UNISINOS) • Dra Simone Freitas Chaves – (UFRJ) • Dra Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar –(UEPA) • Dra Maria Cecila de Paula Silva –(UFBA) • Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana – (UFMA).



tem a miríade de temáticas compreendidas no universo deste GTT. Desta forma, ainda que, com o tempo exíguo e uma agenda permeada de eventos acadêmicos, inclusive o do CBCE, ousamos o ponto de partida: agregar ao II Seminário Nacional Corpo e Cultura o I Encontro Nacional dos Grupos de Pesquisa da Temática Corpo e Cultura.

Na distribuição de tarefas o comitê científico do GTTCC ficou responsável por realizar o levantamento dos grupos de pesquisa, com base em pesquisa realizada na plataforma de grupos de pesquisa do Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Na oportunidade, o objetivo principal era reunir pesquisadores em um fórum qualificado de discussões, estreitando as relações entre os grupos de pesquisa, promovendo o debate interdisciplinar e possibilitando uma rede de investigação ampliada, cujas conexões permitissem, além das parcerias, o aprofundamento e o fortalecimento da produção nos estudos relacionados à temática do corpo e cultura em sua rede de conexões e matrizes teórico-metodológicas inerentes a este campo de investigação.

Em um esforço acadêmico de delimitação foram convidados 70 grupos de pesquisa das áreas de conhecimento das ciências humanas, sociais, da saúde e artes. O primeiro contato com esses grupos de pesquisa já se mostrou enriquecedor pelo retorno de grande parte das mensagens acolhendo a iniciativa, ainda que com pesar, pela dificuldade de participação no evento, pelas razões que já tínhamos ciência. O fórum enfim se concretizou em um espaço extremamente rico e qualificado de exposição e troca de conhecimentos, aliado à programação do II Seminário Nacional Corpo e Cultura, embora daquele universo de pesquisadores de todo o Brasil a participação restringiu-se aos grupos regionais.

O III Seminário Nacional Corpo e Cultura foi realizado em agosto de 2011 em São Luís (MA), e ali já foram iniciadas as discussões sobre o próximo, que seria em Goiás. A Coordenação e execução do evento foi realizada em parceria entre a Universidade do Estado do Pará (UEPA) e a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com o apoio da Coordenação, dos membros do Comitê Científico e do Comitê Ampliado do GTT Corpo e Cultura (ALENCAR, 2011). Sob o tema: *Corpos indígenas, quilombolas e ribeirinhos: (in)visibilidades, preconceitos e resistência cultural*, o seminário deu voz aos pesquisadores e a uma série de trabalhos desenvolvidos que ainda possuem pouco eco, adesão e publicização no cenário da educação física brasileira. De nossa parte, ratifica-se a importância deste fórum qualificado e realizado distintamente do Conbrace, de forma a não concorrer com o investimento financeiro e logístico necessário para o segundo. A diversificação institucional dos membros do comitê científico também colabora para

que as diferentes regiões do Brasil sejam contempladas na proposição ao Seminário Nacional Corpo e Cultura, consequentemente a ampliação do espectro de pesquisas realizadas.

Dando continuidade à realização deste evento, a Universidade Federal de Goiás abrigou o IV Seminário Nacional Corpo e Cultura, na cidade de Goiânia, no período entre 25 e 27 de abril de 2013 nas dependências da Faculdade de Educação. O evento teve como tema: “Corpo e Práticas Corporais: entre os conceitos e a realidade”. Neste último evento foi proposto uma estrutura diferente para os próximos encontros, que resgataria a proposta do II SNCC, a realização com os grupos de pesquisa de pesquisa da temática. Também se aprovou as futuras edições em anos pares, alternando com o CONBRACE. Deste seminário também resultou a publicação dos trabalhos apresentados nas mesas na Revista Arquivos em Movimento da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no volume 10, número 1, jan./jun. 2014 em edição especial.

O V Seminário Nacional Corpo e Cultura foi organizado na Universidade Federal da Bahia, na cidade de Salvador, entre os dias 30 de agosto e 01 de setembro de 2018, tendo sido marcado pela realização do I Seminário Internacional Corpo e Cultura, contando-se com a presença de pesquisadores nacionais e internacionais, bem como de palestrantes internacionais. A temática norteadora do evento foi *Corpo e cultura: desafios da produção do conhecimento no tempo presente*. A participação do comitê científico do GTTCC deve ser registrada num esforço para pensar os desdobramentos do papel do GTTCC junto ao CBCE.

A realização dos Seminários Nacionais Corpo e Cultura tem se mostrado um espaço de estreitamento das relações no GT, tanto pela oportunidade de interlocução e aprofundamento das parcerias entre os seus membros, quanto pela inserção do debate em âmbito regional, pois o acesso (econômico e territorial) tende a ser favorecido. O seminário desde então ocorre em tempos e espaços distintos ao Conbrace, tem sido objeto de discussão no GTT se a sua realização deve ser concomitante ou intercalada. A sua periodicidade é um dos desafios e uma das demandas consolidadas do GTT, em alguns biênios não foi possível a sua realização, grande parte por impedimentos financeiros e corte nas políticas de fomento a eventos científicos.

## Diálogos teórico-metodológicos e cenários prospectivos para o GTTCC

O corpo vem sendo tomado como um objeto de estudo interdisciplinar, ao passo que é, para o campo da Educação Física, elemento central. No entanto, apesar de ocupar centralidade nos estudos daquele campo, as pesquisas sobre o corpo como um constructo sociocultural necessitam de bases teóricas e metodológicas para compreender ou interpretar esse fenômeno. Sendo assim, o diálogo com o campo das Ciências Sociais é aberto, por considerarmos um campo privilegiado para o entendimento da corporeidade nos processos de interação dos atores sociais com o mundo que o cerca, demarcando-se assim o trato das duas grandes antinomias a relação indivíduo/sociedade e a relação cultura/natureza (ALMEIDA et al., 2017, p. 70).

A epígrafe acima contribui para dimensionar o estatuto do corpo na contemporaneidade. Com foco nessa compreensão, objetiva-se aqui apresentar de forma mais sistematizada as perspectivas teórico-metodológicas dos estudos empreendidos em nível por pesquisadores vinculados ao GTTCC, buscando enfatizar o acúmulo da produção científica dos trabalhos apresentados durante os congressos nacionais e internacionais e os seminários nacionais, com o fim de fazer um registro da trajetória intelectual e de amadurecimento do grupo; e, por fim, enunciar algumas perspectivas para um futuro próximo.

No contexto das discussões teóricas que emergem nos trabalhos apresentados depara-se com o clássico conceito de Marcel Mauss de técnicas corporais, que, se por um lado, é definido como as maneiras pelas quais, os homens de sociedade em sociedade, sabem servir-se dos seus corpos, ganha elasticidade é acaba sendo uma forma clara de construir mediações entre o campo das Ciências Sociais e da Educação Física. Outro autor recorrentemente reportado, sobretudo nos trabalhos que se filiam às culturas tradicionais, como pesquisas com povos indígenas e quilombolas, é Robert Hertz, citado com base no seu texto sobre a polaridade religiosa e o uso da lateralidade direita (pessoas destras).

Adicionalmente à antropologia ou etnologia francesa, David Le Breton é utilizado como autor contemporâneo de maior envergadura nos estudos dos pesquisadores do GTTCC. Desse autor, são utilizados livros como Sociologia do Corpo, Antropologia do Corpo e Modernidade e Adeus ao Corpo, para mencionar alguns títulos.

Para Le Breton, o corpo é “o lugar e o tempo no qual o mundo se torna homem, imerso na singularidade de sua história pessoal, numa espécie de húmus social e cultural de onde retira a simbólica da relação com

os outros e com o mundo” (LE BRETON, 2006, p. 34), consistindo em um elemento da rede simbólica social sendo, portanto, parte integrante da trama social de sentidos e sensações. Assim, no fundamento da prática social, o corpo é o mediador da presença humana, encontrando-se no cruzamento de todas as instâncias da cultura, configurando-se como o ponto de inflexão por excelência do campo simbólico (LE BRETON, 2006). Tendo as contribuições do autor reportando como referência, é possível realçar a relevância atribuída, recentemente, sobretudo a partir da década de 90 do século passado, aos estudos do corpo, como simultaneamente objeto e sujeito de pesquisas, focando-se, nesse interim, na corporeidade humana, um dos conceitos centrais que nascem da perspectiva fenomenológica das Ciências Sociais.

Vale destacar, ainda, que, do ponto de vista antropológico, estudos clássicos de etnografia são sempre lembrados pelos pesquisadores do GTTCC, como o importante diálogo construído com autores da escola americana, sobretudo, da antropologia interpretativa como Clifford Geertz. É exatamente este o elo entre o plano teórico das pesquisas, pelo menos a grande maioria delas, e a costura metodológica dos trabalhos, posto que grande parte se centra na perspectiva etnográfica.

Ao circundar a perspectiva interpretativista, a dupla interpretação e a relação sujeito pesquisador e sujeito pesquisado vem à tona autores importantes da antropologia brasileira, como Roberto Cardoso de Oliveira, Roque de Barros Laraia e, até mesmo, noutra perspectiva antropológica, calcada no perspectivismo, os trabalhos de Eduardo Viveiros de Castro.

Outros autores destacados nos trabalhos expostos no GTTCC são Jocimar Daolio; Beleni Grando; Magnani; Ana Márcia Silva, entre outros, que são reportados consoante o lócus de investigação, cenário em que as pesquisas são realizadas. Desse modo, parece-nos salutar enfatizar, concordando-se com Daolio que a aliança entre a concepção antropológica e a Educação Física é fundamental para os estudos do corpo, por possibilitar a esta última a ampliação da visão de corpo. Daolio (2001), por seu turno, faz questão de destacar que o caráter biológico dos estudos do corpo evidentemente não pode ser esquecido pelo área, mas o aspecto cultural e a identificação do corpo em contextos culturais parece ser tão fundamental quanto o aspecto biológico. Essa noção apresentada pelo autor se ancora em Mauss, para quem o corpo humano é resultado de um processo tripartite, que envolve esferas biológicas, psicológicas e socioculturais.

Notadamente, além desses autores do campo das Ciências Sociais, os trabalhos do GTTCC pautam-se em concepções como as de Foucault, Bourdieu, e mais recentemente tem-se dado conta de estudos de outras

escolas americanas, distintamente da escola interpretativista. Aqui estudos calcados em compreensões que estão aliadas à escola de Chicago ou mesmo à perspectiva da necessidade de experimentação, com fulcro em Thomas Csordas têm recebido atenção de pesquisadores do GTTCC.

No que tange à possibilidade de pensar prospectivamente, atentar para a construção da compreensão do paradigma da corporeidade, no sentido de que elementos da sociologia de Bourdieu, aliam-se à fenomenologia do Mearleu-Ponty nos parece interessante. Nessa acepção, a posição metódica do pesquisador ocupa lugar de destaque, à medida que o corpo não é visto como objeto em relação à cultura, mas como sujeito dessa cultura, sua base existencial. Desse modo, o corpo ocupa mais uma vez, da mesma forma que em Le Breton (2006), posição de centralidade na análise / interpretação. Em que pese a costura entre análise e interpretação, nessa dinâmica empreendida pelo corpo, há um choque paradigmático entre o modelo explicativo-analítico e o modelo compreensivo interpretativo, conformando uma espécie de dialética entre eles, ao passo que o encontro é propiciado no âmbito da hermenêutica. Com efeito, não seria mais corporeidade ou corporalidade, seria corporeidade / corporalidade, pois o choque conceitual se processaria consoante uma dialética entre esses dois termos, de modo que um não excluiria o outro.

Por fim, para pensarmos cenários prospectivos para o GTTCC, merecem ênfase as questões a seguir: como o GTTCC acolhe pesquisas sobre as diferentes manifestações da cultura corporal? Em que medida o GTTCC cria uma interface híbrida com outros GTTs? Qual o espaço de interlocução mais apropriado, na lógica de aprofundamento dos GTTs, para tratar do corpo na escola? Da capoeira nos projetos sociais? Da dança nos espaços de lazer? Essas inquietações acompanharam muitas das reflexões do GT corpo e cultura, não somente pelo rigor na compreensão deste campo de estudos, mas sobretudo pela possibilidade de inviabilização do processo de avaliação nos futuros eventos, dada ao volume e falta de critérios sobre a ênfase das pesquisas a ele endereçadas.

## Referências

- ALMEIDA, D. F. de *et al.* A trajetória de pesquisa do Núcleo de Estudos do Corpo e Natureza: concepção teórica e perspectiva metodológica. In: ATHAYDE, P.; REZENDE, A. *Produção de conhecimento na educação física: retratos atuais e cenários prospectivos*. Curitiba: Appris, 2017.
- BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social de julgamento*. São Paulo: Zouk, 2013.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, R. *O trabalho do antropólogo*. Brasília: Paralelo 15 / São Paulo: Editora UNESP, 1998.

- CBCE. COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, GRUPOS DE TRABALHO TEMÁTICO. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/gtt-detalle.php?id=3>. Acesso em: fev. 2019.
- CSORDAS, T. *Corpos/significados/cura*. Porto Alegre: UFRGS, 2008.
- DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. 8. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- FOUCAULT, M. *O Nascimento da biopolítica*. Lisboa: Edições 70, 2010.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- GRANDO, B. *et al.* Trajetória e perspectivas do GTT Corpo e Cultura. In: CARVALHO, Y. M. C.; LINHARES, M. A. (orgs.). *Política científica e produção do conhecimento em educação física*. Goiânia: CBCE, 2007.
- HERTZ, R. A preeminência da mão direita: um estudo sobre a polaridade religiosa. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro: Tempo e Presença, n. 6, p. 99-128, 1980.
- LARAIA, R. de B. *Cultura: um conceito antropológico*. 15. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- LE BRETON, D. *Adeus ao corpo*, Campinas: Papirus, 2003.
- LE BRETON, D. *Antropologia do corpo e modernidade*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- LE BRETON, D. *As paixões ordinárias: antropologia das emoções*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LE BRETON, D. *Sociologia do corpo*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- MAGNANI, J. G. C. Antropologia e educação física. In: CARVALHO, Y.; RÚBIO, K. (orgs.). *Educação física e ciências humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001.
- MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- MERLEAU-PONTY, M. *A fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- SILVA, A. M. *Corpo, ciência e mercado*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2001.
- VIVEIROS DE CASTRO, E. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios*. São Paulo: Cosac & Naify, 1990.



# Corpos, culturas e questões indígenas

*Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar  
Edwin Alexander Canon-Buitrago*

## Introdução

Durante muito tempo, a Educação Física limitou-se aos estudos pautados nas ciências biológicas e biomédicas, tendo como principal foco de atuação os contextos urbanos, e no máximo circunvizinhos às regiões metropolitanas das cidades, que orientaram, e até hoje orientam a atuação profissional, com modelos instrumentais e metodologias tecnicistas, reconhecendo nas teorias anátomo-fisiológicas, as principais referências para a compreensão de corpo. Neste sentido, a interpretação outorgada ao desenvolvimento do sujeito na sociedade e suas relações com o meio se encontravam estruturadas a partir de um universo logicamente estabelecido de características coloniais, que desprovia ao sujeito da possibilidade de manifestar sentidos e significados próprios em relação a suas interações experiências e saberes. Junte-se a isso, a noção de cultura, muitas vezes associada, principalmente, aos estudos evolucionistas/desenvolvimentistas do século XIX, que procuravam hierarquizar as culturas humanas, seguindo por exemplo, o critério de capacidade de produção material, no sentido de legitimar a existência de uma cultura mais avançada ou mais desenvolvida que outra.

Desse modo, o pensamento sobre a multiplicidade de sociedades existentes no século XIX representaria estágios diferentes da evolução humana, que fundamentada na idealização de um sujeito para uma sociedade moderna determinada, reproduziu pressupostos ontológicos e epistêmicos que subalternizaram despectivamente as formas diferenciadas de viver e interagir com o mundo. Sendo assim, as sociedades indígenas da Amazônia e os reinos africanos poderiam ser classificados no estágio da selvageria e da barbárie; quanto à Europa estaria classificada no estágio da civilização, já que esta teria passado por aqueles outros estágios.



A respeito disso, Edward Said (2009), em sua principal obra, *Orientalismo*, descreve de forma particular cada um dos eventos que levaram a idealização da invenção de um Oriente não só em um plano geográfico, senão em uma concepção acadêmica e de inferioridade cultural, política e social promovida pela chamada civilização ocidental. Nesta lógica de pensamento subordinado, se possibilitou a construção de um poder significativo de dominação frente a heterogeneidade humana de países, povos e nações, legitimando estreitamente as relações de desigualdade/inferioridade cultural entre nações autodenominadas como modernas e sociedades periféricas distanciadas do imaginário ocidental.

Aos poucos, as abordagens biologicistas na educação Física, passaram a dividir espaços com as ciências humanas e sociais possibilitando que questões relacionadas ao corpo e a cultura pudessem ser estudadas, interpretadas e analisadas sob outras lentes teóricas.

Seja nos currículos da formação, na atuação profissional ou na produção científico/acadêmica da área, observa-se uma considerável influência das produções antropológicas/sociológicas, na tessitura das pesquisas e trabalhos direcionadas ao assunto, onde autores como Lévi-Strauss (1989;1994;1996), Geertz (1989), Mauss (1974) e Laplantini (1988) desde seus diversos olhares vem dando suporte às obras produzidas.

Particularmente, na Educação Física brasileira, não se pode deixar de destacar obras como *Da cultura do corpo* (1994) e *Educação física e o conceito de cultura* (2004) de Jocimar Daolio onde são apresentados teóricos da Antropologia Social que dão sustentação acadêmica a sua proposta de uma Educação Física Plural.

Considerando o mencionado, as produções sobre corpo e cultura indígena na área da Educação Física alavancaram nas últimas décadas, com a institucionalização do evento dos Jogos Tradicionais Indígenas em nível regional, e os Jogos dos Povos Indígenas em nível nacional e mundial, o que despertou nos pesquisadores um grande interesse na aproximação, estudo e investigações em temáticas relacionadas ao indígena, sua cultura e suas diversas práticas corporais.

Em território científico, o surgimento, em 2007, do Grupo de Trabalho Temático-GTT Corpo e Cultura do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte-CBCE, possibilitou uma maior visibilidade às pesquisas com povos indígenas desenvolvidas por investigadores, principalmente com formação *Stricto Sensu* nas áreas das Ciências Humanas e Sociais. O texto em tela discute o corpo como elemento da cultura e da natureza indígena, em diálogo com a produção do conhecimento no âmbito do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte-CBCE e por pesquisadores do Grupo de Trabalho

Temático Corpo e Cultura/CBCE. Sendo assim, pensar o corpo em contexto indígena requer considerar a complexidade das ligações cosmológicas, ancestrais, tradicionais e interculturais tecidas na constituição identitária e étnica em que os distintos povos se desenvolvem.

Para entender, estude e dialogue com as questões apresentadas nas produções sobre corpo e cultura indígena, se faz necessário compreender os debates e discussões em relação à diferença cultural assim como os aspectos de visualização e (re)conhecimento do “outro” e o posicionamento (diferenciado) em que esse ‘outro’ se configura na sociedade ocidental/estrangeira. Desse modo, configurar uma relação de pensamento desde o “outro” e sua existência, demanda uma ruptura da diferença colonial (MINHOLO, 2003) direcionada a subalternização dos grupos humanos como lógica de classificação eurocêntrica e universal. Ruptura que vista desde uma ordem política, científica e acadêmica, orienta seu caminho em prol do desenvolvimento de novas perspectivas de produção de conhecimento alternativa em relação as múltiplas formas de viver, ser e construir mundo.

### **Alguns olhares sobre corpo e cultura indígena**

A questão da identidade cultural constituída/construída numa dada cultura precisa ser revelada a partir de uma percepção da realidade histórico-social, pois dependendo do olhar que se tome para sua análise teremos uma percepção diferenciada do fato cultural.

Sabe-se que o início da construção do conceito de cultura é identificado a partir do período moderno, onde em muitos idiomas europeus a palavra adquiriu uma presença significativa. Seus primeiros usos, nesses idiomas preservavam algo de original de cultura, ou o cultivo ou o cuidado de alguma coisa. Do início do século XVI em diante esse sentido original foi utilizado para o processo de desenvolvimento humano, mas o uso independente do substantivo “cultura”, designado a um processo, não era comum até o fim do século XVIII e início do século XIX.

Mendes e Nóbrega (2004), ao realizarem uma construção teórica da relação corpo, natureza e cultura, fazem uso de aproximações epistemológicas entre as ciências naturais, as ciências humanas, a filosofia e a educação, evidenciando as transformações epistêmicas ocorridas em áreas como a Biologia e a Antropologia ao longo do século XX. Neste sentido, buscaram compreender a relação entre o corpo, a natureza e a cultura através de referências disciplinares que tecem diálogo com outras áreas do conhecimento, principalmente mediante estudos desenvolvidos por autores como Merleau-Ponty, Maturana, Varela, Lévi-Strauss e Morin.

Nas palavras de Mendes e Nóbrega, a viabilidade de aproximações epistemológicas entre as ciências naturais, humanas e a filosofia “poderá contribuir com a educação para que esta reconheça a polissemia do corpo e a necessidade de buscar o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, em vez de operar pela fragmentação dos saberes e práticas, e pela fragmentação do próprio sujeito em corpo e mente” (p. 135).

Na biologia essas mudanças ocorreram quando passaram a considerar a correlação entre organismo e ambiente, ultrapassando a controvérsia vitalismo-mecanicismo. A abordagem sistêmica surge na segunda metade do século XX, com a concepção de que “a natureza é considerada novamente viva e passa a compreender que organismo e ambiente coexistem, transformando as concepções que acreditavam serem os genes os únicos responsáveis pela formação do ser vivo” (p. 126).

Nesse mesmo período, a Antropologia evidenciou transformações epistêmicas, quando Claude Lévi-Strauss publica a obra ‘As estruturas do parentesco (1949)’. Das contribuições de Lévi-Strauss, as autoras apontam os dois aspectos significativos para a compreensão dos conceitos de corpo, natureza e cultura, a saber: a passagem da ordem da natureza à cultura e a crítica à hierarquização cultural.

No Brasil, pesquisadores na área da Educação Física tem contribuído de forma exitosa para um crescimento quantitativo e qualitativo, significativos, para os estudos sobre corpo e cultura. A produção e divulgação de trabalhos em periódicos, livros e o fluxo de investigações apresentadas em congressos confirmam esse crescimento. Com a criação pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte CBCE, dos Grupos de Trabalho Temáticos-GTTs, dentre eles o GTT Memória, Cultura e Corpo, e posteriormente, em 2005, com o GTT Corpo e Cultura, emergiu uma demanda reprimida da produção, sistematização e socialização de pesquisas sobre o tema. Tal cenário, tem contribuído favoravelmente às reflexões sobre as questões relacionadas ao binário corpo-cultura, em contextos indígenas.

Vilarinho Neto et al. (2011), ao realizarem uma pesquisa bibliográfica objetivando identificar as principais concepções de corpo, em sua relação com a estética e saúde na produção científica do CBCE no período de 1997-2009, reafirma a presença cada vez mais significativa de estudos, pesquisas e debates de temáticas relacionadas com o corpo. Os autores destacam a relevância do tema para o processo de formação humana e profissional na área, assim como a responsabilidade de aproximação mais significativa com o estado da arte sobre corpo e suas relações com a estética e a saúde.

Da mesma forma, reforçam que mesmo em fase inicial, a pesquisa, em sua esfera meramente quantitativa, permitiu compreender os percursos trilhados, os recortes e focos de cada trabalho, proporcionando uma reflexão sobre o significado de produzir conhecimento no Brasil, sobremaneira, quando o foco da pesquisa, muitas vezes, escapa dos parâmetros científicos de pensamento hegemônico. Segundo a linha, o trabalho apresentado por Monteiro (2007) no XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e intitulado “A produção do conhecimento sobre as práticas corporais indígenas na Educação Física”, sistematizou a produção de literatura a partir da leitura e análise dos trabalhos publicados nos distintos volumes da Revista Brasileira de Ciências do Esporte entre o período de 1989 e 2006. Neste processo, revelou que no âmbito da abordagem temática destas produções, ocorreu um aumento significativo na fundamentação antropológica usada para o desenvolvimento das questões pesquisadas.

Segundo constatou a autora, as investigações que enfocam as práticas corporais indígenas nos referidos estudos se encontram estruturadas com base na “Antropologia da Educação”, na “Antropologia da Criança” e na “Antropologia do Esporte”, representando para época novas tendências no desenvolvimento de pesquisas de caráter qualitativo no campo específico da Educação Física. Nesta linha de ação interpretativa, a autora aprecia e destaca os aspectos que julga relevantes à reflexão e ao debate da temática abordada, ressaltando a necessidade de ampliar as investigações sobre a identificação, catalogação e análise de fontes como condição básica para o incremento da produção de conhecimento na área e as relações deste conhecimento com as práticas culturais indígenas.

Apesar de tímida, a produção do conhecimento sobre corpo e culturas indígenas na literatura acadêmica da Educação Física, estes assuntos tem sido recorrentemente tratados no GTT Corpo e Cultura. Como consequência do supracitado, o estudo de diversas temáticas centradas na cultura corporal dos povos indígenas (jogos, rituais, práticas culturais etc.) propiciaram no GTT um espaço de discussão, aproximação, conhecimento e reflexão desde a disciplina acadêmica incentivando ao incremento e divulgação da produção científica em relação as questões indígenas, sendo o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) o principal fórum de debate da Educação Física,

Pela sua parte Milesk e Faustino (2014), paralelo ao debate sobre estudos dirigidos com a educação escolar indígena, realiza alguns apontamentos relacionados à desdobramentos históricos, políticos e conteudistas pelos quais a educação física tem transitado como campo de estudo, levan-

do-os a analisar e discutir –como primeiras aproximações–os conteúdos e práticas específicas pertinentes à disciplina da Educação Física na educação escolar indígena.

Após uma análise crítica, as autoras apresentaram uma síntese da produção científica sobre a temática indígena nesse Congresso compreendendo as edições de 2001 a 2011. Nesse estudo foram analisados 14 (catorze) artigos publicados ao longo do recorte histórico proposto, evidenciando as discussões sobre educação escolar indígena, práticas corporais, jogos indígenas, bem como os principais fundamentos teóricos utilizados. Este trabalho nos possibilita um quadro com as referências levantadas nos anais eletrônicos das seis edições do CONBRACE (2001-2011).

Numa perspectiva geral, nos artigos é possível verificar uma preocupação constante com o objetivo de manutenção das culturas indígenas. Em síntese, buscam compreender as manifestações corporais indígenas presentes nos Jogos dos Povos Indígenas (CARVALHO E MONTEIRO, 2001; MONTEIRO, 2003; BANKOFF, DE MARCHI ET AL., 2005; LUCENA E BATISTA, 2005; ALMEIDA, 2009; GRANDO, AGUIAR E OLIVEIRA, 2009; ALMEIDA, 2011); na construção do currículo do Magistério Indígena (ABUQUERQUE, 2001); na ginástica como elemento da constituição de identidade étnica (SILVA, PERINI e AGOSTINI, 2003); nas práticas corporais como espaços de mediações e intercâmbios num contexto do que é chamado de educação intercultural (GRANDO, 2005); no estético presente na arte, nos ornamentos, nos adereços e nos corpos (KOWALSKI E FERREIRA, 2005); na produção do conhecimento sobre as práticas corporais indígenas (ALENCAR, 2007); nos costumes e rituais e suas relações com cultura, lazer e cotidiano (SILVA E CABRAL, 2007); no lazer e sua contribuição como construtor da identidade das crianças da etnia Pataxó (COELHO, 2009) (MILESK E FAUSTINO, 2013, p.4).

Ao analisar o texto supracitado, percebe-se que, apesar das autoras interpretarem a produção dos artigos pesquisados, no sentido de não “contextualizar e contribuir com a compreensão da totalidade das relações capitalistas, sua influência enquanto modo de produção determinante de todas as relações sociais, inclusive das relações estabelecidas nas comunidades indígenas” (p. 4), não reconhecendo as limitações históricas e contextuais em que as pesquisas foram produzidas e a grande importância das mesmas frente ao cenário de incipiência nas produções sobre o tema, mesmo assim, trata-se de um trabalho com grande contribuição para compor a tela do que já foi produzido sobre corpo e cultura. Afinal, mesmo sendo sua natureza metódica, (isto tem a ver com o parágrafo anterior;) o campo científico

é atravessado por conflitos e contradições. Historicamente, não tem sido poucas as tentativas de uniformização de procedimentos para a investigação, produção e divulgação de estudos como pré-requisito universal para o estatuto de cientificidade em distintas áreas de conhecimento, entre elas a Educação Física. Daí, a pertinência de controvérsias epistêmicas e diferentes olhares sobre o mesmo objeto, principalmente, se considerarmos que a produção sobre corpo e cultura atualmente percorre as primeiras décadas de vida, e a produção com foco em contextos indígenas, com todas as dificuldades encontradas por seus pesquisadores, ainda se encontra em fase de concepção.

Aliás, conforme constatado por Daolio (2004, p. 3), “pensar a educação física a partir de referenciais das ciências humanas traz necessariamente a discussão do conceito de ‘cultura’ para uma área em que isso era até pouco tempo inexistente”. Para ele, o uso deste termo é confuso, e, frequentemente, se confunde “com conhecimento formal, ou utilizado de forma preconceituosa quantificando-se o grau de cultura, ou como sinônimo de classe social elevada, ou ainda como indicador de bom gosto”. Por outro lado, para o referido autor, o fato de a área reconhecer o trato com os estudos culturais e ter superado, em parte, o predomínio das ciências biológicas nas explicações do corpo, da atividade física e do esporte, possibilita “ampliar sobremaneira o olhar sobre a educação física e sobre o olhar desta em direção ao ser humano”.

Nessa perspectiva, “cai por terra a visão tradicional da educação física como uma ação sobre o corpo físico, pois não há dimensão física isolada de uma totalidade biológica, cultural, social, psíquica”. Assim,

Podemos pensar o corpo humano como dotado de eficácia simbólica, grávido de significados, rico em valores dinâmicos e específicos. Podemos vê-lo a partir do seu significado no contexto sociocultural onde está inserido. Podemos considerar, ao invés de suas semelhanças biológicas, suas diferenças culturais; podemos reconsiderar nossos critérios de análise sobre o corpo, fugindo de padrões preconceituosos que durante muitos anos subjugaram e excluíram pessoas da prática de educação física. Podemos substituir padrões inatistas por critérios mais dinâmicos e culturais na intervenção promovida pela área (DAOLIO, 2004, p. 8-9).

Há concordância com o autor, em reconhecer a importante contribuição nos avanços nesses estudos com base em conhecimentos antropológicos, históricos, sociológicos, entre outros, advindos das ciências humanas. Certamente, “a perspectiva cultural faz avançar na educação física a consideração de aspectos simbólicos, estimulando estudos e reflexões sobre

a estética, a beleza, a subjetividade, a expressividade, a relação com a arte, enfim, o significado” (IDEM, p, 10). Concomitantemente, esses avanços impulsionam as transformações nos estudos sobre corpos e culturas indígenas na área.

## O lugar do corpo em culturas indígenas

Segundo dados publicados em 2008 pela “Comisión Económica para América Latina y el Caribe” (CELADE) e pelo Banco Mundial, a população indígena na América Latina é constituída por um total de 42 milhões de pessoas, obviamente com uma distribuição dispar entre os diferentes países. No Brasil há cerca de 900 mil indígenas, que se dividem entre 305 etnias e falam ao menos 274 línguas, com pelo menos 140 línguas autóctones. Considerando que cada um dos povos indígenas ao longo de sua existência constrói seu próprio referencial de ancestralidade, religiosidade, sociabilidade etc, e que por sua vez estes se manifestam na constituição dos seus projetos de vida, não cabe aqui também pensar em um único modelo de corpo nem uma única cultura indígena, razão pela qual, o supracitado justifica, o uso dos termos corpo e cultura literalmente no plural no título desta seção.

Cada povo indígena fabrica, como sugerem Seeger, Da Matta e Castro (1987), uma identidade grupal por meio da qual a pessoa reconhece a si e aos demais de seu grupo. Nesse processo de fabricação, a noção de pessoa com referência especial à corporalidade enquanto idioma simbólico focal ocupa lugar de destaque nos estudos sobre determinado grupo indígena. Em outras palavras, “a noção de pessoa e uma consideração do lugar do corpo humano na visão que as sociedades indígenas fazem de si mesmas são caminhos básicos para uma compreensão adequada da organização social e cosmologia destas sociedades” (p. 3). Desse entendimento, não se pode pensar em corpo e cultura indígena para referir-se aos povos indígenas, dentro de uma perspectiva linear e homogênea. Temos tantos códigos e linguagens corporais indígenas quanto pessoas fabricadas.

Nas manifestações do corpo em contextos indígenas, os domínios natureza e cultura “aparecem de tal forma amalgamados que suas dimensões instrumentais, técnicas, raramente se manifestam isoladamente de aspectos expressivos ou simbólicos, assim como os componentes inatos trazem sempre a marca do aprendizado” (QUEIROZ, 2000, p. 20). Desta forma, pensar o corpo e a cultura em contextos indígenas, requer do estudo, compreensão e análise de outros tipos de prática de caráter cultural, mitológicas e cosmológicas em que o corpo estabelece uma comunicação de bem-estar e interação entre a natureza, ciclos, espíritos e energias flutuantes. Sendo

assim, as danças, os ritos, os jogos, adornos, pinturas corporais, os artefatos e os corpos se convertem em formas lúdicas de transmitir sua interpretação do mundo, fundamentada em sentidos e significados como instrumentos de educação para a formação de identidade (VILAÇA, 2005, GRUNEWALD, 2011, LADEIRA, 2007).

Considerando o descrito, a interação entre o ser humano e seres de caráter mitológico normalmente é mediada por certos tipos de animais. Exemplo do mencionado pode ser visto nos diversos povos indígenas que se localizam na Amazônia colombiana (Ticunas – Cocamas – Yaguas), onde na comunidade indígena de Atacuari, os animais representativos de cada clã cumprem funções agenciadas por seus próprios membros, que ressaltam narrativas históricas, cantos, adornos corporais e convívios entre o mundo espiritual e o mundo natural, fato que em uma construção coletiva, reforça constantemente o grande tecido ancestral. Onças, Cobras, Golfinhos entre outros, representam, cada um deles, um conjunto de saberes e vivências transmitidas geracionalmente (por meio da oralidade e as práticas corporais), que tem por função a formação e a preservação das formas de vida dos povos que habitam a região amazônica agregando fatores simbólicos nesse meio de interação cósmica (Canon-Buitrago, 2015).

Ao afirmar que os adornos e o simbolismo corporal não são aleatórios nem dissociados, ao contrário compõem um sistema simbólico cujo estudo permite a compreensão de valores culturais, Seeger (apud Queiroz, 2000, p.33), demonstra como os índios Suyá do Xingu, concebem certas partes do corpo como merecedoras de ornamentação mais elaboradas, por serem faculdades socialmente mais valorizadas. Órgãos como a audição e a fala são mais ornamentados, pois esses índios acreditam que ao furar a orelha as pessoas “escutam-compreendem-sabem”, bem como, colocar o disco labial é simbólico de, ou associado com, agressividade e belicosidade, que são correlacionadas com a auto-afirmação masculina, a oratória e a canção. Quanto aos órgãos associados à visão e ao olfato, compreendiam como faculdades anti-sociais, a primeira típica dos feiticeiros, e a segunda, dos animais, que deixavam de receber a mesma ornamentação pelo sentido a eles atribuídos.

Dentre seus vários estudos sobre os povos indígenas, o antropólogo Claude Lévi-Strauss (1996), ao refletir sobre as formas de apropriação do corpo pela cultura nas suas apreciações, em 1935, em particular, sobre as pinturas corporais dos Mbaia-Cadiueu-MT, nos possibilita compreendê-las como formas expressivas da cultura desse povo, balizadas por elementos de seu sistema comunicativo e remetidas a sua tradição, sendo identificadas pelo coletivo como suas marcas distintivas, específicas de sua identidade, pois, falam de seu modo de viver e de pensar. Nessa linha, a pintura do



corpo confere ao indivíduo o status de ser humano em posição social no próprio grupo e em contraposição a outros seres vivos especialmente a outros grupos indígenas, haja vista que para os Cadiueu “precisava-se estar pintado para ser homem: quem se mantinha no estágio da natureza não se diferenciava do bruto” (Idem, p. 177). Esse sentido conferido à pintura corporal imprime a multiplicidade dos significados técnicos, estéticos, simbólicos e morais do povo Cadiueu.

Ao destacar a importância dada à pintura do rosto feminino Cadiueu, o autor, explicita o estilo, a técnica e a inspiração dos traçados que resistiram em várias gerações. De modo que, pelas diferentes técnicas utilizadas de acordo com a tradição, surgem pinturas diferentes quanto ao estilo e à composição segundo as castas e que possibilitam a leitura em seus corpos de uma sociedade complexa e hierárquica no seu status. O que também representa a sua função sociológica, homens escultores e mulheres pintoras. Ou seja, a mulher Cadiueu também participa da transmissão de princípios e de noções fundamentais da cosmologia e da filosofia Cadiueu, através do aprendizado vivencial, de representações visuais, dos desenhos geométricos aplicados na pintura corporal e na pintura da cerâmica.

Fortes indícios histórico-cosmológicos e filosóficos levaram Lévi-Strauss a cogitar que o uso das pinturas faciais entre as mulheres poderia ser explicado por considerações eróticas, que cativam os homens por seus contornos delicados e sutis, tão sensíveis quanto as linhas do rosto, que ora as realçavam ora as traíam, conferindo-as algo delicadamente provocante e misterioso. Dentro dessa concepção cabe relacionar que o corpo da mulher vai sendo, então, modificado pela cultura e o processo de formação da criança-menina à fase adulta vai se estabelecendo conforme se ampliam o aprendizado de habilidades e o desenvolvimento de capacidades e virtudes que correspondam aos atributos na perspectiva de sua tradição. É por isto que o aprendizado vivencial se torna forte para as crianças, pois os adultos compartilham atividades diárias que propiciam a transmissão de certas técnicas e conhecimentos em relação ao trabalho e à função cultural ligada diretamente a atividades que homens e mulheres aprendem para desempenhar certos papéis importantes ao interior de cada povo.

É pela leitura do que está inscrito no corpo que a criança no coletivo se orientará em cada fase da vida pelas regras sociais, identificando-se, assim, na sua função e no seu pertencimento grupal. No ritual de passagem da puberdade à fase adulta, uma adolescente Cadiueu recebe as pinturas corporais dentro de um processo de educação dos saberes tradicionais que traduz todo o patrimônio cultural de seu povo, cujo sentido estabelece todo o curso identitário de sua condição como pessoa individual e coletiva.

Cada traçado angular, geométrico ou curvilíneo acompanha o corpo como expressão de uma experiência ao mesmo tempo de ordem estética, social e mítica, indicando o padrão de seu grupo específico de idade e sexo e exprimindo a linguagem simbólica da concepção étnica da pessoa humana, na ordem social e cósmica, que o reveste como uma «pele social».

Em outras fases da vida, vestindo-se de todo o simbolismo que experimentam no cotidiano, reafirmam-se enquanto mulheres que manifestando-se sensíveis às coisas do mundo fazem da sua leitura os traçados hieróglifos da pintura facial. Tornam-se adoráveis mulheres que de seus corpos criam técnicas para expressar seus códigos culturais que lhes faltam em palavras. E, quanto mais amadurecem seus saberes essas mulheres refletem o estilo específico do grupo. São as pinturas das mulheres mais velhas que confirmam que o ciclo de re-atualização da tradição foi contemplado e solicita que um novo processo de educação tenha início. Nesse sentido, sua função no grupo ganha ainda mais importância.

Por isso, a prática das técnicas de pintura e o seu próprio rosto revelam, longe de um significado cronológico do tempo enquanto idade, a autenticidade nos saberes da tradição, a sua vitalidade corporal e a sua participação de uma maneira integral na vida de seu povo. Para Grandó (2004) é nessa trama que cada técnica apropriada pelo corpo vai construindo a identidade da pessoa, há nisso um processo de educação que se dá consciente ou inconscientemente. Nesse sentido, as técnicas do corpo são geradoras de relações sociais, favorecendo a aproximação, a ligação, a identidade entre os indivíduos. É através delas “que se concretizam os fios do social e atos verdadeiramente essenciais tanto aos indivíduos quanto à comunidade” (Idem). Assim, “o corpo humano nas sociedades indígenas brasileiras é construído socialmente para se tornar coletivo. A corporalidade é uma dimensão fundamental para o processo de ensino de conhecimentos, habilidades e técnicas da pessoa indígena” (ALMEIDA, ALMEIDA e GRANDÓ, 2010, p. 64).

Em trabalhos desenvolvidos por acadêmicos-professores Aikewara do Estado do Pará podemos verificar como ocorrem os processos próprios de aprendizagem da criança. No trabalho desenvolvido por Wiratinga Surui (2016), a educação das crianças Aikewara em termos da tradição é assumida diretamente pelos pais e pela comunidade da aldeia. Conforme observa a autora,

De um modo geral, o pai ensina os meninos a caçar a jogar flecha a se defender de outros povos, e trazer o que sua família necessita. No momento em que o pai vai para a mata caçar ele leva seu filho para aprender a caçar. Para o aprendiz de uma flecha, ele tem que ficar junto com seu pai.

Já a mãe tem que ensinar suas filhas a fazer o artesanato, os afazeres de casa, e preparar ela para cuidar de seus filhos, como por exemplo, pintura, colher alimentos, e a preparação de uma alimentação. As meninas aprendem a pintar quando sua mãe pintava seu pai, e ela pintava seu próprio corpo assim ela aprendia. Ao tecer uma rede a menina fica junto com sua mãe. A língua Aikewara pode ser ensinada pelos próprios pais nos momentos de conversas ou durante alguma atividade do cotidiano. As histórias de antigamente são contadas pelos mais velhos em rodas de conversas, que incluem as crianças.

As crianças indígenas não são forçadas a aprender, elas aprendem observando com atenção as atividades que seus pais estão fazendo, desde pequenas elas aprendem a observar. Na cultura Aikewara a educação se dá no cotidiano, sendo passada de pai para filho, nos costumes e rituais, desde a época do Cacique Musena, que ensinou oralmente a cultura Aikewara para nossos avós (p. 4).

Em outro trabalho desenvolvido por Se A Surui (2016), também se pode observar que é durante a realização das atividades para o preparo do corpo, como as caminhadas para buscar os materiais dos artefatos culturais, como o arco e a taboca de fazer a flecha, assim como nas caçadas e na pescaria, que a educação dos conhecimentos da tradição também acontece.

Por exemplo, na realização de uma caçada, onde o filho acompanha seu pai, muitos ensinamentos são aprendidos. No momento da caminhada para o local de caça acontece o aprendizado sobre como se orientar na floresta através dos tipos de árvores, sobre a confecção da Tukasa que é um cercado de palha para prender a caça, sobre os animais que podem ou não fazer parte do consumo e sobre os ensinamentos da língua e das músicas Aikewara (p. 2).

Estabelecendo relações com os estudos da autora quando estudou os Xikrin do Bacajá, um povo também do Estado do Pará, chegamos à conclusão de que em relação às crianças Surui, confirma-se que as manifestações corporais da criança indígena recaem sobre “a corporalidade, o modo como se tratam olhos e ouvidos para aprender a ver, ouvir e aprender, a ornamentação corporal, a alimentação, os remédios; a mobilidade, a circulação, o movimento destes pequenos corpos” (COHN, 2013, p. 225). Ao anterior se somam as interações entre experiências e vivências relacionadas com práticas corporais, especialmente os jogos, que se encontram diretamente vinculadas ao plano cosmológico, possuindo traços característicos da transmissão cultural, entretenimento e subsistência como parte das construções sociais de sentidos e significado próprios de cada povo.

## Por uma educação do corpo indígena: diferenciada, específica, intercultural

Os estudos sobre corpo e cultura pautados nas ciências humanas tem contribuído também para se refletir a educação do corpo entre os povos indígenas. Uma educação que, na maioria das vezes ocorre em situações de aprendizagem que combinam espaços e momentos formais e informais, com concepções e metodologias próprias e/ou advindas da educação escolarizada.

Essa educação envolve complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural, o que implica necessariamente pensar a educação, em particular, a escolarizada, a partir das concepções indígenas de mundo e de homem, assim como de suas formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa.

Desse modo, os processos de educação tradicional indígena podem e devem contribuir no desenvolvimento de uma política e práticas educacionais adequadas, considerando o diálogo necessário com a educação escolar. Haja vista que uma educação escolar diferenciada, específica e intercultural, há algum tempo se encontra em pauta no projeto de educação dos povos indígenas.

Torna-se importante esclarecer que especificidade e diferença, atreladas à concepção de identidade, não podem ser compreendidas “fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem” (SILVA, HALL e WOODWARD, 2012, p. 78). Identidade e diferença encontram-se em estreita conexão com as relações de poder, e o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações amplas de poder.

Podemos dizer que onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”) (SILVA, HALL e WOODWARD, 2012, p. 81-2).

Nos processos de educação escolarizada do corpo indígena deve-se tentar fugir das armadilhas que tendem a fixar uma determinada identidade, pois como alerta Silva, Hall e Woodward (2012, p. 83), “essa é uma das

formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças”, principalmente, quando ocorre pela normalização arbitrária de “uma identidade específica como o parâmetro em relação a qual as outras identidades só podem ser avaliadas e hierarquizadas”. Para ilustrar, pode-se considerar que na relação entre indígenas e não indígenas a supremacia da identidade “branca” e seu sistema hegemônico, na maioria das vezes, invisibiliza a(s) identidade(s) indígenas. O que precisa ser superado, já que “ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder” (IDEM, p. 96).

Pensando nesta lógica, o exercício de superar essas formas hegemônicas em que se estruturam as relações de poder na sociedade, na formação, na produção científica e especificamente na Educação Física, possibilita de um modo amplo a construção de processos de diálogo, (re)conhecimento do outro, interação cultural e valorização do local frente ao global. Seguindo esses entendimentos, na educação do corpo indígena seriam desenvolvidos os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos da Educação Física, sem que prevalecesse ou fossem tratados unicamente os conhecimentos historicamente hegemônicos voltados para a sociedade não indígena, pois como menciona Czarny (2012, p. 35), “a filosofia intercultural deve ser capaz de dar soluções aos desafios da diversidade cultural, mas também contribuir para acabar com as propostas impostas pela modernidade e pela globalização”.

Compreender como se dão essas relações interculturais faz-se relevante para fortalecer as estratégias de resistência cultural indígena frente ao projeto colonizador e assimilacionista ainda em curso no Brasil, já que, vistas estas relações desde a Educação Física como disciplina crítica e intercultural, influenciariam significativamente no reconhecimento e abordagens da cultura corporal dos distintos povos indígenas que fazem parte da sociedade.

La interculturalidad señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra; una forma otra de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad, y un paradigma otro que es pensado a través de la praxis política (WALSH, 2007, p. 47).

Diferente do que é apresentado no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas-RCNEI (MEC, 2002), na seção dedicada à Educação Física, acredita-se que a interculturalidade e os processos de hibridação por ela gerados, devem superar o pensamento de que esta educação

é estabelecida apenas pelo restrito reconhecimento dos usos do corpo por cada povo indígena. Os argumentos apresentados no referido Referencial não conseguem dar conta de sustentar teoricamente respostas a maioria das questões descritas no mencionado documento. Neste percurso, as concepções de corpo e de educação pensadas a partir de contextos indígenas ficam comprometidos por discursos hegemônicos de corpo saudável e de vida ativa e não pelas formas projetadas de bem viver constituídas pelos próprios povos indígenas. Ao contrário do descrito, a educação do corpo indígena desde uma perspectiva intercultural, permite a (re)formulação dos capitais simbólicos em meio a cruzamentos e intercâmbio interétnico e entre culturas diferentes, a partir de práticas corporais originárias ou híbridas.

## Conclusão

Neste textodiscorreu-se sobre o corpo como elemento da cultura e da natureza indígena, em diálogo com a produção do conhecimento no âmbito do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte-CBCE e por pesquisadores do Grupo de Trabalho Temático Corpo e Cultura/CBCE, na perspectiva de uma abordagem ampla de cultura que contribui para se pensar o corpo em contexto indígena considerando a complexidade das ligações cosmológicas, ancestrais, tradicionais e interculturais tecidas na constituição identitária e étnica em que os distintos povos se desenvolvem. Faz-se importante observar que o corpo não é enclausurado em si mesmo, ao contrário, está sempre interagindo com aspectos do ambiente (físico e cultural) em um processo de troca de experiências interculturais.

Dentre as questões tratadas ratifica-se uma das características comuns entre os povos indígenas sobre o corpo e a Pessoa é a idéia de que o corpo é 'fabricado' ou moldado na trajetória de vida de um indivíduo aparece como recorrente tanto nas práticas quanto nas cosmologias específicas de muitas dessas sociedades indígenas. Ou seja, a concepção de corpo nas sociedades indígenas corresponde e está ligada à sua concepção de Pessoa, que não é a mesma das sociedades não indígenas. No pensamento das sociedades indígenas a Pessoa não aparece como um ser substantivo, dado ou acabado, mas como um ser em processo permanente de transformação.

Também, demonstrou-se que a Educação Física ainda precisa superar as explicações estritamente biológicas na compreensão do ser humano, e investir em estudos e práticas que considerem a cultura e o ser humano de forma mais simbólica e dinâmica, pois acredita-se que essa superação possibilita o reconhecimento das múltiplas manifestações corporais e o reconhecimento das diferenças entre elas. Desse entendimento, não se pode pensar

em corpo e cultura indígena para referir-se aos povos indígenas, dentro de uma perspectiva linear e homogênea, haja vista que temos tantos códigos e linguagens corporais indígenas quanto corpos fabricados por cada povo.

## Referências

- BRASIL. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, DF, 1998.
- CANON-BUITRAGO, E. ñã'ãwẽ i nucuma'ü, *Jogos autóctones Ticunas na perspectiva dos povos indígenas da região amazônica colombiana*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre 2015.
- CELADE; Informe de actividades 2006-2008 del centro latinoamericano y caribeño de demografía (celade)-división de población de la cepal, cepal; Santo Domingo, 2008. Disponível em: <https://www.cepal.org/publicaciones/xml/0/33370/DDR5-ES-CELADE.pdf>.
- CZARNY, G. Ressituando Debates Interculturais nas Américas. In: PALADINO, M.; CZARNY, G. (orgs.). *Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.
- DAOLIO, J. *Educação física e o conceito de cultura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- LÉVI-STRAUSS, C. *O pensamento Selvagem*. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1989.
- LÉVI-STRAUSS, C. *Saudades do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- LÉVI-STRAUSS, C. *Tristes Trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: EPU, 1974.
- MIGNOLO, W. *Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal. 2003.
- MILESKI, K.; FAUSTINO, R. A educação escolar indígena na produção científica da área da Educação Física. *Comunicações*, Ano 21, n. 2, p. 97-111, 2014.
- MENDES, M. I. B. de S.; PETRUCIA, T. P. da. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. *Revista Brasileira de Educação*, set./out./nov./dez. 2004, n. 27, p. 125-211.
- SEEGER, A.; DA MATTA, R.; VIVEIROS DE CASTRO, E. B. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. In: OLIVEIRA, J. P. (org.). *Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1987. p. 11-29.
- SAID, E. *Orientalismo: o oriente como invenção de ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidade del poder: um pensamento y posicionamiento “outro” desde la diferencia colonial. *In*: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Instituto Pensar, 2007.

VILARINHO NETO, S. *et al.* A produção sobre corpo, saúde e estética: primeiras aproximações sobre os Anais do CONBRACE (1997-2009). *Anais [...] do XVII CONBRACE IV CONICE*, Porto Alegre, RS, 11 a 16 Set. 2005.





# Usos de suplementos alimentares por praticantes de atividades físicas em academias de ginástica: corpos entre cápsulas, géis, tabletes, pós e líquidos

*Alan Camargo Silva  
Tadeu João Ribeiro Baptista  
Sílvia Maria Agatti Lüdorf*

## Introdução

Os suplementos alimentares são produtos constituídos de cápsulas, géis, tabletes, pós ou líquidos que prometem fornecer macronutrientes (proteínas, carboidratos e gorduras) ou micronutrientes (vitaminas e minerais) via oral e podem ser usados para fins nutricionais, esportivos ou clínicos. Os suplementos alimentares nacionais ou importados são comercializados por lojas de artigos esportivos, lojas físicas e virtuais especializadas, supermercados, farmácias, rede de estabelecimentos de produtos naturais e orgânicos, academias, dentre outros locais. Oliveira (2011) lembra que o Brasil é considerado o segundo maior mercado de *fitness* do mundo, incluindo a comercialização de equipamentos e suplementos alimentares.

Podemos considerar ainda que o uso de suplementos alimentares na atualidade passa não somente pelas razões biológicas como os casos clínicos, nutricionais ou esportivos, mas, também, tem sido empregado com objetivos estéticos, especialmente por pessoas que frequentam as academias em busca de um corpo com as características apresentadas pela indústria cultural. Assim, o consumo dessas substâncias pode estar atrelado a fatores sociais e não apenas biológicos (HIRSCHBRUCH; FISBERG; MOCHIZUKI, 2008; LACERDA et al., 2015).

Observa-se uma diversidade de estudos no campo da Saúde e da área de Educação Física pela ótica das Ciências Humanas e Sociais que relativizam e detectam particularidades como determinados grupos em dados contextos socioeconômicos e culturais lidam com o corpo e as práticas corporais em academias (VOTRE; VIGNE; LACERDA, 2008; IRIART; CHAVES; ORLEANS, 2009; SANTOS; SALLES, 2009; FREITAS et al., 2011; SILVA, 2014). Entretanto, as pesquisas sobre os usos de suplementos alimentares no ambiente das academias normalmente estão atreladas à prevalência de consumo e aos efeitos fisiológicos de tais substâncias no organismo (PARRA; PALMA; PIERUCCI, 2011; FAYH et al., 2013; NOGUEIRA; SOUZA; BRITO, 2013).

Assim, destacam-se poucos trabalhos qualitativos e de cunho socio-cultural que objetivaram investigar os usos de suplementos alimentares por frequentadores em academias. Mattos (2013), em tom ensaístico, faz uma aproximação entre os referenciais antropológicos e a utilização dessas substâncias por praticantes comuns de academias sugerindo que os usuários destes produtos sentem uma espécie de efeito placebo destes elementos. Sabino, Luz e Carvalho (2010) remetem à análise da relação entre suplementos alimentares e alimentação entre frequentadores assíduos de musculação, detectando uma espécie de medicalização desses produtos ou uma noção da dispensa da comida. Já Silva (2017) identificou que há diversos sentidos e significados implícitos nos modos de consumir, de comercializar e de se tornar usuário de suplemento alimentar em função das interações face a face cotidianas e dos contextos socioeconômicos e culturais em que os praticantes de musculação estão inseridos. Constata-se, portanto, uma lacuna de conhecimentos a esse respeito, não apenas na área da Educação Física, como no campo da Saúde de maneira geral, uma vez que há poucos trabalhos voltados a explorar as particularidades das práticas relacionadas aos suplementos alimentares e os usos simbólicos de tais produtos.

Além da justificativa de ordem teórica supracitada, argumenta-se sobre a relevância desse trabalho para diferentes profissionais de saúde. Embora, a lógica seja de que os médicos indiquem e os nutricionistas se responsabilizem pela prescrição dos suplementos alimentares, são os professores de Educação Física que interagem e lidam cotidianamente com os usuários nas academias. Neste sentido, é importante avançar na compreensão de como os suplementos alimentares são consumidos nestes locais, de modo a poder instrumentalizar melhor os profissionais de saúde que ali trabalham ou se deparam com esta realidade, cada vez mais presente cotidianamente.

Objetiva-se, portanto, identificar e discutir os critérios e motivos dos praticantes de atividades físicas em academias a serem usuários de suplementos alimentares, assim como, analisar até que ponto a ingestão desses produtos está articulada à rotina das práticas corporais<sup>1</sup>.

## Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa está pautada na abordagem qualitativa uma vez que “[...] é orientada para análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2009, p. 28). Constitui-se, nos termos de Lüdorf (2017), como um estudo teórico-empírico na medida em que houve revisão de literatura associada à coleta de dados: no caso aqui, buscou as compreensões dos praticantes de atividade física acerca da ingestão de suplementos alimentares e suas relações com as práticas corporais em academias.

Para a seleção dos pesquisados, foram adotados alguns critérios, a saber: a) maior de 18 anos; b) (ex-)frequentador de academia; c) (ex-)consumidor de algum suplemento alimentar; d) ter praticado, no mínimo, a modalidade musculação, independentemente de outras práticas corporais. Privilegiou-se, portanto, sujeitos considerados ‘adultos’ e que possuem ou possuíram distintas experiências com esses produtos nesses locais de atividades físicas, em especial, na musculação, considerado por Sassatelli (1999), um dos espaços mais emblemáticos no que diz respeito à transformação ou modificação corporal. Esta estratégia de ampliação de espectro de opiniões atende um dos propósitos da pesquisa qualitativa que se caracteriza por buscar apreender inúmeras particularidades em diferentes realidades (GASKELL, 2010).

Houve a aplicação de questionários com perguntas ‘abertas’ na *internet*, mais precisamente na rede social *Facebook* durante o período de Maio a Agosto de 2016. Por meio do perfil pessoal do pesquisador (primeiro autor), foi divulgado o *link* do questionário em todos os 120 grupos brasileiros existentes à época sobre atividades físicas, nutrição e suplementos alimentares. Este tipo de instrumento no campo da cibercultura (SEGATA; RIFIOTIS, 2016), possibilitou vantagens como maior liberdade de expressão devido ao anonimato, bem como disponibilidade de tempo. Para Lüdorf

---

<sup>1</sup> Este estudo foi desenvolvido durante o Estágio de Pós-Doutorado na Escola de Educação Física e Desportos na Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD-UFRJ) do primeiro autor sob a supervisão da terceira autora deste trabalho durante os anos 2016 e 2017. O segundo autor colaborou com a análise dos dados e revisão crítica do manuscrito.

(2017, p. 99), “O questionário disponibilizado em ambiente virtual tem se constituído em opção cada vez mais utilizada devido à facilidade de acesso e de divulgação”.

Embora tenham sido respondidos 174 questionários, para a presente análise foram delimitados 67 sujeitos, 38 homens e 29 mulheres, que atenderam aos critérios de seleção. Além disso, optou-se por interromper a divulgação do questionário considerando-se os princípios da ‘amostragem teórica’, isto é, quando os dados coletados parecem ser suficientes para atender aos objetivos propostos (FLICK, 2009). Os participantes estavam na faixa etária entre 18 e 40 anos de idade e ganhavam entre 2 a 20 salários mínimos, o que correspondia à R\$ 1.450,00 a R\$ 14.499,99.

Acrescenta-se ainda que, como uma forma de triangulação de técnicas (FLICK, 2009; LÜDORF, 2017), foi utilizado um tipo de observação em que o pesquisador transita nas comunidades virtuais a fim de coletar dados sem se identificar ou interagir com os integrantes dos grupos. Assim, buscou-se acompanhar os comentários e postagens, com o intuito de compreender as representações sobre os produtos que ali eram discutidos, o que foi fundamental para a interpretação dos questionários.

As etapas de análise dos dados do material coletado seguiram, de modo não linear, as orientações do Método de Interpretação de Sentidos proposto por Gomes (2010): a) leitura compreensiva do material selecionado à luz da fundamentação teórica a fim de destacar impressões iniciais sobre a visão de conjunto da realidade e apreensão de particularidades, que podem ser categorizadas em diferentes critérios de acordo com os dados<sup>2</sup>; b) exploração do *corpus* analisando o que está implícito e explícito nos dados registrados; c) elaboração da síntese interpretativa ao compreender a lógica do conjunto do *corpus* que foi decomposto nas etapas anteriores. Por fim, foram elaborados eixos de discussão a partir deste processo.

O participante respondeu anonimamente o questionário somente após a leitura e concordância do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apresentado na página inicial do *site*, respeitando, assim, os princípios éticos de pesquisas com seres humanos, aspectos esses cada vez mais considerados nos estudos na *internet*. Esta pesquisa foi aprovada e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, sob o registro (CAAE: 52465115.7.0000.5257 / Número do parecer: 1.426.698).

---

<sup>2</sup> Foram utilizados alguns critérios para elaboração das categorias tais como: homogeneidade, exaustividade, exclusividade, ser concreta e adequada ao objetivo (GOMES, 2010).

## Apresentação e discussão dos achados

A partir da análise dos dados, foi possível estabelecer um eixo de discussão acerca dos diversos critérios e motivos dos alunos a serem usuários de suplementos alimentares e de que formas esses consumos estavam articulados à rotina das práticas corporais. Este eixo apresenta quais eventos ou circunstâncias provocaram o interesse ou a necessidade do praticante de atividade física em fazer uso e/ou continuar sendo usuário desses produtos

Assim, destaca-se a pluralidade de como começaram a tornar os ‘corpos suplementados’, envolvendo-se com tal prática de consumo. Os praticantes de atividade física relataram como surgiu o interesse ou a necessidade de usar suplementos alimentares. Eles informaram também quem ou quais fatores foram decisivos para continuarem usando esses produtos.

Quadro 1 – Fatores que se relacionam com o início e a manutenção do consumo de suplementos alimentares

<b>Fatores que justificam o interesse inicial e a continuação do uso de suplementos alimentares</b>	<b>Exemplos de Respostas</b>
Alteração das capacidades e estéticas corporais	<ul style="list-style-type: none"><li>• Necessidade de melhora de desempenho.</li><li>• Em busca de melhorar a composição corporal e melhorar o desempenho dos treinamentos.</li><li>• Pelo cansaço nos treinos.</li><li>• Fadiga e aumento de resultado.</li><li>• Queria ficar com o corpo mais definido.</li><li>• Dificuldade em hipertrofia.</li><li>• Necessidade de ganho de massa muscular.</li><li>• Após 1 ano praticando musculação, não foi possível perceber muitas mudanças.</li><li>• Vontade de evolução quanto ao ganho de massa magra.</li><li>• Via pessoas com mesmo biotipo conseguindo resultados de forma mais “rápida”.</li><li>• Eu era muito magro e decidi malhar pra aumentar a massa corporal, porém a dificuldade foi grande e o que me auxiliou realmente foram os suplementos. Iniciei tomando Massa e Aminoácidos em 2002. Com a Massa pude aumentar meu peso e só depois iniciei o uso de whey.</li><li>• Primeiro ponto fundamental é a questão de quanto o corpo passa trabalhar melhor em relação geral de todas as atividades. Segundo ponto as informações que você passa buscar a cada vez mais. Você aprende o certo é não se conforma mais com o errado. Basicamente isso!</li></ul>

<p>Prescrição profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Minha nutricionista me receitou para ajudar no meu condicionamento físico.</li> <li>• Em consulta com nutricionista.</li> <li>• Orientação nutricional.</li> <li>• Indicação de um profissional de nutrição.</li> <li>• Orientação da nutricionista.</li> <li>• Recomendação da nutricionista.</li> <li>• Personal.</li> <li>• Indicação do profissional de Educação Física.</li> <li>• Instrutor de academia.</li> <li>• Indicação de <i>personal trainer</i>.</li> </ul>
<p>Busca de conhecimento (artigos, faculdade, <i>Internet</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Após pesquisar as vantagens oferecidas.</li> <li>• Pesquisando vi que ajuda a ganhar massa muscular.</li> <li>• Pesquisas em artigos e fóruns da <i>internet</i> sobre o tema.</li> <li>• O conhecimento adquirido na faculdade.</li> <li>• Meu estudo na área de atividade física.</li> <li>• Pesquisa sobre o produto.</li> </ul>
<p>Sugestão e orientação de amigos, parentes e outros alunos da academia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Papo de academia.</li> <li>• Relato de amigos.</li> <li>• Comecei a malhar e não via resultados significativos. Colega orientou tomar também para ter mais disposição para os treinos.</li> <li>• Quando eu ouvi de amigos que o suplemento associado a uma boa musculação tem melhores resultados.</li> <li>• Um amigo do meu pai que parou a faculdade de Educação Física me sugeriu.</li> <li>• Pessoas da mesma academia.</li> <li>• Outras pessoas que já faziam uso e recomendaram.</li> <li>• Comentários de amigos que o resultado é bom.</li> <li>• Amigos que tiveram resultados ótimos ao usarem.</li> </ul>
<p>Praticidade, dificuldade e/ou déficit alimentar</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Da facilidade de ingerir a quantidade de macronutrientes sem ter que comer comida propriamente dita.</li> <li>• Correria do dia a dia e praticidade.</li> <li>• Sem tempo de me alimentar nos horários.</li> <li>• Má alimentação.</li> <li>• Pós-avaliação foi detectado uma deficiência alimentar.</li> <li>• Alimentação inadequada no decorrer do dia.</li> <li>• Complementar a alimentação.</li> <li>• Possibilidade de otimização de resultados em primeiro lugar; possibilidade de preparo de “doços” proteicos, sem açúcar, com reduzida carga glicêmica e baixo índice de carboidrato em segundo e, por fim, praticidade, tornando minhas refeições fora de casa mais saudáveis, de forma geral.</li> <li>• Precisava de obter melhor alimentação, pois estaria sem tempo de ter um melhor <i>turn over</i> proteico.</li> <li>• A decisão partiu da necessidade de nutrientes.</li> <li>• Suprir as necessidades diárias.</li> <li>• Quando percebi que a alimentação não era suficiente pela correria do dia a dia.</li> </ul>

Fonte: Dados originais da pesquisa.

Os relatos fornecem inúmeros indícios de que os interesses e as necessidades de tornar o ‘corpo suplementado’ são derivados de diferentes perspectivas quanto ao corpo e à prática de atividade física. A motivação de

se tornar usuário de suplementos alimentares parte tanto de aspectos mais voltados aos usos do corpo da vida diária e cotidiana quanto de informações adquiridas do que, por que, para que e, como deve ser ingerido.

Em primeiro lugar, destaca-se que o consumo de suplementos alimentares ainda se volta a um ‘tipo de corpo’ idealizado pelos praticantes de atividade física, ao menos, como motivação inicial para tomar essas substâncias. As ideias de ‘aprimorar’, ‘mudar’ e ‘alcançar’ determinados corpos indicam os imperativos ético-morais de gerenciamentos de si, ou melhor, do constante processo de redefinição do *self* (CASTRO, 2007).

Isso significa afirmar que, ainda que no mundo contemporâneo ou ‘pós-moderno’, haja a pulverização e a dinamicidade das identidades cada vez mais descentradas, desterritorializadas, híbridas, temporárias e fluídas (HALL, 2011), a apropriação do que seria um ‘corpo legítimo’ via suplementos alimentares pelos sujeitos referem-se ao padrão classicamente delineado como: forte, musculoso, disposto, definido e performático. Para Silva e Lüdorf (2017, p. 223), o valor estético atualmente “[...] ganha corpo... ou corpos hipersarados, hiperinflados, hipersaudáveis, hipermedicalizados, hipersuplementados, hiperanabolizados, dentre outros ‘hipers’, em uma sedutora lógica permeada pela fragilidade das identidades e por questionáveis relações com a saúde”.

Assim, o fenômeno *fitness* de produzir ‘corpos suplementados’ caracteriza-se por uma realidade em que os praticantes de atividades físicas tornam-se reféns dos seus anseios quanto ao corpo, pois a todo instante, sentem-se fragilizados, caso ‘não tomem nada’. Com isso, tem-se a ideia de que um treino bem feito, a realização de uma dieta balanceada e uma ótima relação entre o volume e intensidade de treinamento com os períodos corretos de descanso, não seriam suficientes para o alcance dos objetivos propostos pela maioria das pessoas (MENON; SANTOS, 2012). Com base em Lipovetsky e Serroy (2015), argumenta-se que isso implica ou está implicado no processo de consumo típico de um capitalismo artista contemporâneo que seduz ou sensibiliza os sujeitos a partir do culto individualista e hedonista ao bem-viver.

Esse contexto da ‘exacerbação somática’ potencializa-se cada vez mais com os usos da *internet* ou das redes sociais. Nos grupos do *Facebook*, observou-se que, rotineiramente, havia publicações de fotos de pessoas ‘antes e depois’ da suposta ingestão de suplementos alimentares e imagens de fisiculturistas ou praticantes de musculação (desconhecidos e famosos) com o produto nas mãos, bem como vídeos, textos e dicas sobre como, quando e porque tomar determinada substância.



Nessa direção, de modo visual e informacional, ou ainda, por meio de um misto entre o saber-fazer e saber-conhecer no que diz respeito a usar suplementos alimentares, os membros se retroalimentavam diariamente de representações e discursos sobre o que seria ou como tornar um ‘corpo legítimo’ a partir das substâncias disponíveis no mercado. Ainda que os suplementos alimentares sejam produtos legalizados e de livre acesso ao público consumidor, as novas tecnologias e redes de informação associadas ao consumismo em saúde impactam sobremaneira nas práticas de autocuidado dos sujeitos (VASCONCELLOS-SILVA et al., 2010; 2011), o que contribui para processos de subjetivação (aprimoramento ou adoecimento?) a partir de um infinito universo de sentidos e significados do que fazer para/ com/no corpo.

Em segundo lugar, está o processo de prescrição de suplementos alimentares de maneira profissional. Neste aspecto, a figura do nutricionista emerge de forma significativa visto ser reconhecido como um dos profissionais capacitados a orientar sobre o tipo de produto a ser ingerido, a depender das características da pessoa, tipo e objetivos do treinamento. Também aparece nesta pesquisa a presença do professor de Educação Física (professor da academia, *personal trainer*), como um dos que sugerem o uso de suplementos alimentares. Este dado coincide com aqueles detectados por Hirschbruch; Fisberg e Mochizuki (2008), quando demonstram que este profissional muitas vezes influencia no início do uso destas substâncias. Todavia, este mesmo estudo defende a ideia de que os profissionais mais capacitados para esta prescrição seriam apenas os médicos e os nutricionistas.

Tais achados também indicam o valor ainda dado pelos praticantes de atividade física à ciência e suas relações com o que ingerem para determinadas *performances* com as práticas corporais, embora ainda haja uma indefinição ou desconhecimento, por parte dos pesquisados, de que tem a ‘real’ autoridade da prescrição. Nesse caso, questiona-se em que medida os profissionais de saúde e, sobretudo o professor de Educação Física, vêm lidando, tratando ou conscientizando o público que consome esses produtos nas academias. Lüdorf (2009, p. 100) lembra que “Mais do que uma atuação de cunho essencialmente técnico, o professor de educação física é um educador, na medida em que desempenha um papel formativo e contribui, em sua prática pedagógica, para a formação de valores socioculturais, subjetivos e políticos”.

Destarte, se o saber biomédico se centra primordialmente no corpo físico-orgânico e não no sujeito em relação aos outros (LE BRETON, 2011), destaca-se que os usuários de suplementos alimentares se envolvem com inúmeros saberes e práticas profissionais pautados pelas égides cien-

tíficas quanto a este consumo. Para Le Breton (1999, p. 130), “O esboço desajeitado que o corpo é só estava esperando o milagre da ciência para ser endireitado e transformar-se em um ideal técnico”. Nesse sentido, a realidade dos suplementos alimentares pode se tornar mais complexa ou delicada, por exemplo, quando as próprias áreas da Saúde como a Educação Física e a Nutrição ainda (re)produzem representações que legitimam determinados atributos ditos ‘saúdáveis’ ou ‘belos’ julgando valores que estigmatizam os padrões corporais desviantes, típicos dos discursos das diversas mídias (CASTRO et al., 2016).

Outros aspectos aparecem associados à busca pelo consumo dos suplementos alimentares, como questões de hoje em dia, a facilidade de pesquisa na *internet* e nas redes sociais, bem como das trocas entre colegas e conhecidos etc., o que antes era impensável. Este tema também se aproxima dos achados de Hirschbruch; Fisberg e Mochizuki (2008), principalmente ao detectarem os amigos como fontes importantes para o uso destes produtos.

Pode-se afirmar que as interações entre os grupos sociais compartilhando o que devem fazer com o corpo e os suplementos alimentares são cada vez mais uma realidade. Com o tempo e espaço reduzidos em função da globalização (LIPOVETSKY; SERROY, 2015), a construção de si, ou melhor, da ‘identidade corporal’ (leia-se ‘suplementada’) configura-se cada vez mais de forma intensa, complexa e híbrida, porém mais vulnerável e frágil ante a volatilidade e imprevisibilidade dos discursos sobre ou como o que ‘tomar ou não tomar’. Isso se acentua nas comunidades virtuais criadas nas redes sociais uma vez que não há mais a necessidade da presença face a face para tratar e discutir sobre esses produtos. Sobre os fóruns virtuais acerca desses produtos (mas não somente...), Machado e Fraga (2017) alegam que o aumento da disponibilidade do acesso à *internet* e do tempo *online* dos internautas potencializam cada vez mais os debates sobre esses usos do corpo.

Acrescenta-se também que a *internet* e os amigos, parentes e outros praticantes, podem apresentar informações, a princípio, ‘equivocadas’, ou mesmo ‘superficiais’, não se atendo a elementos como os possíveis efeitos colaterais, o foco de cada substância, entre outros. Nessa perspectiva, é possível identificar elementos do que Adorno e Horkheimer (1985) chamam de indústria cultural. Esta indústria dissemina elementos culturais que são apropriados pela população de diversas formas. A indústria cultural dissemina os modelos de corpos a serem seguidos, assim como, a necessidade de se usar suplementos alimentares para se alcançar os objetivos, mesmo quando a utilização de uma dieta balanceada é suficiente. Precisa-se destacar, que

mesmo os profissionais e os artigos científicos, podem ser direcionados pela indústria cultural, uma vez que, ela não se restringe aos modelos de corpos e uso desses produtos, mas, há tudo que está relacionado com a relação entre produção-reprodução-consumo dentro da sociedade atual.

Dessa forma, a relevância do relacional caracterizado pelo olhar do outro sobre o corpo (especialmente, nas redes sociais) que não somente se exercita, mas também ingere produtos para o seu aprimoramento são determinantes para o gerenciamento dos corpos dos sujeitos. A materialidade do corpo, em especial, o aspecto músculo-visual valorizado por praticantes de atividades físicas, portanto, fica regida também pelo que consomem, além de outros cuidados de si associados a essas práticas e construídos de modo intersubjetivo.

Finalmente, fatores vinculados à praticidade e às dificuldades de se manter uma alimentação adequada ou mesmo, em decorrência de déficit alimentar, são justificativas presentes para a utilização de suplementos alimentares. Neste caso, é importante registrar alguns aspectos. A praticidade como um argumento para a suplementação, usado por alguns participantes da pesquisa, pode ser questionada, uma vez que estudos mostram que os produtos não deveriam substituir a alimentação. Poderiam ser adotados para se complementar as condições nutricionais em situações específicas, pois, uma dieta bem balanceada normalmente é suficiente na maioria dos casos. Além disso, não existe respaldo científico suficiente para confirmar a eficácia dos produtos (HIRSCHBRUCH; FISBERG; MOCHIZUKI, 2008; MENON; SANTOS, 2012; LACERDA et al., 2015).

Entretanto, independente das evidências científicas que norteiam os praticantes de atividade física com esses produtos, detectou-se como o ritmo de vida (leia-se performático) da contemporaneidade incita como e o que se deve ingerir quando os participantes se remetem às suas práticas corporais. Fatores gerais que induzem o consumo de suplementos alimentares como 'tempo para comer' e 'equilíbrio do organismo' relacionam-se à (crise) da atual modernidade alimentar (FISCHLER, 1995). Nesse contexto, os suplementos alimentares ganham visibilidade e fácil circulação de consumo nas academias já que cada vez mais há menos tempo para se alimentar e mais discursos medicalizantes no imperativo sobre o que ou como comer.

Além disso, a artificialização dos nutrientes em prol de manter uma rotina de atividade física pode ser concebida à luz de um imaginário social em que exercita as atuais comensalidades calcadas fundamentalmente nas tecnologias que impactam no modo de vida moderno e nas escolhas alimentares (LIMA; NETO; FARIAS, 2015). Desse modo individualizado,

os participantes se deparam com a precisão do autocuidado alimentar e, especialmente, evitando possíveis riscos de uma suposta alimentação inadequada, aspectos típicos da racionalidade nutricional (VIANA et al., 2017).

Em suma, o uso de suplementos por praticantes de atividades físicas segue lógicas nem sempre ancoradas em evidências científicas ou em discursos de ordem biológica. O anseio por determinado padrão corporal, aliado ao consumo, divulgação de imagens e aos supostos benefícios associados aos produtos levam à utilização dessas substâncias como artifícios para o alcance da forma ansiada. Tratam-se de benefícios simbólicos, calcados mais na lógica da circulação de informações de senso comum e na exposição de pretensos casos de sucesso do que propriamente benefícios cientificamente comprovados. Por outro lado, a figura do nutricionista é rotineiramente resgatada no sentido de respaldar tais benefícios simbólicos a partir de justificativas de ordem biológica. A produção de corpos suplementados, portanto, estabelece-se entremeada entre ‘argumentos biológico-sociais’.

## Conclusões

Após a análise, depreende-se que as ingestões de suplementos alimentares pelos praticantes de atividades físicas devem ser relativizadas na medida em que se pluralizam as formas de compreender como dados consumos de produtos implicam em suas vidas sociais. Esses dados podem indicar em que medida os suplementos alimentares devem ser considerados um ‘problema de saúde pública’, pois, envolve a participação e construção sociocultural das realidades acerca dessas substâncias.

Nesse sentido, detectou-se que os pressupostos biológicos acerca das relações entre os efeitos dos suplementos alimentares e a atividade física são apenas mais um dado que orienta os praticantes em seus engajamentos às práticas corporais haja vista que tais produtos também são atravessados e compartilhados por determinadas representações nas academias. Em síntese, conhecer critérios e motivos dos usos de suplementos alimentares especificamente em um grupo e local onde, a princípio, são mais evidentes, revela ou indica, ainda que parcialmente, aspectos singulares de gerenciamentos do corpo.

Estudos nessas perspectivas podem mostrar quais lógicas de gerenciamento do corpo permeiam os espaços das academias e quais os papéis sociais do público consumidor de suplementos alimentares são exercidos naqueles lócus. A riqueza deste estudo também atravessa a discussão sobre a relevância ou a responsabilidade de um contexto comercial de práticas corporais que nega, afirma ou ressignifica os usos de tais substâncias. Assim, mais do que

julgar como os praticantes de atividades físicas lidam com tais produtos dentro e fora das academias, vale desvendar e tentar compreender como o local em si se concretiza como um espaço simbólico de determinados usos do corpo. Isso se complexifica na medida em que, por vezes, as academias são consideradas como serviços de saúde.

Portanto, o teor de ineditismo desta pesquisa se expressa no sentido de que a originalidade pode se efetivar por uma forma teórico-metodológica diferente de se abordar determinado tema. Isto é, utilizando o termo de Gaskell e Bauer (2010), podem haver elementos de ‘valor surpresa’ nesses tipos de estudo, visto que muitos aspectos ainda merecem ser elucidados nessa temática. Desse modo, recomenda-se mais estudos desse gênero que aprofundem nas análises sobre os usos de suplementos alimentares em academias (mas não somente...) ao ampliar as pesquisas na perspectiva sociocultural do corpo e colaborar para gerar elementos importantes para a intervenção de profissionais de saúde. Ademais, revela, em parte, como os sujeitos concebem o ato de ingerir essas substâncias, permitindo apreender crenças e valores fundamentais para a intervenção mais ampla no campo da Saúde.

Em síntese, conclui-se que os usos do corpo e suas relações com o contexto sociocultural também podem ser vistos nas representações sobre esses produtos que prometem performance, saúde e beleza, atributos esses valorizados na atual cultura somática cada vez mais medicalizada.

## Referências

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- CASTRO, A. L. *Culto ao corpo e sociedade: mídia, estilos de vida e cultura de consumo*. 2. ed., São Paulo: Annablume; Fapesp, 2007.
- CASTRO, J. B. P. *et al.* Alimentação, corpo e subjetividades na Educação Física e na Nutrição: o ranço da adiposidade e a ascensão dos músculos. *Demetra*, v. 11, n. 3, p. 803-824, 2016.
- FAYH, A. P. T. *et al.* Consumo de suplementos nutricionais por frequentadores de academias da cidade de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 35, n. 1, p. 27-37, 2013.
- FISCHLER, C. Gastro-nomía y gastro-anomía: sabiduría dei cuerpo y crisis biocultural de la alimentacion contemporánea. In: CONTRERAS, H. J. (org.). *Alimentación y Cultura: necesidades, gustos y costumbres*. Barcelona: Universitat de Barcelona Publicaciones, 1995. p. 357-380.
- FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

- FREITAS, D. C. *et al.* As práticas corporais nas academias de ginástica: um olhar do professor sobre o corpo fluminense. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 33, n. 4, p. 959-974, 2011.
- GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 8. ed., Petrópolis: Vozes, 2010. p. 64-89.
- GASKELL, G.; BAUER, M. W. Para uma prestação de contas pública: além da amostra, fidedignidade e da validade. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 8. ed., Petrópolis: Vozes, 2010. p. 470-490.
- GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 79-108.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- HIRSCHBRUCH, M. D.; FISBERG, M.; MOCHIZUKI, L. Consumo de suplementos por jovens frequentadores de academias de ginástica em São Paulo. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, v. 14, n. 6, p. 539-543, 2008.
- IRIART, J. A. B.; CHAVES, J. C.; ORLEANS, R. G. Culto ao corpo e uso de anabolizantes entre praticantes de musculação. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 25, n. 4, p. 773-782, 2009.
- LACERDA, F. M. M. *et al.* Factors associated with dietary supplement use by people who exercise at gyms. *Revista de Saúde Pública*, v. 49, n. 63, p. 1-9, 2015.
- LE BRETON, D. *Antropologia do corpo e modernidade*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- LIMA, R. S.; NETO, J. A. F.; FARIAS, R. C. P. Alimentação, comida e cultura: o exercício da comensalidade. *Demetra*, v. 10, n. 3, p. 507-522, 2015.
- LIPOVETSKY, G.; SERROY, G. *A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- LÜDORF, S. M. A. Corpo e formação de professores de educação física. *Interface. Comunicação, Saúde e Educação*, v. 13, n. 28, p. 99-110, 2009.
- LÜDORF, S. M. A. *Metodologia da pesquisa: do projeto ao trabalho de conclusão de curso*. Curitiba: Appris, 2017.
- MACHADO E. P., FRAGA A. B. Ratos de academia on-line: debates sobre musculação em um fórum virtual. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, v. 25, n. 1, p. 141-150, 2017.
- MATTOS, R. S. O efeito placebo dos suplementos alimentares nas academias: um ensaio socioantropológico. *Arquivos em Movimento*, v. 9, n. 2, p. 67-84, 2013.
- MENON, D.; SANTOS, J. S. Consumo de proteína por praticantes de musculação que objetivam hipertrofia muscular. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, v. 18, n. 1, p. 8-12, 2012.

- NOGUEIRA, F. R. S.; SOUZA, A. A.; BRITO, A. F. Prevalência do uso e efeitos de recursos ergogênicos por praticantes de musculação nas academias brasileiras: uma revisão sistematizada. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, v. 18, n. 1, p. 16-30, 2013.
- OLIVEIRA, V. M. *O que é educação física*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2011.
- PARRA, R. M.; PALMA, A.; PIERUCCI, A. P. T. Contaminação de suplementos dietéticos usados para prática esportiva. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 33, n. 4, p. 1071-1084, 2011.
- SABINO, C.; LUZ, M. T.; CARVALHO, M. C. O fim da comida: suplementação alimentar e alimentação entre frequentadores assíduos de academias de musculação e fitness do Rio de Janeiro. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, v. 17, n. 2, p. 343-356, 2010.
- SANTOS, S. F.; SALLES, A. D. Antropologia de uma academia de musculação: um olhar sobre o corpo e um espaço de representação social. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 23, n. 2, p. 87-102, 2009.
- SASSATELLI, R. Interaction order and beyond: a field analysis of body culture within fitness gyms. *Body & Society*, v. 5, n. 2-3, p. 227-248, 1999.
- SEGATA, J.; RIFIOTIS, T. (orgs.). *Políticas etnográficas no campo da cibercultura*. Brasília: ABA publicações, 2016.
- SILVA, A. C. *“Limites” corporais e risco à saúde na musculação: etnografia comparativa entre duas academias de ginástica cariocas*. 2014. 446 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos em Saúde Coletiva, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- SILVA, A. C. *Corpos no limite: suplementos alimentares e anabolizantes em academias de ginástica*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.
- SILVA, A. C.; LÜDORE, S. M. A. A área de educação física/ciências do esporte na era do capitalismo artista ou transtético. *Motrivivência*, v. 29, n. esp., p. 218-224, 2017.
- VASCONCELLOS-SILVA, P. R. *et al.* As novas tecnologias da informação e o consumo em saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 26, n. 8, p. 1473-1482, 2010.
- VASCONCELLOS-SILVA, P. R. *et al.* Panacéias disseminadas pela internet e pacientes vulneráveis: como conter um mercado de ilusões? *Revista Panamericana de Salud Pública*, v. 29, n. 6, p. 469-474, 2011.
- VIANA, M. R. *et al.* A racionalidade nutricional e sua influência na medicalização da comida no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 22, n. 2, p. 447-456, 2017.
- VOTRE, S. J.; VIGNE, J. A.; LACERDA, Y. Mulheres da Rocinha: relações entre corpo, identidade e trabalho. *Movimento*, v. 14, n. 3, p. 53-69, 2008.

# Corporeidade, corpo e culturas negras na educação física escolar: o conhecimento incorporado na dança do Siriri – MT

*Raimundo Nonato Assunção Viana  
Vilma Aparecida de Pinho  
Anália de Jesus Moreira*

## Introdução

A emergência da Lei Nº 10.639/2003 provoca no campo da Educação Física um repensar sobre corporeidade, corpo e cultura negras no contexto de movimento contra hegemônico proposto pelas bases constitutivas teóricas da referida Lei. Para tanto, é preciso redimensionar conceitos, revalorizar manifestações da cultura negra e ampliar a compreensão sobre corpo e sociedade. A tarefa pode ser sustentada a partir dos aportes interdisciplinares principalmente compreendendo a História enquanto campo dinâmico e a consideração sobre as chamadas epistemologias descolonizadoras, a exemplo dos estudos culturais e decoloniais. Esse diálogo interfere na constituição epistemológica da Educação Física e, a perceber a atualidade destes novos pensamentos, acreditamos no enriquecimento das proposições de forma a contemplar os debates sobre relações étnico-raciais nesse componente curricular.

A Lei Nº 10.639/2003, através do parecer CNE/CP nº03/2004, alterou a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, LDBEN, quando o Conselho de Educação das Relações Étnico-raciais estabeleceu o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, assim como os conteúdos a serem contemplados nos currículos escolares em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2003).



Apesar de a Lei supracitada referenciar uma especialidade de implementação do tema às áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras, outras áreas de conhecimento abordadas no Ensino Básico têm empreendido ações no sentido da sua implementação e efetivação, a exemplo da Educação Física.

A Educação Física é a área de conhecimento que tem por especificidade o movimento, ou seja, a Cultura Corporal, numa perspectiva que tematiza elementos expressos na dança, no jogo, no esporte, na ginástica e nas lutas, ou seja, é uma área de conhecimento que trata pedagogicamente, na escola, dos temas ou formas da cultura humana, constituindo-se como espaço profícuo para fazer da escola um ambiente não só de reprodução da cultura, mas de cultura, de construção da cultura, mediado pelo corpo em movimento, pela Corporeidade.

Desta forma, destacamos neste artigo algumas concepções de autores contemporâneos de vários campos do conhecimento que versam sobre corporeidade, corpo e cultura negra. Souza e Silva (2018) compreendem que há um compêndio necessário a se discutir em relação a corpo, cultura e relações étnico-raciais. A questão identitária dos sujeitos posta no texto das autoras mostra que esta relação tem um fundo sociocultural mais complexo, envolvendo o problema racial no país, suas bases formadoras e as construções estereotipadas da corporeidade/corpo/cultura negros na contemporaneidade.

Dos Corpos e das Identidades Negras no campo dos estudos étnico-raciais e em seu entrelaçamento com o campo da educação podemos afirmar que, no Brasil, muitos são os estudos que se ocuparam dos modos como a população negra tem sido tratada nos diversos contextos sociais. Em específico na escola, nos materiais didáticos, na mídia e nos últimos tempos nas redes sociais e outros espaços da internet. Estes estudos tiveram papel fundamental para o processo de desmitificação do chamado mito da democracia racial, da escola universal e “para todos”, conseqüentemente, denunciaram formas de preconceito, de racismos praticados e vivenciados pelos/as negros/as nos espaços escolares. As pesquisas realizadas foram marcadas por terem a sua construção em uma fronteira, entre a militância, portanto, ocupando espaço de denúncia, e a produção de conhecimento em um campo plurifacetado e interdisciplinar (SOUZA; SILVA 2018, p. 4).

A percepção desta passagem do texto evidencia a necessidade da releitura sobre identidade negra, partindo das considerações sobre corporeidade, corpo e cultura. Percebemos também a associação destes pilares como argumentos e práticas racistas na sociedade em geral e na educação de forma

mais organizada, estabelecendo um elo entre formação do sujeito/a negro/a e suas invisibilidades sociais que contribuem para sua desvalorização humana, cultural, estética, social e política. Estas, por sua vez, se materializam na realidade histórica das desigualdades raciais, sociais e educacionais. De outro modo, devemos observar também que o avanço dos debates sobre corpo e culturas negras no Brasil tem alcançado espaços diversos, a exemplo da mídia, universidades e artes, tornando-se influente na formação de jovens negros/as para além do âmbito escolar. A pujança das ações políticas dos movimentos negros e aliados deve ser validada nas considerações sobre assunção da identidade, alteridade e autoestima conforme discorre Moreira (2013), em trechos de sua tese de doutoramento que discutiu corpo, cultura e educação na Associação Bloco Carnavalesco Ilê Aiyê, de Salvador/BA.

[...] a valorização do corpo está intimamente ligada à valorização do ser como princípio da autoestima afrodescendente, atuando no sentido contrário ao preconceito racial e tentativas de estigmatizar o corpo negro. Salienta ainda uma centralidade corporal nos atos educativos do Ilê no sentido de corpo todo e aprendente, lúdico, expresso em várias linguagens como a poesia e a dança. Estas formas de educar estão impregnadas no corpo dos formadores e dos que são formados no Ilê Aiyê, configurando-se assim como uma educação estética (MOREIRA, 2013, p. 48).

O pensamento supracitado sobre o corpo como centralidade da cultura, portanto como produção do conhecimento, conhecimento de si, do outro e do entorno, é corroborado por Nóbrega(2010), quando a mesma infere que a realidade do corpo permite sentir, perceber objetos, pessoas, assim como imaginar sonhar, desejar, pensar, narrar, conhecer e escolher, pois:

A reflexão epistemológica da corporeidade contribui não apenas para a compreensão do ser humano em sua condição existencial básica, mas propicia a criação de novos modos de organização do conhecimento e de convivência ética e social, particularmente na educação (NÓBREGA, 2010, p. 13).

Os estudos de Nóbrega (2010) nos ajudam a compreender o corpo, em especial para o presente estudo, e a sua centralidade para questões da diversidade étnico-racial, ao empreender a noção de corporeidade como sendo a unidade que engloba uma pluralidade de formas ou de existências. Um corpo que não se divide em materialidade, sensações, cognições, mas demonstra os atos de significações, ou seja, a cultura produzida por esse

corpo ao relacionar-se com o entorno inaugura uma racionalidade que emerge da sua condição corpórea e de seus sentidos biológicos, afetivos, sociais e históricos.

Dessa forma podemos perceber o corpo negro como produtor de cultura, de saberes mediados pela experiência vivida em sua historicidade. Assim, as temáticas envolvendo corporeidade, corpo e cultura negros vêm repercutindo de forma contundente na contemporaneidade. Uma breve leitura da obra “Pensar Nagô” de Muniz Sodré (2017), ajuda a compreender como as tessituras das identidades negras a partir das suas corporeidades estão ligadas a uma circularização de saberes e modos de ser, capazes de se constituir em legado histórico e cultural constitutivos e civilizatórios no Brasil. Para este autor, dimensionar corporeidade implica compreender uma totalidade intersubjetiva do ser em seu sentido mais amplo – que é sua humanidade.

A corporeidade é a condição própria do sensível, tal na descrição de Boulaga, filósofo Camaron: “o sentir é a comunicação original com o mundo, é o ser no mundo como corpo vivo”. O sentir é o modo de presença na totalidade simultânea das coisas e dos seres. O sentir é o corpo humano enquanto compreensão primordial do mundo (SODRÉ, 2017, p. 106).

Em outra passagem de “Pensar Nagô”, identificamos uma dimensão ampliada de corporeidade, corpo e culturas negras. Nesta parte, Sodré (2017) aprofunda a percepção de ser corpóreo para incluir uma peculiaridade edificante na conformação de uma possível definição sobre corporeidade negra, deixando entender que há uma centralidade no corpo/ser/negro/a que é sua ancestralidade. Por outro lado, diferente do tempo histórico, a temporalidade em que se inscreve o destino é a própria ancestralidade, isto é, da vigência ética do discurso de fundação do grupo, em que se enlaçam origem e fim (SODRÉ, 2017).

Refletir sobre o pensamento de Muniz Sodré sobre corporeidade nos reporta às denúncias feitas em produções acadêmicas e programas de pós-graduação no Brasil. Destacamos aqui trecho da tese de doutorado de Maria Cecília de Paula Silva, concluída em 2003 na Universidade Gama Filho/RJ. A autora analisou três teses da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro para desvelar suas influências na constituição e concepções de Educação Física no Brasil. Destacamos nesta análise que a produção adotou como metodologia a dialética materialista,

sem deixar escapar as intersecções teóricas de outras várias abordagens. Desta forma, consegue identificar em suas análises das teses de medicina como o corpo negro e suas culturas eram descritas por essa área.

As manifestações da cultura corporal dos negros e das classes pobres foram desconsideradas, em prol de uma historiografia que vendia a ideia de um escravismo brando, de um negro amorfo, para “demonstrar” que a História do Brasil se desenvolveu sem conflitos; sem oprimidos e opressores, com diferenças naturais e não econômicas e sociais (SILVA, 2003, p 118).

Concluimos que corporeidade, corpo e cultura negras no Brasil são campos férteis para aprofundamento de pesquisas e construções do conhecimento principalmente na formação de professores e na escola em geral; para tal assertiva, nos afirmamos nos autores supracitados, Sodré(2017), Silva ( 2003) e Nóbrega(2010) – sobre esta última reforçamos a compreensão da Corporeidade como um campo epistemológico multirreferencial como possibilidade de orientar a diversidade de saberes sobre o corpo, também estes produzidos pelo corpo, como podemos ver a seguir.

Sendo o Corpo condição existencial, afetiva, histórica, epistemológica [...] precisamos admitir que o corpo já está presente na educação. O desafio é superar as práticas disciplinares que o atravessam e reencontrar outras linhas de força. Desse modo, as aventuras pessoais, os acontecimentos banais ou históricos, a linguagem do corpo precisa ser considerada no ato de ensinar (NÓBREGA, 2010, p.114).

Nóbrega (2014, p.112) reafirma essa tese:

Nosso corpo traz marcas sociais e históricas e, portanto, questões culturais, questões de gênero e questões de pertencimentos sociais podem ser lidas no corpo [...] Pensar o corpo na educação significa evidenciar o desafio de nos perceber como seres corporais.

Nesse sentido, é preciso compreender as mediações culturais diaspóricas negras no Brasil como espaço profícuo para que a Educação Física contribua com seus aportes para a edificação interdisciplinar. Um dos objetivos será valorar a Lei Nº 10.639/2003 e unir-se a outros campos de saberes para o combate ao racismo impregnado e forjado nas bases educativas formais, tendo o corpo como centro das práticas e materialização dos crimes raciais. Além disto, é preciso empreender na educação como um todo formas e práticas antirracistas. Sendo a Educação Física tão ligada epistemologicamente aos ditames eugênicos, cabe um esforço político a fim de reparar e revigorar este campo do conhecimento.

## Educação física para as relações étnico-raciais: experiências mediadas pela dança

A Educação Física escolar em suas dimensões de formação humana abrange os alunos/crianças e (jovens, adultos e velhos) sujeitos que se produzem na história, nas relações, nas aprendizagens, mas, acima de tudo, nas experiências vividas que enfocam as dimensões do sensível, do afeto e das emoções que podem transformar os modos de pensar e de se fazer nas sociedades. Ao fazer relação de um componente curricular com ênfase na cultura corporal de movimento com as relações étnico-raciais e a educação, considera-se que os conteúdos de ensino se fundamentam na valorização das culturas Afro-brasileiras compreendidas como originárias cultural e sociohistoricamente da diáspora africana no Brasil desde o período de colonização europeia. Ou seja, trata-se de reverter o imaginário coletivo sobre o negro, a sociedade brasileira e suas composições desiguais e injustas. Nessa expectativa o ensino da Educação Física escolar com intencionalidades pedagógicas de compreensão e transformação de realidades se configura como ricas experiências com sentidos e significados das populações afro-brasileiras e (ameríndias), de suas práticas e representações, criações artísticas, religiosas, políticas e educativas marcadas por movimentos (dos corpos) em processo de resistência à opressão e em busca de uma vida mais solidária e digna.

Dessa forma, o ensino da cultura corporal afro-brasileira na Educação Física não se restringe a elogios e práticas desprovidas de história e de política, pois como todos os processos educacionais do currículo das escolas brasileiras, deve haver um sentido de compreensão e transformação. Ou seja, as práticas da cultura corporal devem transcender as meras técnicas e avançar para sentidos e significados às crianças e jovens destinatários da educação.

No presente texto, ancoramos a relação corporeidade, corpo, cultura para discutirmos as questões Étnico-raciais, nas experiências da Dança, como conteúdo abordado pedagogicamente pela Educação Física. Em tempo, cabe ressaltar que baseada nas reflexões anteriores, compreendo a dança no sentido que Nóbrega (2016) nos traz, ao inferir que o Corpo não é instrumento para dança, o corpo já é dança: “Conviver com a materialidade, com a efemeridade do corpo e suas paixões tem sido o desafio das mais distintas elaborações do conhecimento ocidental, seja na filosofia, seja na ciência, seja na arte, ou seja na educação (NÓBREGA, 2016, p.112).

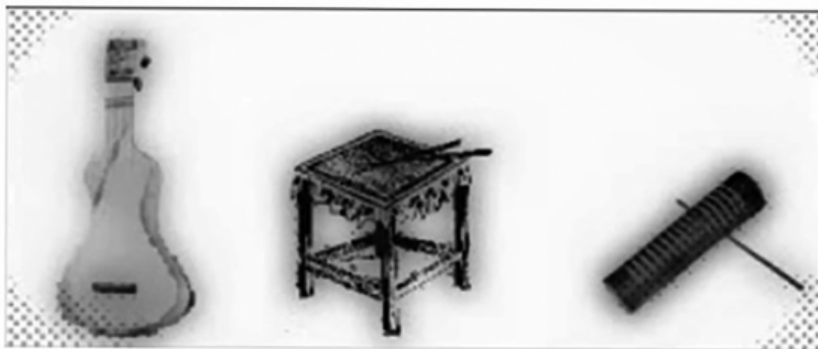
A experiência relatada neste artigo busca refletir sobre a Educação Física para as relações étnico-raciais e, para tanto, se pauta nas práticas pedagógicas nas aulas de Dança da Professora Sueli de Fátima Xavier Ribeiro (2019), documentadas na pesquisa de Mestrado intitulada “Memórias com

dança na escola: corpos, identidades e educação intercultural na escola”. O objetivo central da pesquisa foi verificar como a prática pedagógica de dança contribui na promoção da educação da população negra.

A pesquisa evoca o rigor educativo da dança como experiência vivida em contexto intercultural de educação do corpo, não como um acervo de conhecimento racional com técnicas de repetição que acionam a motricidade pela lógica do corpo biológico, mas como corpo/corporeidade que se faz como sentido das experiências situadas em contextos culturais ricas de significados. Levaram-se em consideração 16 anos (2000 a 2016) de prática pedagógica em aulas de Dança Siriri – seus conteúdos, metodologia e processos de ensino e aprendizagens, envolvendo alunos e alunas da professora Sueli Xavier Ribeiro (2019).

O Siriri é uma dança ritmada pela viola de cocho e se dança aos pares, em círculo e em movimentos de giros e agachamentos com batidas de mãos. Em Mato Grosso, especialmente na baixada cuiabana, o Siriri adquire significados nas práticas sociais daqueles que gostam de dançar nos festejos de Santo, nas comunidades e eventos. Existem indicações de que o Siriri nasceu de um processo de negociação no período colonial da região. Alguns autores afirmam que essa manifestação corporal é de origem desconhecida, mas essa dança está ligada ao próprio processo histórico-cultural de Mato Grosso, principalmente em decorrência da miscigenação. O processo de colonização e povoamento no Estado, que na época ainda era capitania de São Paulo, inicia-se em 1719, às margens do Rio Coxipó, surgindo dois núcleos populacionais: Arraial de São Gonçalo e da Forquilha. O Arraial de São Gonçalo, que possuía entre seus habitantes índios coxiponé, é, até hoje, um dos principais locais onde se dança siriri.

Figura 1 – Instrumentos tradicionais do Siriri: viola de cocho, o mocho e o ganzá



Fonte: <<http://dancanaefe.blogspot.com/p/siriri.html>>.

## A dança Siriri da/na escola: uma perspectiva de educação para as relações étnico-raciais na educação física

A professora Sueli Xavier Ribeiro ensinou o Siriri, o Chorado e a dança dos Mascarados desde uma perspectiva dialética na qual as experiências se espalhavam pelo mundo vivido das pessoas e da sociedade que se identificam com as práticas culturais ensinadas na escola. Portanto, a prática pedagógica se valeu das vias sensíveis das corporeidades para fazer um processo de ensino pautado nos significados da experiência e, nesse sentido, os processos de ensino perpassam o mundo simbólico da assimilação cultural do corpo situado no mundo como ser/vivo que experimenta pelos sentidos do gosto, cor, vida, ritmo, suor, vozes, músicas, poesias, cantos de negritudes desde um lugar de sujeito que faz parte do conhecimento.

A dimensão da pesquisa no ensino de Dança na Educação Física pode ser observada pela dança do chorado (manifestação de mulheres negras de Vila Bela da Santíssima Trindade), cidade visitada pelas crianças junto com a professora:

*Com a pesquisa e vivência na comunidade, as produções artísticas da Dança do Chorado, ao retornarmos à escola, constituíram-se de momentos significativos, pois ao sistematizarmos os trabalhos de pesquisa com os alunos e alunas e elaborarmos as coreografias com os ensaios a serem apresentadas nos momentos festivos junto à comunidade, promovemos uma socialização de todas as aprendizagens da prática pedagógica realizada pela viagem à Vila Bela da Santíssima Trindade (RIBEIRO, 2019, p. 143).*

As sequências pedagógicas das aulas de Educação Física começavam no interior da escola, pelo ensino de possibilidades motoras com os ritmos musicais das danças, em seguida se faziam passeios e pesquisas com as crianças/alunos pelas comunidades e pela cidade, como relata a professora:

*Foi realizada a visita ao Parque Mãe Bonifácia por ter sido um quilombo e levar o nome e a memória do protagonismo de uma mulher negra que virou figura lendária por proteger e acobertar os negros na época da escravidão e, que foi vítima dos capitães do mato que tentavam capturar e prendê-la. Neste caminho de conhecer a cidade e suas histórias com as crianças, as professoras levavam essas ao conhecimento de histórias com as quais pudessem se identificar e reconhecerem-se como pertencimento e luta social como suas avós, tias e mães, pois Mãe Bonifácia era alforriada, curandeira e controlava o acesso aos quilombos, sendo uma grande intelectual que organizava o movimento negro pela libertação, solidariedade e valorização da vida, como um direito de viver na cidade (RIBEIRO, 2019, p.156).*

A dimensão da inserção dos alunos na vivência com as comunidades que praticam a dança do Siriri, o Chorado, a Dança dos mascarados é recheada de experiências afetivas, de linguagens e encontros e alteridades que possibilitam a aprendizagem do conhecimento e a formação humana pelo corpo que vive, expressa, dança, cultua os santos, come as comidas etc...

A pesquisa com os alunos nas comunidades proporcionou que a dança Siriri fosse vivenciada na escola a partir das práticas com a professora, mas também aprendida com representantes da comunidade de “Mata Cavalo”, que expressaram o significado do Siriri e contaram sobre os rituais daquela comunidade, da experimentação corporal que a dança possibilita, destacando o sucesso, os desafios, as descobertas e as estratégias empregadas durante todo esse tempo para manter a tradição cultural da dança e das cerimônias religiosas da comunidade.

O processo dialético da prática pedagógica se expande para o projeto criado pela professora “Beleza tem raízes” no contraturno das aulas para aprofundar as práticas que vão se ampliando num processo de abertura, grandeza de experiências culturais e sociais, como os espaços da cidade pela organização e apresentação no Eidanccce<sup>1</sup>.

O corpo<sup>2</sup> nesse sentido é muito mais que biológico, é fenomenologicamente situado, ou seja, os sentimentos são antropológicos, e o corpo físico não é determinante das sensações, mas é mediador dos modos de sentir a cura, de ser pessoa no processo situacional da existência mesma dos sujeitos.

As diferenças inscritas no corpo como marcas que expressam a identidade das comunidades negras foram compreendidas pelas crianças/alunos por processos de significação que se vive pelas práticas corporais da dança que valoriza a cultura negra, afro-brasileira, historicamente desvalorizada, pois foi inserida na representação social pelo racismo<sup>3</sup> como inferior. Nesse sentido, os significados de resistência e luta das populações afro-brasileiras foram vividas pelas condições humanas de ser-estar-fazer-se força viva ao

---

<sup>1</sup> O EIDANCCE – Encontro Inter Escolar de Dança e Cultural da Cidade Educadora teve suas origens das organizações, dos planejamentos e estudos de campo que a professora realizou com seus alunos e especialmente nessa década de trabalho com dança, procurou fortalecer a cultura afro-brasileira e ameríndia pelas práticas das danças e ritmos como Samba, Capoeira, Rasqueado, Siriri, Chorado que tinham como base as histórias de lutas da comunidade escolar e da sociedade mais ampla.

<sup>2</sup> No momento que estávamos escrevendo este artigo tive acesso ao livro do “Corpo, Significado, Cura” do autor Thomas Csordas (2008) que faz uma abordagem fenomenológica do corpo pelos sentidos físicos dos significados da doença e dos processos de cura, destacando as sensações (corporais da carne viva) totalmente ligadas as sensações, linguagens e sentimentos como sofrimento, bem-estar e cura.

<sup>3</sup> Pinho (2004 e 2011) indica que o racismo contra o negro se configura por uma série de desqualificação humana que se fundamenta em mitos e ideologias muito difusas e impregnadas na sociedade que impactam negativamente a população negra nas suas condições materiais e simbólicas.



longo da história da sociedade brasileira, a experiência como canais de comunicação e de identidade com os corpos que assimilam e expressam pela dança a sua própria história, que é dançada na escola, lugar de valor social, de aprendizagem e transformação humana, assim foi feita a relação pedagógica com o conhecimento.

Na fronteira do vivido/percebido, ocorrem à tradução para sentimentos, gostos, escolhas e posicionamentos. Veja, os alunos que narraram suas experiências corporais nas aulas de dança fizeram uma relação das danças, ritmos, sabores, cores com suas escolhas profissionais, com seus valores e com seus processos de reconhecimento da diferença como valor humano.

Eis o poder da Educação Física no combate ao racismo ao permitir a vivência das experiências de negritudes de maneira outra na hospitalidade (alteridade) de ser/viver a representação de ser negro pela dança, experiência de transformação de seu pensar, agir, ser. Uma das alunas descreveu que é sacerdotisa da Umbanda pelas forças do que aprendeu com a professora Sueli Xavier Ribeiro nas aulas de Educação Física! Dessa forma, ao dançar o Siririna escola, a experiência de aprendizagens se amplia enriquecendo esse componente curricular e promovendo significados que contrariam o senso comum que petrifica a “cultura” afro-brasileira no tempo/espaço colonial como uma prática menor, pois deflagra outras possibilidades de cognição e sentimentos a partir do corpo em processo de experiência.

Nos termos apontados por Csordas (2008), corporeidade se desenvolve por vias de objetificação da cultura no corpo pelas vias da assimilação simbólica das linguagens da sociedade que a identifica e transforma em manifestação de sentidos e significados compreensíveis à sociedade e aos alunos situados nos contextos criados por processos históricos de invisibilidade de suas lutas. O corpo socialmente informado é muito importante para a Educação Física nos processos de formação e, nesse caso, a assimilação simbólica da cultura se transforma em linguagens, imagens e representações que direcionam a própria vida de quem cresce e começa a se sentir pertencente ao local e à sociedade.

Compreende um estágio pré-objetivo, que acontece no corpo vivido na experiência e não se constitui em um ato intelectual. Refere-se, pois, ao momento transcendente, no qual a percepção está situada no corpo implicado nos fenômenos culturais: o ser-no-mundo. [...] E o entendimento de “corpo vivido”, definido pela experiência perceptiva e pelo modo de presença e engajamento no mundo, torna-se ponto de partida metodológico, ao invés de o corpo ser reduzido a um objeto de estudo isolado ou unidade material biológica (ALMEIDA; WIGGERS 2016, p. 199).

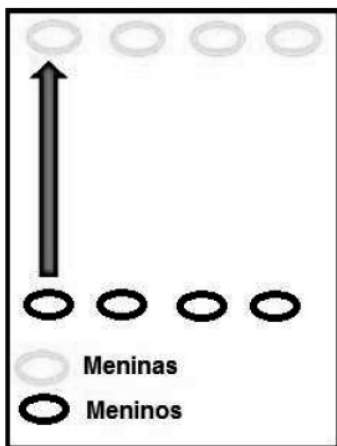
Nesse importante processo educativo que se faz pela existência do corpo negro, negado como sujeito da história, a professora busca no cotidiano de suas práticas pedagógicas da Educação Física elementos de sua própria identidade que vê representada nos modos de vida das mulheres da comunidade, na organização familiar e social dos quilombolas; e, assim como as crianças, aprende e ensina; ensina e aprende num ciclo infinito de ressignificação de si e de outrem.

Essa forma dialética se apresenta dentro da aprendizagem histórica, no momento em que os alunos necessitam se narrar como sujeitos da aprendizagem, e a forma como realizo a análise de suas narrativas, refletindo sobre elas, percebendo suas marcas familiares, sociais ou religiosas, traçando a tipologia das narrativas e auto-refletindo minha prática para, a partir de então, perceber posicionamentos, permanecer com o percurso planejado ou tomar novas posições” (RODRIGUES; GONZÁLEZ, 2015 apud RIBEIRO, 2019 p. 29).

Como se ensina na Educação Física? A motricidade humana é abordada por diferentes ciências ao longo da história, mas na Educação do corpo, ou seja, da pessoa, o currículo enfatiza as técnicas corporais tendo como fundamento as inscrições cognitivas pelas práticas que levam os alunos e alunas a se reconhecerem como crianças/sujeitos cidadãos de múltiplas identidades que lhes atravessam e constituem como sujeitos da história. A dança Siriri se manifesta por fundamentos que constituem a dança de maneira geral, mas ao dançar a partir do corpo situado se considera no processo de construção das coreografias, além desses fundamentos que compreendem as figuras geométricas dos gestos, as vestimentas, as letras das músicas, o ritmo e os significados para quem dança.

Na figura seguinte, uma dupla pode passar entre as duas filas sem dar as mãos, um de frente para o outro. Durante a dança eles saem de uma extremidade indo em direção à outra e quando chegam ao destino vem outro casal. Os demais dançarinos podem bater palmas e pés, enquanto esperam sua vez de atravessar o corredor formado pelas duas filas (CASCUDO, 2012).

Figura 2 – Cavaleiro em busca da dama



Os gestos coreográficos são características importantes para o siriri. Estes gestos devem ser executados com graciosidade e animação, como orientam as letras das músicas, variando entre bater palmas, pés, estalar os dedos, colocar as mãos na cintura, girar, entre outros (HANSEN, et al., 2005).

A metodologia de ensino da Professora se pautava nos diálogos com seus alunos/as, no acolhimento de pessoas da comunidade como pais e mães, artistas da região e outros professores para ensinar as crianças em suas aulas. Um importante recurso utilizado pela professora são pesquisas e “tour” com as crianças aos espaços onde havia predomínio de temas relacionados aos conteúdos de ensino, como a cultura afro-brasileira e a mulher negra. Assim, foi organizado um “passeio” com as crianças ao quilombo Mata Cavalu. Temos, aí, a coordenação de várias estratégias de ensino numa dinâmica complexa que articula processos de ensino escolar à vida (realidade) cotidiana das crianças/alunas (os). Por meio dessas estratégias, a professora enriqueceu sua experiência com as dinâmicas culturais de seus alunos/as dando sentido e significados para os conteúdos de dança na educação física, que tinham como culminância o Eidancece.

Encorajou-me para outras possibilidades de diálogo, como exemplo: - No século passado, a maioria das mulheres, assim como Maria Taquara e as mulheres do bairro Quarta-feira, lavavam as roupas em riachos, ribeirões e cacimbas, com sabão feito por elas mesmas. Ensaboavam, esfregavam as roupas com os punhos fechados, andavam com grandes trouxas na cabeça a pé para suas casas, e nunca foram valorizadas. Diante desses relatos, impulsionei-me a buscar com as crianças uma releitura

dessa realidade com a música “Ensaboa”, ou “Lamento das lavadeiras”, do compositor Cartola interpretada por Marisa Monte. Um trabalho que valoriza a tradição, as lutas e histórias de vida das mulheres brasileiras que se tornam referências... Coreografamos a música em vários quadros no projeto Beleza Tem Raízes, tais como: - Canto das lavadeiras, Danças das lavadeiras, Lamentos da lavadeiras, em homenagem as lavadeiras do bairro Alvorada e Maria Taquara, exibindo-as no Eidanccce (Narrativas da Professora RIBEIRO, 2019, p. 142-143).

Nesse sentido, as práticas pedagógicas guardavam relações diretas com as realidades de alunos/as da comunidade, cuja origem é da organização popular. A professora articulava pelo ensino da Dança na Educação Física a história dos moradores com as figuras emblemáticas da região, como a Maria Taquara. A Educação Física ensina pela consciência de corpo situado na cultura, na sociedade e na história:

Que é necessário que não somente a ação e a consciência dessa ação se tornem uma, como previamente estabelecido, mas que também *performer* e *personagem* confluam. O significado emerge no processo. [...] a maioria do conhecimento cultural é transmitida por meio do corpo (mais do que pelas palavras). Isso é o *corpo-em-vida*, a pessoa vivendo, ou seja, o *locus* da experiência. Para que se conheça realmente uma cultura é preciso *sofrê-la*, como aconteceu. (HASTRUP, 1995, p. 4).

Os estudos da corporeidade que se pautam na perspectiva fenomenológica da percepção tendo o corpo como base de reflexão no mundo e de incorporação da cultura. Nessa perspectiva, Scordas (2008) complementa a discussão antropológica de corpo feita por Grandó (2004) que nos ensina que a pessoa é uma fabricação mediada pelas experiências corporais que se estabelecem num conjunto de práticas sociais cotidianas e que são aprendidas nos processos de significação dos sujeitos nas suas culturas específicas e na relação da educação intercultural:

As práticas corporais [...] possibilitam a construção de um ideal de pessoa. As práticas corporais, portanto, são manifestações culturais, específicas nos movimentos corporais identificados como danças, jogos, formas de exercitar, lutas, competições esportivas etc. Essas práticas expressam [também] uma educação específica do corpo que por sua vez explicitam a concepção de pessoa em cada sociedade (GRANDÓ, 2004, p.60).

Considerando as duas perspectivas de corpo e educação, o conhecimento incorporado pelas crianças/alunos nas práticas pedagógicas de dança realizada por Ribeiro (2019) não se pauta em formas fixas de culturas afro-brasileiras, mas em processos históricos, sociais e culturais nos quais

peças e grupos constroem suas vidas na ressignificação de si no contexto, como as lavadeiras do Quarta-feira, a mulher progressista Maria Taquara, a Mãe Bonifácia... e demais personagens históricas e contemporâneas do cotidiano das alunas e dos alunos. Reconhecer as identidades das crianças é referência fundamental para a valorização da cultura local e das suas várias possibilidades de identificação e diferenciação na escola, é o conhecimento do Outro. Contemplando o que foi exposto a respeito do corpo e corporeidade, fica evidente que essas reflexões dizem respeito à espontaneidade da criança, do sentir, brincar, dançar, celebrar a alegria de estar vivo é a plenitude da existência.

Figura 3 – Apresentação das alunas da EMEB.Marechal Rondon no tema: a Dança das Lavadeiras no Eidanccce



Fonte: Sueli Xavier Ribeiro (2019); Jorge de Pinho (SEMEC/Cuibá).

Observe que todos os conteúdos ensinados pela professora, conforme se expressa na imagem acima, são fundamentados na aprendizagem da história e cultura afro-brasileira, refletindo e ressonando o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBN) no seu Art. 26a que orienta as Diretrizes Curriculares para as Educação das Relações Étnico-raciais, proposta legal da educação que prioriza a população negra e busca reconfigurar no imaginário social o papel dessa população em diáspora pelo mundo.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2o Os conteúdos

referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003).

Trata-se de processos de ensino e aprendizagens que fazem um enaltecimento de experiências culturais em prol da sensibilidade e do significado de ser negro em outra perspectiva de sujeito da ação, da história, de cultura. Dessa forma a criança é vista como corpo-ser que está em vida, construção, representação de si no mundo.

Interessante destacar que a própria corporeidade da professora já significa um dispositivo de identificação, pois seu fenotípico de mulher negra foi apontado nas narrativas das alunas como “modelo” da cultura religiosa afro-brasileira. O corpo negro ensina pela sua existência como corpo que reflete o ensino, o movimento e o conhecimento que transcende a racionalidade, pois a estética negra da professora, consciente de sua negritude, despertou nas alunas “vontade de ser igual”, com sentidos de pertença pelo reconhecimento de si no outro, que ensina com sua prática e seus movimentos corporais de dança afro-brasileira.

Outra aprendizagem importante que a professora promoveu com seus alunos está relacionada a formas e sentidos diferentes de ser na diversidade cultural (étnico-racial; religioso, sexual) etc... Em seus depoimentos as alunas afirmam que valorizam muito a escola, a diferença que marca as identidades e a diferença como beleza que complementa a diversidade humana.

O primeiro impacto sobre a dança é justamente por ser uma cultura africana. Que a senhora passava pra gente quebrar o preconceito, não sei se a senhora sabe, meu pai era muito preconceituoso, principalmente com negros. Ele sempre falava pra gente que era filhos dele, olha vocês não podem namorar com negro, negro quando não caga na saída caga na entrada. Discriminava muito, tanto é que demorou muito pra ele digerir tudo isso e quebrar esse preconceito, ele foi quebrar o preconceito no final da vida dele. (ex-aluna, Verônica - entrevista concedida em março de 2018 apud RIBEIRO, 2019, p. 171).

A dança dançada na escola é trazida pela memória do corpo que dançou pelo seu potencial transformador das crianças/alunos que fizeram coreografias tendo como fundamento a própria vida da experiência do corpo, que incorpora conhecimento pela sua inserção própria na experiência dos sentidos que as comunidades atribuem a si e a sua história.

A experiência vivida na dança, pela dança e para a dança no contexto do siriri, reforça o processo de educação do corpo. Ao se perceberem dançando, aguçando os sentidos da experiência da vida, tomaram seus pares

na dança, cativaram-nos, capturaram também corpos que lhes antecederam trazendo suas marcas pela ancestralidade. Isso nos remete, entre outros aspectos, a discussões teóricas sobre as danças tradicionais fazendo-nos compreender a cultura e a tradição como componentes atuais de nossa configuração social. Lévi-Strauss (1978, p. 331), a esse respeito, afirma que “a diversidade das culturas humanas é, de fato, no presente e também de direito no passado, muito maior e mais rica do que tudo aquilo que delas podemos chegar a conhecer. E isso não pode ser concebido de uma maneira estática: “Esta diversidade não é de uma amostragem inerte ou a de um catálogo frio” (LÉVI-STRAUSS, 1973, p. 332), mas se configura como uma amostragem que se constitui sucedendo-se no tempo, ou em presença de sociedades contemporâneas, próximas ou afastadas geograficamente, se influenciando e continuando vivas.

A experiência vivenciada no, com, e pelo Siriri fortalece a compreensão das danças tradicionais como conhecimento que considera os gestos construídos por um determinado grupo social como possibilidade de conhecimento de si, dos outros, do próprio contexto e da realidade a ser compreendida e enfrentada, a exemplo do preconceito e do racismo, temas muito caros à educação para uma igualdade e diversidade étnico - racial.

## Referências

- ALMEIDA, D M F; WIGGERS, I D. Diálogos com Thomas Csordas: o paradigma da corporeidade na Educação Física. *R. Bras. Ci. e Mov*, v. 24, n. 2, p. 197-205, 2016. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/download/5932/4422>. Acesso em: 26 fev.2019.
- BRASIL. *Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 14 abr. 2017.
- BRASIL. *Orientação e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Ministério de Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade (MEC / SECAD). Brasília, 2006.
- BRASIL. *Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 14 abr. 2017.
- BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 14 abr. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, 2004.
- CASCUDO, L. C. *Dicionário do folclore brasileiro*. 12. ed. São Paulo: Global, 2012.
- CSORDAS, T. A corporeidade como um paradigma para a Antropologia. *In: CSORDAS, T. Corpo, significado, cura*. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2008.

- GRANDO, B. S. *Corpo e educação: as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri-MT*. 2004. 357 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- HANSEN, C.; AMORIM, D. A.; GRACIA, G.; SENRA, J. F.; ARAÚJO, L. F. Siriri. In: GRANDO, B. (org.). *Cultura e dança em Mato Grosso: Catira, Curussé, Folia de Reis, Siriri, Cururu, São Gonçalo, Rasqueado e Dança Cabocla na região de Cáceres*. Cuiabá: Unemat Editora, 2005.
- HASTRUP K. O conhecimento incorporado. *Repertório: Teatro & Dança*, Ano 13, n. 14, p.74-79, 2010. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/issue/view/532/showToc>. Acesso em: 03 mar. 2019.
- LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologia estrutural dois*. Rio de Janeiro: Tempo Universitário, 1978.
- MOREIRA, A. de J. *As concepções de corpo na Associação Bloco Carnavalesco Ilê Aiyê: um estudo a partir da história do bloco e das práticas pedagógicas das escolas Banda ErêMãe Hilda*. 2013.136f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- NÓBREGA, T. P. da N. *Corporeidades... Inspirações Merleau - Pontianas*. Natal: IFRN, 2016.
- NÓBREGA, T. P.da N. *Uma fenomenologia do corpo*. São Paulo: Livraria da Física, 2010.
- RIBEIRO, S. de F. X. *Memórias com dança na escola: corpos, identidades e educação intercultural na escola*. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.
- PINHO, V. A. de. *Relações raciais no cotidiano escolar: percepções de professores de educação física sobre alunos negros*. 2004. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2004.
- PINHO, V. A. de. Jovens negros em conflito com a lei: escola e trajetórias. *Educação em Questão*, v. 41, n. 27, p. 107-138, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/4004/3271/>. Acesso em: 22 fev. 2019.
- SANTOS, G. L. dos. *O siriri na contemporaneidade em Mato Grosso: suas relações e trocas*. 2010. 156 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Cuiabá, 2010.
- SILVA, M. C. de P. *Da educação física, moral e intelectual a um corpo idealizado: desvelando o discurso médico nas teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro*. 2003. 151f. Tese (Doutorado) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2003.
- SILVA, M. C. de P. *Do corpo objeto ao sujeito histórico: perspectivas do corpo na história da educação brasileira*. Salvador: EDUFBA, 2009.
- SODRÉ, M. *Pensar Nagô*. Petrópolis, RJ: Saraiva, 2017.



SOUZA, R. S.: SILVA, M.C.P. Identidades negras a partir dos corpos: experiências de estudantes do centro de formação de professores – CFP, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. *Anais* [...] X Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as – X COPENE. Uberlândia/MG, 2018.

### **Referências das imagens**

PINHO, J. Fotógrafo da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <http://www.cuiaba.mt.gov.br/educacao/sugestao-de-pauta-escolas-municipais-realizam-encontro-de-danca-no-parque-mae-bonifacia/5659>. Acesso em: 3 mar. 2019.

### **Referências de sites**

Danças folclóricas na Educação Física. Disponível em: <http://dancanaefe.blogspot.com/>. Acesso em: 3 mar. 2019.

# Corpos, culturas e expressões de fé

*Ana Carolina Capellini Rigoni*

*Beleni Saléte Grandó*

## Introdução

Se os estudos sobre o universo religioso estão consolidados nas grandes áreas das Ciências Humanas, como na História, Filosofia, Sociologia e Antropologia, na Educação Física (EF) o tema é ainda muito recente. O corpo, em suas manifestações culturais é impregnado de sentidos e significados construídos a partir das mais diversas formas de religiosidade. A atenção à estas diversas formas de educação (corporal) pauta o interesse de pesquisadoras e pesquisadores da EF que estavam particularmente interessados na temática do “corpo” em suas dimensões socioculturais e históricas. Com isso, desde a criação do Grupo de Trabalho Temático “Corpo e Cultura” (GTTCC), no âmbito do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), em 2004, essa preocupação acadêmica encontra espaço para ser discutida e aprofundada coletivamente.

Vale destacar que o Grupo, até 2004 intitulado Memória, Corpo e Cultura, recebe do CBCE (como um espaço democrático que agrega os diversos pesquisadores e pesquisadoras) a proposição de se reordenar, desmembrando-se, então, em dois: o GTT Memória e o GTT Corpo e Cultura (GTTCC). Em 2005, durante o XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), realizado em Porto Alegre, ocorre a primeira reunião do GTT Corpo e Cultura.

Assim, com o propósito de refletir sobre a história de 40 anos de existência do CBCE, assumimos como objetivo, neste artigo, refletir sobre as relações entre “corpo, religião e religiosidade”, bem como analisar o modo como esta temática se insere no GTT Corpo e Cultura (desde o seu desmembramento/criação em 2004) e sob quais perspectivas ela tem sido tratada. Para isso realizamos uma busca, neste GTT, nos Anais dos Congressos

Brasileiros de Ciências do Esporte (CONBRACEs), realizados a partir de 2005, por considerarmos este um espaço específico de debate e aprofundamento temático dentro da entidade científica nacional em questão.

A seleção dos textos se deu a partir do levantamento de palavras-chaves, títulos e resumos nos sete congressos realizados entre 2005 e 2018, analisando os anais publicados. As palavras utilizadas na busca foram: religião; religiosidade; fé; crença; festa; rito; ritual e; manifestação religiosa. Identificamos um total de 24 trabalhos, dentre os quais alguns tratam a religiosidade como categoria central e outros ao refletir sobre a corporeidade, fazem menção à religião como manifestação cultural. Nestes, determinadas práticas corporais são percebidas como espaços de reconhecimento e fortalecimento de identidades individuais e coletivas, a exemplo de pesquisas sobre festas e danças tradicionais de determinados grupos étnicos ou comunidades tradicionais.

Trazida por diferentes pesquisadores, as manifestações corporais com raízes religiosas desvelam a indiscutível relevância deste tipo de educação para o debate sobre a corporeidade que, compreendida a partir de espaços-tempos imbricados de sentidos e significados pautados em crenças e rituais, reafirmam identidades individuais e coletivas. Ainda assim, reconhecemos que o número de pesquisas sobre religião é muito pequeno quando comparado aos diversos objetos de estudo desenvolvidos pelos pesquisadores do mesmo GTT e da EF, de maneira geral. Isto, no entanto, não diminui a importância do tema, que garante sua legitimidade tanto pelo modo como as crenças religiosas influenciam sobremaneira a educação dos corpos quanto pela forma inegável como a religião vem se expandindo na esfera pública e ganhando voz no debate político-ideológico.

## Educação física, cultura e religiosidade

As transformações (físicas e simbólicas) do corpo, ao longo do tempo, demonstram as transformações da sociedade. No âmbito acadêmico/científico, a trajetória dos estudos do corpo/corporeidade revela, também, os modos como determinada área de estudo vai se transformando e se expandindo. Se na EF, o corpo e o movimento são objetos centrais de estudo e intervenção, tais transformações se deram, fundamentalmente, a partir da entrada das Ciências Humanas na produção de conhecimento.

Embora já bem conhecida, vale destacar que a história da Educação Física brasileira foi marcada por um movimento (renovador) que, a partir do fim da década de 1970, mas, principalmente, na década de 1980, resultou no rompimento da visão de corpo reduzida ao plano biológico (SOARES,

1994; CASTELLANI FILHO, 2001; DAOLIO, 2007; BRACHT, 1992; COLETIVO DE AUTORES, 1992; BETTI, 1991; FREIRE, 1989, ESCOBAR; TAFFAREL, 1992; entre outros).

Ao tratar a disciplina a partir de uma perspectiva menos reducionista, este grupo de pesquisadores pautados nas ciências humanas e sociais (que marcou uma geração importante da EF brasileira) nos permitiu “olhar” para o corpo por “lentes” mais complexas. Tal complexidade garante fundamentalmente a inserção do conceito de cultura no debate acadêmico da EF brasileira (DAOLIO, 2007).

Daolio (2007) faz relevante pesquisa para apontar como o conceito de cultura passa a ser inserido na análise das práticas pedagógicas da Educação Física e com que compreensão os professores tratam a cultura neste campo pedagógico<sup>1</sup>. O conceito de “cultura” foi significativo no sentido de atentar para as diferenças que constituem os corpos (pessoas) e não somente para sua semelhança biológica. Isto, por sua vez, possibilitou o estudo de temáticas com novos recortes teórico-metodológicos, ressignificando os estudos do Corpo.

A visão ampliada do corpo socialmente e historicamente construído nas relações cotidianas e ritualizada em diversos contextos culturais exigiu que a EF buscasse explicações e interpretações das diversas áreas do conhecimento, como, por exemplo, da filosofia, da história, da sociologia, da psicologia, e especialmente da antropologia. Esse movimento trouxe a possibilidade de olhar os corpos a partir dos contextos educativos diversos e compreender a constituição das identidades como algo mais complexo.

No campo acadêmico da EF nossas pesquisas passaram a refletir sobre os processos de educação na escola, no esporte, no lazer, no trabalho, na saúde e em outros espaços onde é reconhecida. Passamos a dar atenção para a diversidade e para os modos como o capitalismo agencia os corpos atendendo ou não suas perspectivas, considerando as práticas corporais a partir das diferenças de classe econômica, entre outras formas de identificação social.

Enfim, a ideia de saúde e educação para a saúde na qual a Educação Física se sustentara até então (tendo como foco o corpo meramente biológico) não mais atendia a perspectiva dos professores e pesquisadores que passaram a reconhecer a cultura e a diversidade presentes nas formas de educação do corpo.

---

<sup>1</sup> Comprometido com o debate, Jocimar Daolio participa da criação do GTT Memória, Corpo, Cultura bem como passa a compor a equipe de coordenação do GTTCC, após o seu já citado desmembramento, em 2004, reforçando neste o recorte sócio antropológico da temática.

A cultura, como eixo de análise para pensar as práticas corporais como expressão de um viver coletivo, fortaleceu o estudo das manifestações da cultura corporal de grupos étnico-raciais, tradicionais e indígenas, de crianças, adultos, jovens e idosos em suas diferenças etárias, mas também de gênero, de constituição familiar e de religiosidade. Neste sentido, o termo contribuiu para a compreensão de sentidos e significados diversos marcados nas memórias dos corpos em movimento, incluindo as práticas corporais lúdicas, sagradas ou profanas, sistematizadas ou não, na escola ou fora dela.

Le Breton (2011) afirma que viver consiste em reduzir continuamente o mundo ao seu corpo numa construção que coloca sempre em relação o individual e o coletivo. Nesta perspectiva, no GTT Corpo e Cultura, se inscrevem assim, estudos sobre as práticas corporais fortemente relacionadas às experiências religiosas. Tais estudos possibilitam e ampliam a compreensão da corporeidade a partir de contextos identitários, coletivos ou individuais, revelando a profunda relação entre a educação dos corpos, o movimento, a EF e as experiências religiosas.

## Corpo e religião

Como afirma Sant'Anna (2005), o corpo é território tanto biológico quanto simbólico e talvez seja o mais belo traço da memória da vida. Construído a partir de liberdades e de interdições, o corpo revela os modos de vida de uma sociedade. As marcas trazidas nas memórias dos nossos corpos refletem a diversidade cultural presente na sociedade.

Soares (2006) nos lembra de que o corpo é sempre simbólico, pois é construído a partir de liberdades e interdições. Assim como a ciência tenta desvendá-lo para melhor controlá-lo (FOUCAULT, 2006), a religião sempre tentou discipliná-lo através de seus conhecimentos teológicos. De maneira geral, as religiões sempre fortaleceram as diferenças entre corpo e alma e, claro, a superioridade da última. Deste modo, como aponta Weber (2004) as religiões sempre foram especialistas em educar comportamentos.

Por séculos o cristianismo, marcado fundamentalmente pela Igreja Católica, ensinou seus fiéis a respeitarem os desígnios divinos através da culpa e da penitência. Já era no e pelo corpo que se realizava a experiência religiosa, uma vez que a ele impunham-se flagelos que iam desde o jejum alimentar até o uso do silício. A rigidez destas condutas foi sendo flexibilizada ao longo do tempo e, como afirma Casanova (1994), o rompimento entre Igreja e Estado, bem como o advento da modernidade gerou aqui-

lo que alguns autores chamam de desencantamento ou secularização do mundo. Assim como vários aspectos da vida coletiva se individualizaram na modernidade, a religião também passa para um estado mais individual.

A ideia de secularização representa justamente o fato de que a Igreja vai perdendo o monopólio sobre os indivíduos que se sentem cada vez mais livres das instituições religiosas. Segundo Pierruci (2006, p. 115), num mundo mais individualizado, nos qual os sujeitos se abstraem dos vínculos herdados, é possível se deslocar para um campo religioso mais plural. Neste sentido, para o autor, o “pluralismo religioso não é apenas resultado, mas fator de secularização crescente”, pois na medida em que a secularização implica o declínio geral do compromisso religioso é que crescem o número e a variedade de movimentos espirituais. Ou seja, aumenta o número de variedades de ofertas religiosas. É neste momento que, como afirma Mariano (2008), a expansão do pentecostalismo se torna um fenômeno de amplitude mundial. Ainda segundo o autor, neste quesito o Brasil é país de destaque, pois figura como o maior país protestante da América Latina.

Segundo Rigoni e Prodócimo (2013, p. 54), tal “desencantamento” modificou a noção de corpo na medida em que o dessacralizou. Para as autoras, no entanto: “Isto não significa que as noções religiosas deixaram de gerir, em certa instância, o corpo e suas práticas. Os referenciais religiosos continuam a existir, mas a forma como operam transformou-se e transforma-se continuamente”.

Rica em sermões e lições, as religiões são fontes de linguagem altamente significativas na educação do corpo de seus frequentadores. É o corpo que possibilita o engajamento do homem com a religião, como já apontaram autores clássicos como Foucault (disciplinarização dos corpos), Bourdieu (campo religiosos e *habitus*), Douglas (pureza e perigo), Mauss (sobre o sacrifício religioso) e outros, em diversos momentos de seus escritos. Inspirada na mesma linha teórica dos autores mencionados, Rigoni (2008, p. 33) afirmou que gestos e comportamentos religiosos evidenciam a tentativa de moralização do corpo. Segundo a autora: “os fiéis aprendem, desde muito cedo, que existem gestos religiosos (puros) e gestos profanos. Isto demonstra que o resultado de qualquer tipo de educação, seja ela religiosa ou não, recai em primeiro lugar sobre o corpo da criança”. (2008, p. 33)

Como nos desvelam os estudos de Mauss (2003), em seu clássico texto das técnicas corporais, o gesto é construído numa série de atos que passam por uma educação que se diferencia e se especializa em cada grupo humano de forma individual e coletiva, diferenciando uma mesma técnica conforme o lugar que a pessoa ocupa no grupo e sociedade da qual participa. A religião é uma dentre tantas outras instituições responsáveis por orientar

as formas de usos dos corpos e aprimorar suas técnicas. A diferença é que, se antes, parecia haver um papel claro da religião no agenciamento destes corpos e modelos, hoje eles não parecem mais tão definidos pela esfera religiosa.

Se, historicamente a Igreja Católica foi a principal instituição religiosa responsável pela educação dos corpos nas sociedades ocidentais, hoje ela parece competir com uma diversidade de religiões que, apesar de serem fruto de uma mesma matriz cristã, assumem novas e variadas formas de educação corporal expressas em gestualidades que identificam e diferenciam os corpos coletivos entre si. Assim, reconhecemos que se faz necessário compreender que a religião foi se acomodando as novas demandas corporais ao longo do tempo, não deixando de exercer poder sobre os corpos, mas modificando, ressignificando a forma de agenciá-los.

Os estudos realizados por Rigoni e Daolio (2014) evidenciam que há uma mudança significativa na dinâmica de transmissão da religiosidade na sociedade atual, implicando em formas variadas e complexas de educação dos corpos. Se as análises sobre o pentecostalismo nos levam a perceber uma concepção de corpo mais conservadora e comprometida com valores morais, na qual o corpo, apesar de se constituir como chave fundamental para se conectar ao sagrado, parece ser visto pelo evangélico, insistentemente, como o lugar do perigo e do mundano, os estudos sobre religiosidades de origem africana, como o candomblé e a umbanda (a última de origem afro-brasileira), por exemplo, nos fornecem outras perspectivas.

As religiões afro-brasileiras podem ser consideradas como religiões rituais cuja dimensão mágica supera em muito a dimensão que diz respeito aos aspectos morais. Desvia nestas religiões o interesse por questões sociais e preocupações de ordem solidária para centrar-se no indivíduo e resolver, pela via mágica suas eventuais terrenas aflições (PRANDI, 1996, p. 19).

Resolver por “via mágica”, significa dizer que é a partir da experiência ritual (fenomenológica), seja do transe, da dança, do atabaque, etc., que o sujeito se conecta com o sagrado. Se para o universo protestante o corpo é “mundano” e capaz de levar a perdição, para as religiões de matrizes africanas, como ocorre em outras culturas tradicionais, por exemplo, o corpo é concebido como o lugar privilegiado de conexão com o sagrado. Como afirma Bastide (1960), ao falar sobre o transe e a dança, o corpo inteiro se torna um simulacro da divindade.

O candomblé é uma religião dançante. É no Terreiro que tudo se movimenta através da dança. É sob o signo da dança que as identidades se transfiguram e os homens celebram junto aos deuses a beleza “odara”

dos Terreiros. A dança permite o corpo se movimentar, sair de si mesmo e voltar a si mesmo em um intenso processo de metamorfose. A música aciona o axé, provoca em todos uma transfusão cósmica. Revela um processo de identidade e identificação nos terreiros pois cada dança tem, dentro dos rituais, um significado forte pois traduz toda mitologia, toda história e drama vivido pelos orixás. Mais que isso, a dança é uma poderosa arma política, ética e estética (CORREIA, 2014, p. 3).

Nesta dimensão complexa que apresenta o Candomblé, tornam-se relevantes os estudos empreendidos por pesquisadores e pesquisadoras da EF brasileira, uma vez que ao mesmo tempo em que a religião materializa as dimensões complexas do sagrado e do cotidiano das lutas sociais vividas pela população negra e ameríndia, num continente que ainda busca justiça e igualdade social, ela evidencia os processos de educação que no corpo brasileiro produzem formas próprias de produzir e reproduzir a vida coletiva.

Considerando as preocupações do GTT Corpo e Cultura com os referenciais das ciências humanas, sociais e da arte, a Educação Física brasileira vem aprofundando suas pesquisas para a compreensão dos processos de educação que fortalecem o reconhecimento e valorizam as diferentes formas de viver na diversidade e com as adversidades, promovendo, deste modo, o desenvolvimento humano na centralidade do corpo.

Retomando os estudos de Bastide (1960), para o Candomblé a experiência com o corpo é essencial, pois ele está presente em todos os ritos de passagem. O Corpo se transforma no próprio ato ritual, transfigurando-se desde a feitura do santo até o rito final, pois no terreiro o “corpo-transe” é o próprio sagrado no cotidiano das festas dos deuses.

Pensar a religião a partir da festa é também muito comum nos estudos sobre cultura e religiosidade popular. Talvez o principal referencial sobre o tema no Brasil seja o antropólogo Carlos Rodrigues Brandão que, desde os anos de 1970, realizou etnografias de variadas festas e ritos devocionais do catolicismo popular no Brasil, fundamentalmente nos Estados de Goiás, Minas Gerais e São Paulo. Para este autor a cultura e a religiosidade popular constituem-se como espaços privilegiados de atuação das classes subalternas em relação às diversas ideologias de dominação das elites (BRANDÃO, 2007). Se ao participar das missas, por exemplo, o devoto está mais perto de um tipo de controle ritual, corporal (onde tudo é bastante solene e controlado) durante as festas o corpo, mais liberto, se torna o próprio agente do louvor.

Seguindo os passos de Brandão, em Goiás, Jadir Pessoa (2017), fundamenta a compreensão das festas de santo e da cultura popular como estratégias de resistência e de produção da vida coletiva. Também a antropóloga



e estudiosa das festas no Brasil, Rita do Amaral<sup>2</sup> (1998), nos possibilita compreender as dimensões complexas da festa para a vida coletiva dos grupos, apontando o modo como podemos, por meio das práticas corporais, reconhecer suas historicidades.

A exemplo da complexidade dos sentidos e significados destes rituais religiosos produzidos na cultura do povo, Brandão (2007) explicita que na festa de São Gonçalo o momento mais solene é um “bailado”. Por isso, na cultura popular as fronteiras entre sagrado e profano são mais porosas e chegam a se confundir, promovendo ainda dimensões de sentidos e significados diversos e até contraditórios. Nestas festas o devoto vivencia a experiência religiosa na dança que longe de ser considerada profana é o próprio ato devocional. Portanto, pensar a religião a partir da festa é também fundamental para a compreensão dos estudos do corpo na escola, nos espaços de lazer ou mesmo nos espaços recentemente padronizados para a produção de corpos treinados.

Neste sentido, ao contrário de ser pensado na chave do “mundano” que precisa ser controlado e disciplinado, esta dimensão dos estudos sobre religião e religiosidade toma o corpo como o local do sagrado, por excelência. Enquanto a maioria das religiões evangélicas está mais preocupada em controlar o corpo para evitar o contato com o que é do mundo e, portanto, do Demônio, algumas religiões, como as de matriz africana e o próprio catolicismo popular, entendem que é pelo corpo que se experimenta o contato com o divino.

Ao estudarem a interdição dos corpos de alunos pertencentes a um grupo religioso em aulas de EF na escola, Rocha e Dias (2011, p. 69) afirmam que: “A prática religiosa se desenvolve nos marcos oferecidos pela dinâmica de uma cultura, e se apoia em sua materialidade e se exercita com os recursos por ela oferecidos”. Para os autores na dinâmica social do capitalismo, o sujeito se sente refém do consumismo e vive as tensões entre a imposição do mercado que no corpo assume o sentido de existência e a fuga deste controle pela busca de um sentido novo para a vida. No entanto: “Esta religiosidade também é uma forma de poder que manipula esses corpos” (ROCHA; DIAS, 2011, p. 72).

---

<sup>2</sup> A autora da tese “Festa à brasileira: significados do festejar no país que “não é sério””, é uma referência dos estudos antropológicos no Brasil e com a qual reconhecemos a seriedade das pesquisas sobre as festas de santo como recorte temático da cultura, da religiosidade e das religiões no GTT Corpo Cultura.

Assim, na sociedade atual, para responder aos anseios da religião como recurso de interdição dos corpos o capital cria e recria inúmeros ritos e rituais que buscam explicitar as dimensões que entrelaçam sentidos da existência ao mesmo tempo opostos e interligados ao sentido do consumo imposto.

Por fim, pode-se aferir que as diferentes ofertas de práticas religiosas visam apresentar uma variedade de recursos para que os sujeitos, a exemplo do mercado de consumo, tenham opções de escolha, no entanto, continua presente, na existência dos sujeitos, o conflito entre a cultura e a ética para a superação dos processos de interdição no fortalecimento da subjetivação.

Como apontam os estudos de Rocha e Dias (2011, p. 132): “O papel da escola aparece [...] como um modo de intervir sem a total submissão aos ditames do que é proibido ou do que está conformado apenas pela ordem”. A EF na escola pode vir a contribuir neste processo ao potencializar sua função como espaço-tempo do corpo para o conhecimento e o reconhecimento do Outro, a fim de romper com os isolamentos entre alunos que por interdição religiosa são isolados do convívio social.

### **A religião no GTT Corpo e Cultura**

Com a intenção de ampliar o debate antropológico na compreensão sobre os sentidos e significados do corpo na perspectiva da cultura, em 2005 o GTTCC realizou um seminário (minicurso introdutório) com este fim. O seminário temático assumido pela coordenadora da época tinha como objetivo trazer as contribuições dos estudos de Mauss (2003) e de outros antropólogos brasileiros para a compreensão do recorte e ementa propostos para essa temática no CBCE. Assim, explicitado:

Cada cultura vivida no corpo explicita nas danças e coreografias, nas rezas e cantigas, nos jogos e brincadeiras, nos alimentos e na música, etc., formas de fazer e de ser que não são impostas por estruturas culturais rígidas, mas por padrões que orientam condutas e com os quais cada grupo se identifica e se diferencia de outros, mesmo dentro de uma mesma sociedade, pois as referências que guiam as condutas se constituem sempre num espaço dinâmico, complexo e conflitivo. (GRANDO, 2005, p. 42)

Essa compreensão, desenvolvida no momento, abria brechas para que o recorte temático Corpo e Religião se fizesse presente no GTTCC a partir de diferentes contribuições apresentadas a seguir e discutidas neste

artigo. Foram selecionados 24 trabalhos que foram publicados ao longo dos últimos 7 CONBRACEs (de 2005 a 2017, lembrando que estes eventos acontecem sempre em anos ímpares).

Segue quadro para visualização dos textos:

<b>N.</b>	<b>ANO E CIDADE DO CONGRESSO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>
1	2005 XIV CONBRACE PORTO ALEGRE	Educação Física e religião: a influência da cultura religiosa no aprendizado das técnicas corporais	Ana Carolina Capellini Rigoni
2	2007 XV CONBRACE VITÓRIA	Práticas corporais e religiosidade: discursos de líderes religiosos	Juliana Guimarães Saneto; José Luiz dos Anjos
3	2007 XV CONBRACE VITÓRIA	Notas sobre os sacrifícios religiosos e a educação corporal	Ana Carolina Capellini Rigoni; Elaine Prodócimo
4	2007 XV CONBRACE VITÓRIA	Namastê: saudações do yoga ao corpo na atualidade	Verônica Teixeira Guarnieri; Danielle Miranda Lopes; Vera Lúcia Pereira Bauner
5	2007 XV CONBRACE VITÓRIA	Os quilombos urbanos versus educação formal: a sobrevivência das práticas corporais	Antonio Carlos Moraes; Soraya do N. F. Cunha; Fabíola Borel Marques; Terezinha Moreira dos Santos
6	2009 XVI CONBRACE SALVADOR	A construção do corpo a partir da religião	Ana Carolina Capellini Rigoni; Elaine Prodócimo
7	2009 XVI CONBRACE SALVADOR	Congado e imaginário social: as diferenciações entre as guardas moçambique e congo em Belo Horizonte	Aline Oliveira Dias
8	2009 XVI CONBRACE SALVADOR	Corpo, educação física e danças circulares: entre corpos sarados e sagrados	Bruna Bardini; Carmela Bardini; Carmen Lúcia Fornari Diez
9	2009 XVI CONBRACE SALVADOR	Memórias no Corpo: cultura corporal e identidade no recôncavo baiano	Maria Cecília da Paula Silva; Lilian Quelle Santos de Queiroz

10	2009 XVI CONBRACE SALVADOR	Identidade Cultural: uma leitura do corpo nos Cortejos do Arraial do Pavulagem em Belém-PA	Emerson Araújo de Campos; Joelma C. P. Monteiro Alencar
11	2009 XVI CONBRACE SALVADOR	Sobre máscaras e coroas: notas sobre a variabilidade da experiência corporal no circuito festivo de Justinópolis	Juliana Aparecida Garcia Correa
12	2009 XVI CONBRACE SALVADOR	As práticas corporais no campo das manifestações culturais no Espírito Santo: a prática do Congo	Antonio Carlos Moraes; Marina Zorzanelli Borges; Wallace Souza Mouro Jr.
13	2009 XVI CONBRACE SALVADOR	Futebol e religião: um estudo etnográfico sobre a relação entre o futebol profissional e as manifestações de religiosidade no Sport Club São Paulo	Leonardo Costa da Cunha
14	2011 XVII CONBRACE PORTO ALEGRE	Mulheres pentecostais, atividades físico-esportivas: abordagens iniciais exploratórias	Elaine Rizzuti
15	2013 XVIII CONBRACE BRASÍLIA	Corpo e religião: aproximações possíveis	Ana Carolina Capellini Rigoni
16	2013 XVIII CONBRACE BRASÍLIA	O corpo no jongo: espaço para a emergência de uma identidade quilombola	Kalyla Maroun
17	2015 XIX CONBRACE VITÓRIA	A corporeidade na peregrinação	Marisa Mello de Lima
18	2015 XIX CONBRACE VITÓRIA	A dimensão estética e simbólica do corpo que dança nas tradições do candomblé	Ingrid Patrícia Barbosa de Oliveira; Rosie Marie Nascimento de Medeiros
19	2015 XIX CONBRACE VITÓRIA	As danças Bororo na contemporaneidade brasileira	Arthur José Medeiros de Almeida
20	2017 XX CONBRACE GOIÂNIA	Educação física escolar e lazer de alunos evangélicos	Talita de Carvalho Sajorato; Ana Carolina Capellini Rigoni

21	2017 XX CONBRACE GOIÂNIA	Corporeidade e peregrinação: um modo de sermos corpo	Marisa Mello de Lima
22	2017 XX CONBRACE GOIÂNIA	Educação física, corpo e religiosidade: investigando relações	Débora Vieira dos Santos; Fernanda de Souza Cardoso
23	2017 XX CONBRACE GOIÂNIA	Erguei as mãos e dai glórias a Deus: as danças coreografadas na renovação carismática católica	Letícia Rodrigues Teixeira e Silva; Mateus Lopes Chiarini
24	2017 XX CONBRACE GOIÂNIA	O corpo devoto de Nossa Senhora do Rosário na Estrada Real	Vânia de Fátima Noronha Alves; Jaqueline Natacha de Oliveira Santos; Débora Lima de Souza

Neste sentido, percebemos que as produções estiveram (e estão) interessadas, grosso modo, em duas perspectivas diferentes que nos levaram a organizar este tópico a partir de duas categorias: 1) O corpo como lugar da “educação” (dominação) religiosa e; 2) O corpo como lugar do sagrado e da festa.

### O corpo como lugar da “educação” (dominação) religiosa

Nesta categoria, podemos afirmar, de maneira geral, que os artigos classificados analisam e criticam a forma como determinadas religiões olham para o corpo como uma espécie de “produto” da fé. Trata-se da análise de instituições religiosas que percebem o corpo como “mundano” e, por isso mesmo, utilizam métodos para educa-lo (evangeliza-lo). As pesquisadoras e pesquisadores desta chave percebem o fator de regulação moral exercido por determinadas igrejas (fundamentalmente as pentecostais) mas, também consideram o protagonismo dos sujeitos destas experiências e suas formas de adaptação à vida cotidiana, como é o caso de Rigoni (2009 e 2013), Sajorato e Rigoni (2017), Saneto e dos Anjos (2007), Rizzuti (2011) e Santos e Cardoso (2017). Ainda nesta chave de análise, temos pesquisas que criticam a veia “intolerante” de algumas denominações evangélicas em relação às práticas corporais de origem africanas, como é o caso de Moraes et al (2007).

Este tópico, portanto, reúne principalmente os trabalhos desenvolvidos sobre os evangélicos ou sobre os modos de intervenção religiosa na educação dos corpos e comportamentos. Foram 9 os trabalhos que enquadrados nesta categoria, conforme apresentamos a seguir:

- **“Educação física e religião: a influência da cultura religiosa no aprendizado das técnicas corporais”** da professora e pesquisadora Ana Carolina Capellini Rigoni, apresentada no ano de 2005. Como já mencionado anteriormente este é o primeiro texto específico sobre religião, apresentado no GTTCC. Nele a autora reflete, a partir de um referencial antropológico, sobre o modo como algumas denominações evangélicas tradicionais como a Assembleia de Deus e a Congregação Cristã, educam principalmente as meninas da igreja, de modo a produzir algumas restrições corporais, que, por sua vez, interferem em suas participações nas aulas de EF na escola. A mesma autora apresentou, posteriormente outras 4 pesquisas produzidas ora individualmente ora em parceria com outros autores.
- **“Notas sobre os sacrifícios religiosos e a educação corporal”** - Ana Carolina Capellini Rigoni e Elaine Prodócimo. Em 2007 as autoras traçam algumas analogias entre a educação do corpo, a EF e o livro de Marcel Mauss e Henri Hubert, intitulado “Sobre o Sacrifício”.
- **“A construção do corpo a partir da religião”** – Ana Carolina Capellini Rigoni e Elaine Prodócimo. No Congresso de 2009 as autoras apresentam o resumo de uma pesquisa maior (dissertação de mestrado) em que realizam a etnografia numa Igreja Assembleia de Deus com intuito de compreender como se dá a educação do corpo de meninas desta denominação e suas relações com as práticas corporais.
- **“Corpo e religião: aproximações possíveis”** – Ana Carolina Capellini Rigoni. Este apresentado em 2013 é escrito num tom ensaístico (teórico), no qual a autora discute a íntima relação entre a corporeidade e as experiências religiosas, valendo-se de um debate com autores da sociologia e antropologia sobre o tema.
- **“Educação física escolar e lazer de alunos evangélicos”** – Talita de Carvalho Sajorato; Ana Carolina Capellini Rigoni. As autoras trazem neste texto apresentado em 2017 o resultado parcial de uma pesquisa desenvolvida com alunos evangélicos de diferentes denominações, que estavam cursando o Ensino Médio, para compreender o modo como as igrejas evangélicas limitam as atividades de lazer dos jovens e como eles compreendem o lazer e o uso do tempo livre.
- **“Práticas corporais e religiosidade: discursos de líderes religiosos”** – Juliana Guimarães Saneto e José Luis dos Anjos. Em 2007 os autores apresentam e discutem as entrevistas realizadas com cin-

co lideranças religiosas distintas com o intuito de entender se há influência da instituição religiosa no que diz respeito às práticas corporais.

- **“Os quilombolas urbanos versus educação formal: a sobrevivência das práticas corporais”**. Apresentado por Antonio Moraes et al, em 2007, os autores mencionam as religiões de matriz africana no sentido de que as práticas corporais quilombolas fazem parte da identidade das comunidades por eles estudadas. Os autores não discutem especificamente a religião, uma vez que a tratam como “manifestação cultural”. Eles comentam, ainda, que o crescimento daquilo que estão chamando de “evangelismo”, tem feito frente à diversidade cultural, étnica, etc., tentando impedir a escola de trabalhar com o jongo, os folguedos, e outras manifestações do mesmo gênero. Esta produção poderia estar na outra categoria caso o foco da análise fosse o jongo e os folguedos como manifestação de religiosidade, mas foi aqui enquadrado justamente por tecer uma crítica às religiões evangélicas e seus “ataques” as práticas afro-brasileiras.
- **“Mulheres pentecostais e atividade físico-esportivas: abordagens iniciais exploratórias”**. Apresentado por Elaine Rizzuti, em 2011, o texto analisa as mulheres pentecostais e suas relações com as atividades físico-esportivas com foco na questão da vaidade, da estética e de outros preceitos que a autora nomeia como religiosos. A tentativa foi entender se, de fato, as mulheres pentecostais são reprimidas em suas práticas e visões sobre o corpo.
- **“Educação Física, corpo e religiosidade: investigando relações e tensões”**. Debora Vieira dos Santos e Fernanda de Souza Cardoso, em 2017, apresentam um texto no qual analisam se as religiosidades dos acadêmicos de um curso de EF interferem na forma como os mesmos lidam com o corpo no decorrer do curso.

## O corpo como lugar do sagrado e da festa

Neste tópico trazemos 15 trabalhos de pesquisa apresentados nos últimos sete anos no GTT Corpo e Cultura, problematizando diferentes recortes do tema e evidenciando as experiências dos corpos que se produ-

zem nas práticas religiosas enraizadas na cultura popular, nas festas e nos rituais sagrados, alimentados pelas ancestralidades das memórias coletivas que identificam e diferenciam comunidades tradicionais brasileiras.

Ao se referir à cultura popular Pessoa (2017) afirma que é preciso compreendê-la como uma forma própria de produzir a vida que se “constitua em permanente tensão entre o conformismo, inconformismo e resistência”. Seus “participantes”, ao se expressarem “se reconhecem mutuamente em sua humanidade e em suas condições sociais”. Neste sentido, os trabalhos apresentados no GTT Corpo e Cultura, trazem consigo uma posição política que pauta o reconhecimento da diversidade étnica e cultural brasileira expressa em sua religiosidade e em suas manifestações corporais. Estes estudos reconhecem que as manifestações dos corpos ameríndios, afro-brasileiros ou mestiços (que se reconhecem “não negros” ou “não indígenas”), se produzem na resistência e nas lutas, bem como mantêm nos rituais a memória de quem são.

Para dar ao conceito de cultura popular o seu sentido mais próximo ao conceito produzido e reconhecido pelo povo, Pessoa (2017) dialoga com Marilena Chauí (2014) para afirmar que: “[...] a cultura popular tem uma lógica própria, ainda que esta lógica se constitua em permanente tensão entre conformismo, inconformismo e resistência. Ou seja, a característica fundante da cultura popular é ser ela [...] uma manifestação cultural na qual os participantes se exprimem e se reconhecem mutuamente em sua humanidade e em suas condições sociais” (CHAUÍ, 2014, p. 40). (PESSOA, 2017, p. 495).

Com isso, as pesquisas apresentadas a seguir versam sobre manifestações religiosas que buscam historicamente romper com a cultura dominante imposta pelos processos de colonização dos corpos não brancos num país que ainda se alimenta de relações racistas e autoritárias. A partir dos rituais e ritos de educação do corpo de comunidades tradicionais e de suas festas de santos, as pesquisas oportunizam o debate de práticas e representações religiosas que possuem lógicas próprias, que evidenciam resistência e consciência como processos próprios de humanização.

- **“Namastê: saudações do yoga ao corpo na atualidade”.** O texto foi apresentado por Verônica Teixeira Guarnieri et al, em 2007 e busca verificar as representações de corpo das yoguínis, de um estúdio de Porto Alegre e a relação com o “corpo” representado na filosofia yogui. O suporte teórico vem dos estudos culturais, da antropologia e sociologia. Optamos por manter o trabalho na



análise pois as autoras fazem alusão a relação do yoga com a espiritualidade. No entanto, tal questão não é desenvolvida no texto, mas apenas mencionada uma única vez, sem problematização.

- **“Congado e imaginário social: as diferenciações entre as guardas Moçambique e Congo em Belo Horizonte”**. O texto foi apresentado por Aline Oliveira Dias Moura, em 2009 e fala sobre os valores e rituais presentes nessas comunidades relacionados a prática do Congado. Trata o corpo e o movimento na festa religiosa, como forma de louvar Nossa Senhora e Jesus.
- **“As práticas corporais no campo das manifestações culturais no Espírito Santo: a prática do Congo”**. Apresentado por Antônio Moraes et al., em 2009, o texto descreve e analisa uma manifestação cultural do Espírito Santo, onde religião e brincadeira cantada e dançada são elementos centrais de construção de identidade regional. Trata-se da prática das Bandas de Congo, regatada e colocada no eixo turístico, do lazer de comunidades tradicionais, na sustentação de tradições e construção da suposta identidade capixaba. Os autores analisam situações e letras de músicas cantadas pelos vários grupos que retratam uma relação de aceitação e rejeição entre o interesse lúdico e o religioso.
- **“Sobre máscaras e coroas: notas sobre a variabilidade da experiência corporal no circuito festivo de Justinópolis”**. Juliana Aparecida Garcia Correa, em 2009 apresenta, com base no estudo etnográfico, a coroação dos reis congos nas festas de santos que inicia com a construção do presépio para desvelar os usos do corpo nos diferentes momentos rituais em uma comunidade tradicional do congado mineiro. Para a autora nos ritos e objetos trazidos nos corpos em festa “epifanizam um poder que é político e simultaneamente sagrado”, pois o corpo simbólico “é a realidade vivida interiorizada corporalmente”.
- **“Memórias no Corpo: cultura corporal e identidade no recôncavo baiano”**. Maria Cecília da Paula Silva e Lilian Quelle Santos de Queiroz, em 2009, nos apresentam a Irmandade de N. Senhora da Boa Morte e sua celebração de fé para evidenciar no corpo a tradição das resistências negras contra os processos de escravidão no Brasil. As autoras afirmam que como cultura transmitida por gerações pela oralidade a manifestação de religiosidade mantém viva a memória e trajetória das lutas e resistências que constituem a construção coletiva de uma identidade nacional a partir da Bahia.

- **Identidade cultural: uma leitura do corpo nos cortejos do Arraial do Pavulagem em Belém-PA.** Neste texto, Emerson Araújo de Campos e Joelma C. P. Monteiro Alencar, apresentam em 2009 os processos ritualizados e os processos de produção dos corpos nestes cortejos, sendo que em homenagem à padroeira do “Círio de Nazaré”, integram-se inúmeras práticas corporais que articulam as contraditórias formas de identificar-se na fé, na religião e na festa.
- **“Corpo, educação física e danças circulares:** entre corpos sarados e sagrados”. Neste texto, apresentado em 2009, Bruna Bandini et al, discutem sobre as concepções de corpo na dança (particularmente nas danças circulares sagradas). Trata o corpo e a dança como celebração da vida e que, segundo as autoras vai à contramão da ideia de corpo sarado.
- **“O corpo no jongo: espaço para a emergência de uma identidade quilombola”.** O texto foi apresentado por Kalya Maroun, em 2013 e apresenta uma análise do corpo no jongo, preocupada com as questões relacionadas aos grupos étnicos. A autora discute conceitos como cultura e tradição em suas relações com a religião, mas não explora a questão religiosa.
- **“A corporeidade na peregrinação”.** Texto apresentado por Marisa Mello de Lima, em 2015. A autora analisa a categoria “corporeidade” para compreender a experiência da peregrinação na busca da dimensão do sagrado e de um novo eu (self). Aqui o corpo aparece como o local de possibilidade da experiência da devoção ou, em outras palavras, como veículo para ela.
- **“A dimensão estética e simbólica do corpo que dança nas tradições do candomblé”.** O texto foi apresentado por Ingrid P. B. Oliveira e Rosie Marie N. Medeiros, em 2015. Nele as autoras discutem o sagrado, a ancestralidade e a estética, a partir da fenomenologia, nas danças do candomblé (dos orixás).
- **“As danças Bororo na contemporaneidade brasileira”.** Apresentado por Arthur José Medeiros de Almeida, em 2015, o texto estuda as Danças Bororos como práticas corporais envolvidas em um processo de (re)significação na contemporaneidade. A pesquisa foi desenvolvida na aldeia Meruri, bem como, nos X e XI Jogos dos Povos Indígenas. A análise demonstrou que por meio das danças os Bororo constroem sua política de identidade e se

distinguem enquanto grupo étnico. O trabalho foi selecionado para a análise porque nele aparece o termo “ritual”, mas o autor não discute o conceito de ritual e nem passa pela discussão sobre religião.

- **“Corporeidade e peregrinação: um modo de sermos corpo”**. O texto foi apresentado por Marisa Mello de Lima, em 2017. Nele a autora fala sobre a experiência da corporeidade e a ressignificação do eu (conceito de self) através da peregrinação.
- **“Erguei as mãos e dai glória a deus: as danças coreografadas na renovação carismática católica”**. O texto foi apresentado por Letícia R. Teixeira e Silva e Mateus L. Chiarini, em 2017. Nele os autores analisam os significados destas danças para os católicos carismáticos e concluem que ela é um elemento com finalidade de promover a interação social e o contato com o sagrado.
- **“O corpo devoto de Nossa Senhora do Rosário na Estrada Real”**. O texto foi apresentado por Vânia de Fátima Noronha Alves et al, em 2017. Nele os autores analisam a corporeidade dos devotos como manifestação cultural em diálogo com o sagrado.
- **“Futebol e religião: um estudo etnográfico sobre a relação entre o futebol profissional e as manifestações de religiosidade no Sport Club São Paulo”**. Este texto foi apresentado por Leonardo Costa Cunha, em 2009. O autor analisa quando e como acontecem as manifestações religiosas e seus significados no contexto futebolístico do clube em questão. Classificamos esta pesquisa na segunda categoria, mas algumas questões poderiam enquadrá-lo na primeira, também. No entanto, o que parece predominar na visão do autor é o modo como os jogadores manifestam sua fé e fidelidade a Jesus através de rituais.

## O corpo e a religião nas diferentes perspectivas

É possível perceber, a partir destas categorias e das breves descrições que o estudo da religião e religiosidade em suas interfaces com o corpo e o movimento ainda podem ser ampliados no campo de conhecimento em EF. Ainda que tenhamos um número razoável de textos apresentados no GTTCC, percebemos que poucos autores (as) se engajaram num projeto mais longo e consistente sobre a temática, como é o caso de Rigoni (2005, 2007, 2009, 20013 e 2017), que pela frequência e periodicidade de seus estudos demonstra um projeto de mais fôlego sobre a temática.

O fato da pesquisadora buscar o espaço do GTTCC para publicar e debater evidencia a abertura do GTT como um espaço acadêmico adequado para promover a pulverização das produções acadêmicas ao mesmo tempo em que oportuniza o aprofundamento de temas não tão convencionais na área, mas que perpassam o debate sobre Corpo e a Cultura.

É pertinente recorrer a Jadir Pessoa<sup>3</sup> (2007) para afirmar a pertinência dos temas abordados nas pesquisas apresentadas neste texto, pois para o autor, as festas populares e em especial as religiosas: “são crivadas por componentes ditos profanos; e quando são explicitamente profanas, também se interligam ao campo religioso”. Neste sentido, afirma que ao serem assumidas as manifestações populares pela lógica comercial, tanto as festas de santo, os jogos de azar, uma partida de futebol quanto uma festa de peão, essas evocam “signos e devoções religiosas”, até mesmo nos “rituais oficiais de um determinado sistema de crenças [...]”. (2007, p. 6).

Percebe-se, que dos 24 trabalhos por nós selecionados a partir dos títulos, resumos e palavras-chave, 6 deles não têm como foco principal a discussão do tema “religião” ou as questões relacionadas ao fenômeno. Nestas seis produções (Moraes et al, 2007; Guarnieri et al, 2007; Moura, 2009; Moraes et al 2009; Maroun, 2013 e; Almeida, 2015) a religião aparece apenas pano de fundo e não é problematiza.

Outro dado que nos parece relevante é que dos 24 trabalhos, que totalizam 33 diferentes autores, apenas 2 deles foram realizados somente por homens e, 1 deles sequer discute religião ou religiosidade. Este foi classificado para a análise porque traz no termo “ritual” o sentido simbólico da educação do corpo e sua dimensão simbólica para a compreensão da dança no contexto do funeral Bororo. Como prática social “total” as danças perpassam os espaços do funeral deste povo e são também levadas a outros contextos como expressão de identidade e diferença em relação a outros povos indígenas e não indígenas.

De maneira geral, os trabalhos analisados têm somente 7 homens como autores e 26 mulheres como autoras, sendo que algumas são pesquisadoras recorrentes. Este aspecto de gênero que traz o GTT Corpo e Cultura na temática que dialoga com o sagrado e suas manifestações religiosas, é uma evidência que nos leva a considerar que as mulheres pesquisadoras reconhecem maior relevância à influência da religião ao relacioná-la aos aspectos do corpo e da cultura. No caso dos trabalhos da primeira categoria,

---

<sup>3</sup> Autor de vários textos e livros, Jadir de Moraes Pessoa, da UFG, é Mestre em Antropologia Social e Doutor em Ciências Sociais pela Unicamp e estuda, a partir de Goiás, a religiosidade popular brasileira, as culturas camponesas, os movimentos sociais e educação.

onde predominam as religiões evangélicas, esta questão de gênero parece ter profunda relação com as restrições e a rigidez de costumes com que as mulheres são educadas. Por outro lado, não parece mero acaso o fato de que o único artigo assinado somente por homem discute a religião em sua relação com o futebol (ambiente culturalmente tratado como masculino).

Se os artigos da primeira categoria olham para o corpo a partir de seus interditos e restrições, os da segunda categoria dizem respeito a outras formas de olhar para o corpo e o movimento no âmbito das experiências religiosas. Nestes estudos considera-se o corpo como o próprio local do sagrado. Estudos que evidenciam o “corpo devoto” (ALVES et al., 2017), o corpo que vivencia a experiência da peregrinação (LIMA, 2017; 2015) ou, ainda, o corpo que dança para louvar (ALMEIDA, 2015; OLIVEIRA, MEDEIROS, 2015; BANDINI et al., 2009) revelam uma face diversa das relações entre corpo e religião. Ainda que a maioria dos artigos selecionados para a análise não trate com profundidade a problemática religiosa, eles abrem brechas para pensarmos no quanto a religiosidade está relacionada à construção de nossas identidades (corporais).

## Considerações finais

A história da humanidade é marcada pela história religiosa e seus desdobramentos ao longo do tempo. A religião agencia corpos há séculos e não é de se estranhar que este agenciamento passe a ser pensado por outras áreas de conhecimento intimamente relacionadas ao corpo e ao movimento, como é o caso da EF, por exemplo. O CBCE e, nele, o GTTCC, preocupados em contemplar todas as temáticas relacionadas ao corpo e ao movimento, abriram espaço para esta discussão que, apesar de recente na EF brasileira, se mostra bastante frutífera, uma vez que estamos observando, nos últimos anos, uma crescente expansão religiosa, influenciando, inclusive, na esfera pública.

Não são poucas as questões impostas pela bancada religiosa, no Congresso Brasileiro, que afetam diretamente a vida pública e o Estado democrático. Se ao longo da história, para comentar a grosso modo, a religião já foi o “Estado”, depois se separou e passou para a esfera privada, hoje ela parece retornar com força ao debate público. Temas como “Escola sem Partido”, a denominada “Ideologia de gênero”, a laicidade do Estado, a importância da “cultura afro”, a educação sexual nas escolas entre outros, tem chegado até nós, professores de EF, de maneira preocupante.

Se, por um lado, é preciso estar atento a esta temática por conta das pressões produzidas principalmente por um grupo fundamentalista que possui representação política e que afeta diretamente a área da Educação, por outro lado é preciso olhar para o fenômeno religioso como um dos marcadores da diversidade humana e que, portanto, desde que não fira as existências humanas deve ser respeitado. Daí a necessidade de voltarmos à atenção para estas questões, haja vista que a sociedade parece cada dia mais intolerante em relação às diferenças e pertença religiosa.

Neste sentido, aderir a uma concepção que leve em conta a Educação Intercultural pode ser um caminho que nos conduza ao respeito e a uma vida com mais equidade. A Educação Intercultural crítica, apresentada por Walsh (2012), tem por princípio o rompimento de quatro eixos que sustentam o processo colonial que compromete as diferentes dimensões da vida: a colonialidade do poder; a colonialidade do saber; a colonialidade do ser; a colonialidade da natureza e da própria vida.

Ao se referir a esses eixos apresentados pela autora para refletir sobre os desafios contemporâneos para a educação religiosa na perspectiva intercultural e construção da cidadania, Fleuri (2015, p. 38) afirma que nesta visão binária que opõe “natureza/sociedade se nega a relação milenar entre mundos biofísicos, humanos e espirituais, descartando o mágico-espiritual-social que dá sustentação aos sistemas integrais de vida e de conhecimento dos povos ancestrais”. Nesta direção, o autor traz como base desta submissão dos conhecimentos ancestrais ligados à natureza o pensamento colonial que mantém uma visão racista de subalternidade das religiões. A prática educacional que pode contribuir para opor-se a essa imposição colonial é justamente a perspectiva intercultural de educação que:

[...] reconhece o caráter multidimensional e complexo da interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes e busca desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, na direção de superação das estruturas socioculturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais. (FLEURI, 2015, p. 37)

Com isso, um dos princípios da educação intercultural é conhecer a cultura do outro. Assim, a pesquisa voltada aos sentidos e significados das práticas religiosas de comunidades tradicionais contribui para que se eduquem pessoas que respeitem as formas de ser e de compreender o mundo a partir de religiões diferentes da sua.

Pode-se assim reconhecer que os estudos apresentados no GTT Corpo e Cultura, ao buscarem compreender as práticas religiosas em grupos étnico-raciais, em comunidades tradicionais ou populares contribui para o conhecimento e aceitação de contextos socioculturais diversos, intervindo criticamente na perspectiva de desconstrução da matriz colonial. Como afirma Fleuri (2015, p. 35), isso é possível se forem reconhecidas as “relações econômico-políticas”, os “princípios epistêmicos e as dinâmicas socioculturais hegemônicas”, pois a partir destas deve-se pautar a proposta da Educação Intercultural crítica que melhor responde à diversidade religiosa garantindo a construção da cidadania. (2015, p. 35).

A educação para a cidadania implica no reconhecimento da diversidade religiosa e na prática pedagógica intercultural a fim de que na escola se promova “[...] a tolerância, a reciprocidade e o civismo, porque a maior parte dos conflitos, das atitudes discriminatórias e antidemocráticas nascem da incapacidade de se realizar estas três exigências da vida em sociedades pluralistas” (FLEURI, 2015, p. 45).

No espaço do CBCE, reconhecemos que as pesquisas sobre as práticas corporais religiosas, tanto as das primeira como as da segunda categoria analisadas, são de extrema relevância para que a educação implementada nas aulas possa garantir a formação para a cidadania, reconhecendo a diversidade constitutiva de cada turma de alunos e alunas, a fim de que, independentemente do nível de ensino, a religião não seja um tabu (do corpo) e sim, algo a se aprender na relação respeitosa com o “outro”, e nisso potencializar uma educação do corpo que respeite a realidade sociocultural diversificada da vida coletiva. Isso não significa “ensinar” sobre religião, uma vez que vivemos num Estado Laico, mas educar as crianças e jovens para o respeito à diversidade.

Por fim, parece-nos fundamental compreender o corpo e suas diversas formas de vivenciar as experiências religiosas. É preciso compreender que o corpo, além de se configurar como locus de opressão para algumas vertentes religiosas, é fundamentalmente o lugar da identidade e da resistência. Sabemos que ainda há muito que se estudar e refletir, bem como temos consciência de que estamos longe de termos tratado todas as vertentes religiosas existentes. Mas, ao analisarmos os estudos apresentados nestes últimos 13 anos no âmbito do GTT Corpo e Cultura fica evidente a importância do tema e de suas inúmeras possibilidades no campo da Educação Física brasileira.

## Referências

- AMARAL, R. de C. de M. P. *Festa à brasileira: significados do festejar no país que “não é sério”*. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- BASTIDE, Roger. *As religiões africanas no Brasil*. V. II. São Paulo: EDUSP, 1960. Disponível em: [http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/roger\\_bastide\\_religioes\\_africanas\\_brasil.pdf](http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/roger_bastide_religioes_africanas_brasil.pdf). Acesso em: 17 mar. 2019.
- BETTI, M. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.
- BRANDÃO, C. R. *Os deuses do povo: um estudo sobre a religião popular*. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2007.
- CASANOVA, J. *Public religions in the modern world*. London: University of Chicago Press, 1994.
- CASTELLANI FILHO, L. *Educação física no Brasil: A história que não se conta*. 6. ed. São Paulo: Editora Papyrus, 2001.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo, SP: Cortez, 1992.
- CORREIA, P. P. Corpo-transe no candomblé: performance e cotidiano. *ARTEFACTUM*, v. 8, n. 1, p. 1-16, 2014.
- DAOLIO, J. A antropologia social e a educação física: possibilidade de encontro. In: CARVALHO, Y. M.; RUBIO, K. (orgs.). *Educação física e ciências humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001, p. 27-38.
- DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. 12. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.
- DAOLIO, J. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a educação física, *Movimento*, ano 2, n. 2, p. 24-28, jun.1995.
- ESCOBAR, M. O. e TAFFAREL, C. Z. O trato com o conhecimento científico e a organização do processo de trabalho pedagógico no ensino de educação física. In: *CONGRESSO SOBRE A UFPE*, 1, Anais. V. Recife: Reproart, 1992.
- FLEURI, R.M. Interculturalidade, educação e desafios contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialismo e construção da cidadania. In: POZZER, A. et al. *Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015, p. 35-52.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, Vozes, 2006.
- FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Scipione, 1989.
- GRANDO, B. Corpo e educação em relações de fronteiras culturais. *Anais [...]*. XIV CONBRACE. Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/docs/conbrace2005.pdf>.
- LE BRETON, D. *Antropologia do corpo e modernidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.



- MARIANO, R. Crescimento Pentecostal no Brasil: fatores internos. *Estudos da Religião*, dez. 2008, p. 68-95. Disponível em: [https://www.pucsp.br/rever/rv4\\_2008/t\\_mariano.pdf](https://www.pucsp.br/rever/rv4_2008/t_mariano.pdf). Acesso em: 16 mar. 2019.
- MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.
- PESSOA, J. de M. Saberes e culturas populares nas contradições da culturalização da sociedade. *Educação Pública*, v. 26, n. 62/2, p. 493-508, maio/ago. 2017.
- PESSOA, J. de M. Lugar e pessoa na cultura popular. In: B. S. GRANDÓ (org.). *Corpo, educação e cultura: tradições e saberes da cultura mato-grossense*. Cáceres-MT: Editora da Unemat, 2007, p. 5-9.
- PIERUCCI, A. F. Religião como solvente: uma aula. *Novos Estudos*, n. 75, jul. 2006.
- PRANDI, R. *Herdeiros do axé: sociologia das religiões afro-brasileiras*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- RIGONI, A. C. C. *Marcas da religião evangélica na educação do corpo feminino: implicações para a educação física escolar*. 162p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br>. Acesso em: 16 mar. 2019.
- RIGONI, A. C. C.; DAOLIO, J. Corpos na escola: reflexões sobre educação física e religião. *Movimento*, v. 20, n. 3, p. 875-894, jul./set. 2014.
- RIGONI, A. C. C.; PRODOCIMO, E. Corpo e religião: marcas da educação evangélica no corpo feminino. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 35, n. 1, p. 227-243, mar. 2013.
- ROCHA, M.; DIAS, R. *O corpo negado: desafios para a educação física*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.
- SANT'ANNA, D. Cuidados de si e embelezamento feminino: fragmentos para uma história do corpo no Brasil. In: SANT'ANNA, D. *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 2005. p. 121-139.
- SOARES, C. *Corpo e história*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- SOARES, C. L. *Educação física: raízes européias e Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.
- WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez.2012. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>. Acesso em: 10 dez. 2017.
- WEBER, M. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

## Corpos e performances como enunciados de arte

*Adriana Martins Correia*

*Luís Vítor Castro Júnior*

Nesta edição comemorativa dos 40 anos do CBCE coube-nos o desafio de falar sobre o encontro de corpos e culturas com o mundo da arte. O título de nosso texto já marca um lugar de onde falamos, situando-nos em um dos percursos epistemológicos traçados pela Educação Física Brasileira. Nesse lugar, particularmente identificado com o GTT que dá nome a esse volume, compartilha-se a ideia não só da relação indissociável entre os entes ‘corpo’ e ‘cultura’, mas também do entendimento plural e diverso dos mesmos.

Partimos então para falar da arte. Entendemos que há um imbricamento paradoxal, presente desde a gênese do processo de institucionalização da Educação Física. A dança educacional, direcionada à higienização dos corpos femininos, já juntava elementos da Arte/Dança Moderna com a ginástica. Termos como expressividade, movimento natural e até mesmo a catarse associavam-se à formação corporal, disciplina, postura correta. O folclorismo, que se fortaleceu durante os anos da ditadura, apropriou-se dos repertórios das culturas populares para compor apresentações espetacularizadas de civismo ufanista.

A virada crítica após a década de 1980 evidencia paradoxos como estes e, em sua sequência, já nos anos 90, identifica-se uma resignificação da relação entre a Arte e a Educação Física. Isso se torna visível, por exemplo, na defesa da dança/atividades rítmico-expressivas como uma das formas de manifestação da Cultura Corporal a ser tratada pela área, seja como campo de conhecimento, seja como intervenção pedagógica. No entanto, este enlace da arte pela Educação Física, via dança, trouxe consigo tensões e embates internos e externos à área, trazendo à tona questões relativas ao recorte do “o que”, do “como” a Educação Física deveria se ocupar em relação a este tema.

Entendemos aqui que estas questões não foram (felizmente) respondidas, mas apostamos na ideia de que o encontro da Arte/Dança com o mundo da Educação Física já é um espaço efetivamente vivido pelos sujeitos, e, de certa forma presente no plano estratégico das instituições, através de documentos e prescrições. No sentido que fala Certeau (2008, p.202), pensamos neste espaço como ‘lugar praticado’, onde parte das pessoas que vive esse universo experimenta de forma táctica a arte, seja nas aulas de Educação Física, nas pesquisas acadêmicas ou nas deambulações nos percursos da vida cotidiana. Já no plano estratégico, discentes e docentes da escola encontram-se sob a prescrição do conteúdo Dança/Atividades Rítmicas e Expressivas, como parte necessária do componente curricular, ainda que, efetivamente, uma boa parte destes sujeitos possam não vir a ter esta experiência.

Enfim, nos parece já haver um relativo (e provisório) consenso prescritivo e epistemológico, além de muitos caminhos traçados por docentes, discentes e pesquisadores no sentido desse enlace entre Arte e Educação Física. Como então podemos contribuir para este debate?

Considerando nossos percursos na docência e na pesquisa, nos ariscamos afirmar que a dança (entendida em um sentido lato), permanece sendo uma manifestação privilegiada para o encontro entre Arte e Educação Física, mas, há outro olhar que se volta também para o corpo-arte, que se presentifica no jogo, no brincar, nas manifestações das culturas populares que rompem com sistemas de classificação<sup>1</sup> e mesmo no desfronreamento entre as linguagens artísticas pós-vanguardistas<sup>2</sup>. Falamos assim das expressões de arte que tem a materialidade corporal como suporte. A maneira que propõe Deleuze, poderíamos dizer que são manifestações que representam o transbordamento de afectos que atravessam o corpo-arte, e que são devolvidas ao mundo por ele, em forma de perceptos<sup>3</sup>.

Percorremos pela hipótese de que tanto os gestos que refletem a imagem corporal como toda sua produção imaterial através da dança, do jogo e da luta possibilitam devires que passam por todos e transbordam em percepto e afecto que valem por si mesmos. Sendo assim, Deleuze (1992, p. 171) considera que

---

<sup>1</sup> A obra conhecida como ‘Coletivo de Autores’ já indicia estas práticas, quando coloca a capoeira como um elemento que não se reduz a ser jogo, dança, luta, esporte ou ginástica (SOARES, 1992). No entanto, este não lugar pode ser o de uma infinidade de manifestações presentes nas culturas populares.

<sup>2</sup> Inúmeras manifestações podem ser pensadas sob essa ótica: o circo contemporâneo, instalações, body modification, entre outras.

<sup>3</sup> DELEUZE, Gilles. Abecedário de Gilles Deleuze. Entrevista concedida a Claire Parnet. Disponível em: . Acesso em: 18 dez. 2018.

Os perceptos não são percepções, são pacotes de sensações e relações que sobrevivem àqueles que os vivenciam. Os afectos não são sentimentos, são devires que transbordam aquele que passa por eles (tornando-se outro).

Através da experiência estética de quem realiza o gesto ou de quem assiste, criam-se novas situações, dando-nos forma e conteúdo, que torna possível a comunicação. É um conjunto múltiplo, polifônico e polirítmico de fluxos de sentidos, de matérias e de expressões que interagem permanentemente, carregando em si a diferença, o enigma, o gesto, o inventivo e a irrupção que incorporar o paradoxal do corpo. Ao longo deste texto é que este olhar para estas expressões do corpo-arte esteja atento às performances dos sujeitos. O conceito de performance é diverso, existindo confluências e diferenças entre autores das artes, ciências sociais, psicologia, entre outros. Na proposta aqui apresentada buscamos valorizar o aspecto criativo do performar. Como defende Pais (2007, p. 8-9), trata-se de olhar um pouco menos para as prescrições sociais e investir nas performances do cotidiano. Não se trata de um otimismo ingênuo em relação à potência das culturas, mas uma forma própria da vida contemporânea, marcada pela descontinuidade, pela reversibilidade e pelo contratempo que gerado pelo cruzamento entre a força do tempo linear e a fluidez do tempo cíclico.

Tecendo esse diálogo, trazemos aqui algumas reflexões desenvolvidas a partir da fricção com culturas que estão fora dos muros das escolas e das instituições estratégicas, onde os sujeitos performam no encontro das ruas, sejam estas físicas ou virtuais. Assim, desenvolvemos esse texto em dois momentos, buscando criar um diálogo entre os percursos de pesquisa do autor e da autora deste texto. No primeiro falaremos sobre corpos e culturas que se reúnem nas ruas, nos jogos, nas festas e celebrações das culturas populares. Em um segundo momento, dialogaremos com algumas culturas juvenis urbanas, que constroem suas performances em danças que transitam entre tradições locais e culturas de massa, tecendo novas formas de performar arte. Tentaremos, ao final, apontar um fluxo que atravessa estas manifestações tão diversas, que se potencializa na força do desalinhamento.

### **Corpos, culturas e expressões da arte das ruas**

Diante de tantas as possibilidades que a área da educação física ao longo da história tem se debruçado, acreditamos que o corpo como expressão da arte no espaço público da festa ou não, merece um destaque, no

sentido de encontrarmos outras possibilidades. Na verdade, são curiosidades que nos colocam em desafios de dialogar com as incalculáveis possibilidades de entender a arte do corpo.

Reportamo-nos as expressões artísticas do corpo como algo relacionado à gestualidade, à plasticidade e à expressividade, sendo caminho de idas e vindas entre outros corpos, cuja potência do fazer revela o poder de ser afetado pela grande intensiva das coisas, “[...] aquilo que dispõe o corpo de tal maneira que possa ser afetado pelo maior número de modos. Ou então aquilo que mantém a relação de movimento e de repouso que caracteriza o corpo.” (DELEUZE, 2002, p. 61).

Dessa maneira, estamos nos referindo as formas de expressões do corpo nas rodas de samba e capoeira, na pipoca do Baiana System, nos desfiles dos afoxés e blocos afros com seus batuques ancestrais e tantas outras expressões do corpo que são afetadas coletivamente diante do ritmo. Todas essas potências moleculares transbordam em gestos, odores, encenações, cheiros, entre outras coisas que colocam o corpo enquanto “território indeterminado onde o visível é uma qualidade de uma textura, a superfície de uma profundidade” (CASTRO JÚNIOR, 2014, p.15).

Nesta caminhada está em jogo a arte do corpo que festeja, cuja territorialidade é a própria intensidade, levando-o à desterritorialização. O corpo, ao potencializar a performance, permite em pouco tempo mudar de direção, sua forma e seu volume, disparando sagacidade de equilibrar-se, requebrar, molejar, vadear, criando assim novas formas de linguagens comunicativas, cômicas e/ou trágicas.

Paul Zumthor, ao situar o campo da performance, considera esta fortemente marcada por sua prática.

Na performance, eu diria que ela é o saber-ser. É um saber que implica e comanda uma presença e uma conduta, um Dasien comportando coordenadas espaço-temporais e fisiopsíquicas concretas, uma ordem de valores encarnada em um corpo vivo”. (ZUMTHOR, 2000, p. 35.)

Neste sentido, a performance é sempre constitutiva da forma, é um saber corporal que diante de uma determinada situação, o corpo aciona um gesto novo, uma nova movimentação, propagando-se as multiplicidades de expressões exigidas no aqui e agora. Esta situação de performance do

corpo-arte é comum na roda ritual ‘ritornelo’<sup>4</sup> de capoeira, quando a narrativa dramática do corpo é puro engano e pura malícia. Mesmo em uma aparente dissimulação de movimentos descontraídos de pernas e braços, é sempre inquietante para ambos os participantes. Assim sendo, o corpo em jogo revela inúmeras situações inusitadas de troca, de descoberta, de quebra e de interação entre eles. Existe um mistério que aflora na brincadeira de procurar saber quem vem de lá, uma brincadeira do conviver sem saber. É justamente do não saber e do não conhecer que se constitui o poder-potência do corpo-arte, colocando o jogador na interface da curiosidade, do intuitivo e da imaginação.

Traçar as encruzilhadas da arte do corpo em jogo da capoeira e do samba leva para um cenário emblemático, não só para quem joga, mas para quem assiste também. São signos próprios de uma ética-estética que, através da roda de samba e de capoeira, criam-se novos enredos dramáticos, mesmo em uma aparente simulação. Toda essa dramaticidade e teatralidade contidas são estratégias inventadas para seduzir o olhar do público.

A arte dos corpos coletivamente que dançam na luta, jogam na dança e lutam no jogo são devires que se instalam no acontecimento do palco-rua, que faz emergir um devir corpo-samba-capoeira. Nele as forças físicas são constituídas por campo energético e revigoram as celebrações dançáveis dos povos tributários à cultura afro-brasileira, um corpo que consegue conhecer de modo próprio, antecipando, intuindo, adivinhando que, através da música, transporta a pessoa para outros campos perceptos e afectos, sob influência do ritmo.

Podemos considerar a afetuação dessas rodas-rituais (jogos, danças e brincadeiras) como uma fuga, mas não somente de uma realidade opressiva e, sim, pela necessidade de criar novos territórios, no sentido da criação de *linhas de fuga*<sup>5</sup> ou desejos que escapam dos territórios instituídos historicamente pelo poder hegemônico. A vontade de colocar novos territórios virtuais para que seja contada uma outra história, com novos desejos e com estratégias diferentes de produzir e transmitir conhecimento. (CASTRO JÚNIOR, 2018).

---

<sup>4</sup> Estamos considerando o ritornelo como um campo energético circular, infinito, marcador de “identidade” com suas respectivas representações simbólicas; mas sabemos, também, que esses investimentos territoriais nunca se realizam completa e definitivamente, pois a abertura para o estranho e para o outro, a exterioridade, pertence ao próprio processo de se criar novas identidades. Para Deleuze e Guattari (1997, p.132), definem o ritornelo como o conjunto sonoro das matérias de expressão que traça um território.

<sup>5</sup> Deleuze e Guattari nos dar pista que a linha de fuga se propaga como ruptura, quebra e preparação para novas espacialidades e temporalidades. Ela escapa da tentativa totalizadora e ao entrar em contato com outras forças seguem outras direções.

## Corpos, culturas juvenis e expressões da arte

Entendendo o corpo-arte como um acontecimento próprio ao espaço público, acreditamos que as performances corporais criam formas de resistir às instituições estratégicas e de se reinventar diante de novas cenas.

O modo de vida dos jovens nas grandes metrópoles, consolidado no século XX, traz em seu bojo expressões de dança afeitas a um novo cenário urbano, industrial, pré-virtual, onde a gestualidade fala menos de uma tradição herdada e mais de uma forma de estar no mundo ligada a estética de uma ‘cultura jovem’, forjada na tensão entre os movimentos da contracultura e da cultura de massa, principalmente a partir das artes urbanas estadunidenses. Neste cenário despontam as “danças de rua”, linguagens originalmente ligadas ao universo do movimento hip hop, que se espalharam pelo mundo, representadas pelo inicialmente pelo break e seus múltiplos ascendentes e derivados e que hoje transbordam em uma variedade de práticas, denominadas por seus atores como danças urbanas.

O acontecimento dessas manifestações no Rio de Janeiro inscreve-se em um cenário mundial, ao mesmo tempo em que produz expressões locais<sup>6</sup>. Neste processo, em meio a um emaranhado de narrativas, espalha-se uma rede rizomática de artistas dançantes. Há ramificações de performances artísticas mais identificadas ao imaginário fundante da cultura hip-hop, com tensas relações com os processos de massificação das artes urbanas. Há criações performáticas mais recentes, presentes em cada uma das redes virtuais, mas forjadas a partir de processos identitários geograficamente situados.

Assim, ao caminhar pelo universo das danças urbanas, destacam-se inicialmente os jovens dançarinos que se enunciam como sujeitos da cultura hip hop<sup>7</sup>. Pensando nessas juventudes, viventes já na segunda década do século XXI, situadas no Rio de Janeiro, é possível conhecer estes dançarinos urbanos a partir de suas “artes de fazer” o cotidiano, onde interpretam e recriam suas performances a partir da dança de rua original do movimento hip hop, ao mesmo tempo em que resistem aos processos de institucionalização de sua arte.

---

<sup>6</sup> A discussão levantada aqui tem como base uma pesquisa de doutorado, que investigou os percursos de jovens dançarinos urbanos na região metropolitana do Rio de Janeiro.

<sup>7</sup> As primeiras manifestações da cultura hip hop são identificadas no Brasil entre o final da década de 1970 e início da década de 1980, revelando-se como expressão estética da diáspora do atlântico negro recriada por jovens moradores dos bairros de periferia. (VIANNA, 1997; WELLER, 2011; LEAL, 2007; HERSCHMANN, 2000; BUZO, 2011). Já nos últimos anos do século XX, percebe-se uma intensificação da massificação cultural dos signos e emblemas desta cultura, como um sinal de identificação jovem transnacional, sendo apropriado pela indústria da música, da moda, da publicidade, entre outras (HERSCHMANN, 2000, p.183).

São sujeitos que reencenam as rodas de desafio inventadas pelos jovens negros nas ruas do Bronx, na década de 1960 e que chegam ao Brasil com o nome de ‘racha’. Contudo, pesquisando esse universo, fica cada vez mais nítido o desaparecimento dos encontros cotidianos nas ruas, em detrimento das “batalhas”, eventos com os mais variados graus de organização e normatização, onde estes artistas se encontram. Voltando a Certeau (2008), podemos construir uma metáfora a partir deste deslocamento: o racha sugere o encontro de ocasião, no qual qualquer dançarino pode se desprender da roda e entrar no desafio. Demanda uma ação construída pela astúcia, na oportunidade do momento. A batalha é um elemento semântico da guerra, na qual o adversário é previamente conhecido e estudado, possibilitando o planejamento de uma estratégia, o que, na concepção deste mesmo autor, seria um agir típico dos sujeitos de poder, aos quais estes artistas estariam se sujeitando.

Porém, o corpo-arte teima em se revelar como potência. Se, por um lado, há um apagamento dos elementos considerados fundantes da cultura hip-hop, por outro existem os jovens que se enunciam como dançarinos, trazendo narrativas de resistência relacionadas às tensões entre ser profissional-artista e homem-bailarino.

Tanto entre os dançarinos mais velhos, que começaram a dançar nos bailes charme, quanto entre os mais novos, que iniciaram nos projetos sociais já no final da década de 1990, a dança é o primeiro elemento a surgir em suas histórias de vida. A condição de dançarino é o que guia todo o roteiro que criam em suas narrativas. Isto não quer dizer que a cultura hip hop não seja constitutiva na história dessas pessoas. Porém, em suas caminhadas se apropriam deste universo não da forma “original” ou “verdadeira”, mas instituem novos caminhos a partir dos quais dança, arte, hip hop se fundem em diferentes gradientes, gerando uma multiplicidade de experiências e concepções.

Vimos assim que a dança destes atores não está presa a uma única raiz. Indo a Deleuze e Guattari (2011), encontramos na proposta do modelo rizomático uma ilustração. Nesta rede não há relações puras de ancestralidade e sim de uma parentalidade horizontal em contínua expansão, onde o aspecto militante do movimento hip hop pode estar na origem de alguns percursos, ou se apresentar em cruzamentos com maiores ou menores graus de afetação nas trajetórias destes sujeitos.

Esse tipo de (des)territorialização se evidencia ao pensarmos na centralidade do corpo-negro no universo hip-hop. Quando nos aproximarmos de suas performances, podemos perceber a necessária presença de signos construídos a partir dos movimentos negros jovens estadunidenses: gestua-



lidade, música, roupas, saudações, performances de masculinidades, entre outras. Há também os elementos presentes em outras manifestações da diáspora africana pelo mundo, como a sinuosidade gestual, os movimentos junto ao solo e as rodas de desafio. São jovens (negros ou não) que performam uma narrativa da ancestralidade quando dançam. Já quando oralizam suas práticas podem ou não enunciar este pertencimento ao hip-hop e/ou à identidade de ser um artista negro.

Esta diversidade, avaliada de forma distante, poderia apontar indícios de que este descolamento da dança em relação ao hip hop estaria se dando a partir da formação de diferentes tribos de dançarinos, que passariam então a transitar por diferentes universos e a tecer novas redes de relacionamento a partir desta caminhada. Isto, em parte, é verdade. No entanto pode-se notar que estes descolamentos não são definitivos, nem indicam caminhos sem cruzamentos. Por vezes encontramos um mesmo dançarino participando com sua 'crew'<sup>8</sup> de um racha mais aguerrido, encenando a batalha da rua e, em outro momento, participando da disputa de um evento mais comercial, performando a partir de movimentos mais técnicos e acrobáticos, em função de regras e critérios de pontuação.

O fácil trânsito entre o grande espetáculo e o encontro "de rua" revelam a convivência entre os aspectos de resistência e reprodução que são destacados por Pais (2004, p. 39-40), abordando a relação dos grupos jovens com a cultura dominante, em termos de ressonância ou dissonância. Ao mesmo tempo em que os dançarinos permitem que esta cultura de massa se aproprie e ressignifique os elementos do hip hop, também aderem a um revivalismo tribal, não voltando ao movimento primitivo, mas sim construindo um discurso memorial daquilo que não viveram, evocado em narrativas e performances.

Talvez esta exista uma nova rua por onde circulem estes dançarinos, pavimentada por suas interações na internet. Existem novas esquinas, virtualmente perpendicularizadas pelas redes, que os permite descobrir e chegar aos diferentes encontros, seja nos circuitos com mais vínculos à cultura hip hop, seja no universo da dança em vias de institucionalização.

---

<sup>8</sup> Coletivo de dançarinos, originalmente eram representavam gangues dos guetos de Nova York, que sublimavam na dança suas rivalidades. Porém, rapidamente as formações passaram a ser uma alegoria desta origem, tornando-se grupos de jovens que treinavam juntos para encontros onde desafiavam outros grupos.

Caminhando por estas ruas virtuais também é possível perder-se dos caminhos do hip-hop, e se deparar-se com outras performances. De algumas dessas vielas e becos estreitos surgiram os dançarinos do passinho, divulgando seus vídeos performáticos, filmados por celulares em ambientes como casas e quintais.

Apareceram aí sujeitos mais jovens, mais virtuais, mais pretos, mais pobres e, sobretudo, mais funk. Os primeiros artistas do passinho que “viralizaram” no início da segunda década dos anos dois mil eram garotos de favelas ou bairros periféricos da metrópole carioca. A disseminação desta cultura trazia consigo dois elementos fundamentais: a relação de atração/repulsão da sociedade com a cultura funk carioca e sua disseminação através das redes sociais.

A complexa relação com a cultura funk pode ser vista nas diferenças das narrativas entre as performances corporais e os discursos midiáticos construídos sobre as mesmas. Observando os vídeos, principalmente os mais antigos, nota-se o protagonismo do funk na música e nos movimentos, ainda que algumas referências sejam constantes, como o frevo, o samba e uma similaridade com os movimentos de pés próprios das danças urbanas do universo hip-hop.

À medida que o passinho se populariza em matérias jornalísticas e em programas de TV, estas narrativas vão reforçando alguns tons e apagando outros: são garotos bem novos, que em geral não vão a bailes. Falam de uma influência do funk, mas de forma ‘não sexualizada’. A composição de linguagens é celebrada, como se fosse uma simples mistura, onde frevo, circo e até mesmo movimentos chaplinianos têm uma importância que suplanta a identidade funk.

Ao se constituírem como expressões de arte diretamente associadas ao funk, o passinho e outras danças criadas por jovens do Rio de Janeiro vêm de um passado de demonização na mídia<sup>9</sup> (ARRUDA *et al.*, 2010, p. 414).. Trata-se de um antigo estigma de associação entre preto-pobre-favelado e bandido, do qual o fanqueiro passou a ser o novo elemento de ancoragem. Torna-se necessário para veículos midiáticos e para os poderes públicos produzir uma lógica explicativa que fundamentasse uma forma de atuação,

---

<sup>9</sup> No início da década de 1990, fanqueiros e suas galeras foram associados aos arrastões e outras manifestações de violência na cidade do Rio de Janeiro (HERSCHMANN, 2000). Embora atualmente o potencial ofensivo deste evento tenha sido desconstruído a partir da análise dos registros policiais, o que justificou a sua grande repercussão na época foi o terror da classe média em relação à “invasão bárbara” dos favelados, que em movimento agressivo para os padrões locais (o confronto de galeras na praia) macula um território sagrado da classe média da Zona Sul do Rio de Janeiro, algo inaceitável por “perturbar a paz ensolarada do paraíso urbano”.

no caso a repressão violenta, sobre a expressão material da estética da juventude pobre, agora representada pelo funk, mas que já foi personificada pelo samba e pela capoeira. Desde então assistimos a uma oscilação entre a glamourização do funk como produto de consumo e a demonização dos bailes como lócus da violência a ser combatido pelas forças policiais.

Mas, se o corpo potente sempre resistiu e transbordou para as ruas, hoje também se virtualiza e transborda pelas redes. Desde o primeiro vídeo do passinho viralizado até as inúmeras “dancinhas” constantemente criadas e postadas, os corpos-funk se presentificam, em performances que mesclam linguagens, brincam com formas pueris, trazem a festa dos bailes e nem por isso abrem mão dos movimentos dos quadris, da sexualidade e das narrativas que falam de vidas pobres, pretas e faveladas, revelando também a violência e a tragédia cotidiana.

### In(conclusões)

Diante de tantas encruzilhadas, que permitem falar sobre a arte do corpo ou corpo-arte, pensamos em vetores possíveis de criar mundos que potencializam a experimentação do corpo e suas astúcias (CERTEAU, 2008), cujas rugosidades ocorrem em fluxos e encontros que substanciam e interpelam a dimensão ética-estética da vida dos descendes de africanos no Brasil, frente ao racismo, à intolerância, à exclusão e à negação do direito de viver. As encruzilhadas aqui são as multiplicidades de território que nos colocam sempre desterritorializados.

São redes tecidas que apontam para outras narrativas estética-políticas do corpo, nas quais apresentam outras geografias, sobretudo de exercer a potência em driblar as hierarquias ocidentalistas-colonialistas em tempo pós-colonial. Uma anatomia dos corpos *desalinhados*, cuja visibilidade aparenta o desmantelamento de estruturas rígidas e enunciam gestualidades dobradas, curvadas, arredondados e de cabeça para baixo, entre tantas outras incalculáveis. O desalinhamento corporal representa outra potência enunciativa, que foge dos padrões estereotipados da tirania de beleza do corpo enquanto vetor hegemônico.

Portanto, toda esta geografia desalinhada dos corpos, que é a própria arte do corpo, traz à tona um paradigma estético-ético capaz de incorporar o diferente, o estranho, a zombaria, a improvisação, o segredo, a “porrada”, e o enigma como traços fundamentais da sua constituição, colocando a questão da resistência cultural no centro das práticas interculturais.

As experiências descritas aqui são de corpos que se atraem, repulsam-se, alteram-se, fazem alianças, se combinam em aliagens, expandem-se, penetram-se, excluem-se. São processos polifônicos, polirítmicos, polifônicos e dialógicos. Essas polifonias interculturais presentes nas artes populares, tradicionais ou juvenis, constituem um conjunto de saberes, no qual apostamos na força do corpo como referência de construção do saber tão importante quanto as referências teóricas, místicas, orais e científicas .

Nestas encruzilhadas descritas no texto, é possível redesenhar outra lógica do presente-passado em fazer ruptura que, ao se romper, multiplicam-se as formas, os gestos, os odores, as sensações, os impulsos, não há divisão binária entre razão e emoção nas formas operante de fazer saberes, é sempre ondulante ou rizomática. Portanto, uma forma *mandingueira* com efeito do mistério. Uma maneira de se produzir conhecimentos e arte, cuja dimensão se constitui **no conviver com o não saber** que tem como princípio lutar por empatia, por cumplicidade. Uma potência do corpo-arte que nos levar pensar a sociedade como intensidade de vida, aquelas coisas simples que os corpos teimosamente fazem para resistir às agulhas dos projetos neoliberais e através do axé as manifestações populares resistem resinificando na sua arte de fazer.

## Referências

- ARRUDA, A. De pivete a funqueiro: genealogia de uma alteridade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 140, maio/ago. 2010.
- BUZO, A. *Hip hop: dentro do movimento*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2010.
- CASTRO JÚNIOR, L. V. *Encruzilhadas fotográficas de Marcel Gautherot: quando o corpo na capoeira é festa e labuta 1940-1960*. Salvador: Edufba, 2018.
- CASTRO JUNIOR, Luís Victor Castro (org.). *Festa e corpo: as expressões artísticas e culturais nas festas populares baianas* Salvador: Edufba, 2014.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CORREIA, A.M; DA SILVA, C. A.F; FERREIRA, N.T. Do racha na rua à batalha no palco: cenas das danças urbanas. *Motrivivência*, v. 29, n. 50, p. 213-231, 2017.
- DELEUZE, G. *Abecedário de Gilles Deleuze*. Entrevista concedida a Claire Parnet. Disponível em: <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2018.
- DELEUZE, G. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, G. *Espinosa*. Filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, G; GUATARRI, F. *Mil Platôs*, v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.
- HERSCHMANN, M. *O funk e o hip-hop invadem a cena*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

PAIS, J. M. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. *In*: ALMEIDA, M. I.; EUGÊNIO, F. (orgs.). *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

VIANNA, H. *O mundo funk carioca*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

ZUMTHOR, P. *Introdução à poesia oral*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

## Corpos e culturas: a atualidade do pensamento de Marcel Mauss

*Jocimar Daolio*

### Introdução

Na comemoração dos 40 anos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), é oportuno o lançamento de uma coleção de livros que apresente e enfatize os estudos e pesquisas que têm subsidiado a produção de conhecimentos nas áreas de Educação Física e Esportes, alocados nos Grupos de Trabalho Temático (GTT's). No caso do GTT Corpo e Cultura, embora não tenha feito parte da primeira configuração dos GTT's do CBCE, já em 1998, na Reunião das Secretarias Estaduais do CBCE, realizada na Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em Natal-RN, foi feita proposta de criação de novo GTT, uma vez que havia o reconhecimento de demanda de pesquisas específicas sobre Memória e Cultura. É nesse momento que é aprovada a criação do GTT Memória, Cultura e Corpo, cuja “inauguração” oficial se deu no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte de 1999 (CONBRACE), em Florianópolis-SC (DAOLIO; GOELLNER; MELO, 1999).

Posteriormente, em 2004, por ocasião da Reunião Anual da SBPC de Cuiabá-MT, também acolhendo as demandas de pesquisa próprias desses dois campos, houve proposta de separação entre as temáticas Memória e Cultura. Já em 2005, no CONBRACE Porto Alegre, foram apresentados trabalhos nos dois GTT's separadamente. Nos últimos anos, tem havido grande e qualificada produção em cada um desses dois GTT's, o que pode ser comprovado nos anais dos CONBRACE's e CONICE's (Congresso Internacional de Ciências do Esporte). No livro *Política Científica e Produção do Conhecimento em Educação Física*, editado pelo CBCE em 2007, pesquisadores e membros dos Comitês Científicos de cada GTT apresentaram a produção e fizeram um balanço das temáticas de pesquisa em cada GTT. Os

membros do Comitê Científico do GTT Corpo e Cultura puderam fazer o mesmo no capítulo “Trajetória e perspectivas do GTT Corpo e Cultura (CARVALHO; LINHALES, 2007).

No caso específico do GTT Corpo e Cultura, é importante destacar a centralidade do conceito de cultura para estudos que têm no corpo sua principal preocupação. A produção acadêmica da área de Educação Física já vem afirmando há algumas décadas a importância de estudos que têm nas Ciências Humanas a orientação para suas investigações. Já é consenso há vários anos que a exclusividade das explicações biológicas no que se refere ao comportamento corporal não é suficiente para compreender todos os fenômenos humanos. No meu caso particular, como pesquisador e docente de ensino superior desde 1987, pude aprofundar estudos nas questões culturais a partir da aproximação com a Antropologia Social, sobretudo na tradição de autores como Marcel Mauss e Clifford Geertz. Não estou afirmando que a Antropologia é a única área que estuda a cultura, nem que é a mais importante, apenas destaco que a Antropologia, na sua tradição de pesquisa, sobretudo a etnografia, se deparou com a diversidade de comportamentos humanos e foi instada a compreender e explicar dinâmicas culturais consideradas exóticas ou estranhas ao hábito ocidental. Essa condição fez com que a Antropologia colocasse como primordial o debate sobre a cultura, debate esse que enriqueceu não só a própria área como foi ampliado para outros campos do conhecimento.

Enfim, acredito não ser necessária aqui a recuperação da história do pensamento contemporâneo da Educação Física brasileira para justificar a necessidade e atualidade das discussões a partir da consideração da cultura. Afirmei em outra oportunidade que o termo “cultura” definitivamente já faz parte da área de Educação Física, constituindo-se no principal conceito e na principal categoria para a área, uma vez que todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural (DAOLIO, 2004).

Especificamente sobre a relação entre a cultura e as discussões sobre o corpo, é elucidativa a afirmação de Clifford Geertz:

Entre o que o nosso corpo nos diz e o que devemos saber a fim de funcionar, há um vácuo que nós mesmos devemos preencher, e nós o preenchemos com a informação (ou desinformação) fornecida pela nossa cultura (GEERTZ, 1989, p. 62).

Na Antropologia (e também na Sociologia, já que essas áreas se imbricavam até o início do século XX) é fundante o texto sobre as técnicas corporais, de Marcel Mauss. Proferida como palestra em 1935, foi publicado no ano de sua morte, em 1950. Meu objetivo neste texto constitui-se, pri-

meiramente, em recuperar as ideias do fundador da discussão sobre corpo na Sociologia e na Antropologia, mostrando como essas ideias são extremamente atuais no Brasil de hoje. Em segundo lugar, pretendo depreender da concepção de Mauss algumas implicações para a área de Educação Física, mostrando sua pertinência e atualidade. Tenho reiterado que o trabalho de Mauss sobre as técnicas corporais deveria se tornar leitura obrigatória para todos os alunos de graduação e pós-graduação em Educação Física.

O livro *Conversando sobre o corpo*, organizado por Heloisa T. Bruhns e publicado em 1986 teve o mérito de “apresentar” Marcel Mauss para a área de Educação Física. O capítulo de Suely Kofes intitulado ‘E sobre o corpo, não é o próprio corpo que fala? Ou, o discurso desse corpo sobre o qual se fala’ traz questões cujas respostas poderiam ser respondidas a partir das elaborações teóricas de Mauss. Segundo a autora, apoiada em Mauss, o corpo aprende e é cada sociedade específica que o ensina, e no que o ensina, nele se expressa. Desconheço se outra publicação brasileira da área de Educação Física citou ou se fundamentou em Marcel Mauss antes deste capítulo de Suely Kofes. O importante é que o autor francês estava apresentado à Educação Física, uma vez que o livro organizado por Heloisa Bruhns teve grande repercussão na área e, além disso, a década de 1980 constituiu-se num importante momento de debates na área, fato que teve repercussões acadêmicas consideráveis nos anos seguintes (BRUHNS, 1986).

Posteriormente, em 1995, em meu livro *Da cultura do corpo*, reservei uma seção inteira para resumir a contribuição de Marcel Mauss para as Ciências Sociais e a relevância para a Educação Física que, na época, ainda recebia forte influência das ciências biológicas. Tentei mostrar que as explicações biológicas, se são necessárias e importantes, não podem se tornar exclusivas para a explicação do comportamento corporal humano.

### **Marcel Mauss: contexto histórico**

Marcel Mauss, de nacionalidade francesa, nasceu em 1872 e morreu em 1950. Sobrinho de Durkheim, Mauss foi influenciado pelo tio e avançou em suas ideias após a morte deste em 1917. Na verdade, criou novas frentes a partir do pensamento de Durkheim que culminaram na criação da Antropologia, sendo considerado um dos pais dessa nova ciência. Durante a década de 1920 desenvolveu seus estudos em Paris, ministrou disciplinas, orientou novos alunos e publicou seu principal trabalho em 1925, *Ensaio sobre a dádiva* (no original, *Essai sur le don*), considerado um dos grandes clássicos das Ciências Sociais e que versa sobre os métodos de troca nas sociedades até então tidas como primitivas. Nesta obra Mauss criou e de-



envolveu o conceito de ‘fato social total’, que se constituiria na sua grande contribuição às ciências sociais. Claude Lévi-Strauss considerou este livro como a obra prima de Mauss (LÉVI-STRAUSS, 2003).

Marcel Mauss participou ativamente da primeira guerra mundial entre 1914 e 1918, fato que o marcou profundamente uma vez que perdeu vários colegas da universidade e amigos. De origem judaica, viu a ascensão do nazismo na Alemanha e sua disseminação pela Europa até a ocupação da França em 1940. Perdeu seus cargos de professor, foi obrigado a utilizar a estrela de David destinada aos judeus, passou por privações, foi ajudado por amigos, mas decidiu não deixar a França, embora alguns amigos o tenham estimulado a isso (FOURNIER, 2003).

Esses dados históricos, pouco conhecidos ou citados pelos leitores da obra de Mauss, são importantes para compreender o que estava por trás de sua elaboração teórica. Primeiramente a ênfase no estudo das trocas econômicas entre habitantes de tribos indígenas, que, segundo o autor, poderiam beneficiar as sociedades industrializadas, ao reconhecerem a prática de trocas de presentes como dádivas e doações. Nessa consideração é possível inferir um autor atento e preocupado com os rumos que o século XX traçava e um desejo de um mundo mais solidário.

A partir do conceito de ‘fato social total’ Mauss se esquivava de explicações estanques para o comportamento humano e destacava como importante o estabelecimento de conexões entre os campos sociológico, psicológico e fisiológico, afirmando a totalidade do comportamento humano. No seu texto ‘A expressão obrigatória de sentimentos’, analisando o fenômeno do choro, o autor mostrava que essa expressão humana não deveria ser compreendida apenas como fenômeno psicológico ou fisiológico, mas também social:

Não só o choro, mas toda uma série de expressões orais de sentimentos não são fenômenos exclusivamente psicológicos ou fisiológicos, mas sim fenômenos sociais, marcados por manifestações não-espontâneas e da mais perfeita obrigação (MAUSS, 1979, p. 147).

## O corpo em Mauss

A partir dessas considerações torna-se compreensível a preocupação do autor com a discussão sobre o corpo. Em 1935 Mauss profere uma palestra especificamente sobre o corpo denominada ‘As técnicas corporais’, publicada apenas no ano de sua morte, em 1950. Neste trabalho Mauss parte de observações cotidianas, sobretudo de sua experiência na guerra

para defender a ideia de diferentes usos do corpo e de como esses usos definem e são definidos por questões relacionadas às dimensões sociológicas e psicológicas humanas. Apenas a consideração da ideia de ‘usos do corpo’ já afasta uma explicação eminentemente fisiológica para o comportamento humano, uma vez que os usos do corpo são diversos no mundo e dizem respeito a questões da tradição e da organização social dos vários grupos humanos. Nessa linha de raciocínio seria insuficiente a explicação de um determinado comportamento corporal apenas por disposições fisiológicas, muito menos por premissas raciais.

São conhecidos e elucidativos os exemplos citados por Mauss em seu texto, como o aprendizado de natação pelo qual passou quando criança e a mudança que ele viu nesse aprendizado; ou a necessidade de trocas de pás durante a guerra entre as tropas inglesas e francesas, obrigatória devido a diferenças entre as pás dos dois batalhões; ou a diferença de marcha dos militares franceses e ingleses, que levava a dificuldades de execução. Cita ainda diferenças no andar, no correr, na posição das mãos à mesa, a influência dos filmes americanos no comportamento corporal dos franceses etc. A partir desses exemplos Mauss defende a ideia de construção corporal humana, consideração que, para a época, é extremamente importante e inovadora. Em meu livro de 1995 afirmo:

[...] mais importante do que constatar, relacionar e classificar as diferentes manifestações corporais é entender o significado desses componentes num contexto social. O primeiro passo, obviamente, é partir das diferenças corporais entre povos ou entre épocas de um mesmo povo, mas o passo seguinte proposto por Mauss é entender os movimentos corporais como parte de um todo social (DAOLIO, 1995, p. 46).

Definindo ‘técnica corporal’ como as maneiras como os seres humanos sabem servir-se de seus corpos, Mauss tenta colocar a condição corporal humana na categoria das técnicas humanas, como as técnicas de caça, de pesca, de cozimento, de casamento, de trocas etc. Segundo ele, toda técnica deve ser ao mesmo tempo tradicional e eficaz, ou seja, deve ser uma ação transmitida das gerações anteriores às gerações seguintes e também atender a alguma demanda do referido grupo, ou seja, ter alguma eficácia.

Chamo técnica um ato **tradicional eficaz** (e vejam que nisso não difere do ato mágico, religioso, simbólico). Ele precisa ser **tradicional e eficaz**. Não há técnica e não há transmissão se não houver tradição. Eis em que o homem se distingue antes de tudo dos animais: pela transmissão de suas técnicas e muito provavelmente por sua transmissão oral (MAUSS, 2003, p. 407, grifo do autor).

Embora Mauss não tenha se aprofundado na discussão da eficácia, essa discussão remete à expressão de comportamentos corporais humanos como expressões simbólicas, impossível naquela época, mas que a Antropologia desenvolveu posteriormente, considerando uma definição mais simbólica de cultura. Clifford Geertz, na segunda metade do século XX, desenvolveu uma concepção semiótica de cultura, para quem a cultura se constitui em “sistemas entrelaçáveis de signos interpretáveis” (GEERTZ, 1989, p. 24). Para este autor a cultura é pública porque o significado é público. Geertz afirma que a prática de pesquisa da Antropologia não deve se constituir numa “ciência experimental em busca de leis, mas numa ciência interpretativa à procura do significado” (GEERTZ, 1989, p. 15).

De fato, se Mauss não avançou nessa discussão em plena década de 1930, seu conceito de cultura e de técnica sugere a dimensão simbólica inerente às ações humanas. Os exemplos que utiliza remetem ao campo da magia e da religião de atos de vários povos indígenas. Ou seja, ele não está se referindo à técnica a partir de uma dimensão eficiente, no sentido mecânico ou apenas de rendimento, mas à dimensão eficaz no sentido simbólico.

De acordo com Mauss, a educação humana, sobretudo de crianças, se dá por meio de um processo de ‘imitação prestigiosa’, colocando a centralidade do corpo na discussão tanto da área da Antropologia como da Educação. A criança imitaria gestos que obtiveram êxito ou foram colocados a ela por pessoas dotadas de autoridade, ou seja, que representam a tradição e eficácia no contexto do grupo a qual ela pertence.

A criança, como o adulto, imita atos bem-sucedidos que ela viu ser efetuados por pessoas nas quais confia e que têm autoridade sobre ela. O ato se impõe de fora, do alto, mesmo um ato exclusivamente biológico, relativo ao corpo. O indivíduo assimila a série dos movimentos de que é composto o ato executado diante dele ou com ele pelos outros (MAUSS, 2003, p. 405).

A partir dessas considerações Mauss, nesse mesmo trabalho, procura esboçar princípios para uma classificação das técnicas corporais, considerando os períodos da vida, as características de gênero, ao rendimento e as formas de transmissão das técnicas. Era um esforço também próprio da época, que talvez não fizesse sentido hoje, mas que representava a compreensão do autor de que todas as manifestações corporais são equivalentes e que deveriam ser classificadas e respeitadas.

A discussão de Mauss sobre os usos do corpo e sua consideração sobre a totalidade humana numa época em que o nazismo se pautava por preceitos racistas e avançava sobre a Europa é de um vigor não só acadê-

mico, mas sobretudo político impressionante. Ainda mais vindo de uma pessoa de origem judaica e que viria a sofrer perseguição como de fato sofreu nos anos seguintes. Mauss mostrava nessa época o viés revolucionário e de resistência política pouco destacado em sua biografia, com uma visão de mundo e de sociedade absolutamente comprometida com os direitos de todos os humanos, independentemente de sua raça, nacionalidade ou origem (FOURNIER, 2003).

### **Implicações do pensamento de Mauss para a educação física**

Exposta – ainda que rapidamente – a concepção de Mauss sobre corpo, resta depreender daí algumas implicações para a área de Educação Física, objetivo deste trabalho. A primeira delas, talvez até óbvia e já estabelecida na área, é que o corpo não se explica somente a partir de considerações biológicas. Se essas são necessárias e importantes, não podem ser exclusivas para compreender o comportamento corporal humano. Como exemplo, afirmar que o corpo humano possui um número definido de ossos, músculos e articulações não garante a compreensão dos usos que esse corpo estabelece – para utilizar uma expressão de Mauss – em sua relação com o mundo, enfim, em sua dinâmica cultural. Se há um patrimônio biológico humano, fruto de longo processo evolutivo, que torna todos os seres humanos muito semelhantes, há usos do corpo específicos que os tornam muito diferentes. Uma área, como a Educação Física, que atua sobre a dimensão corporal humana, precisa ampliar os preceitos oferecidos pelas ciências biológicas, a fim de compreender o ser humano a partir de uma totalidade – utilizando outra expressão de Mauss. Em outras palavras, a partir das ideias de Marcel Mauss, pode-se afirmar um corpo cultural e não somente anatômico.

Uma lágrima pode ser definida pela Bioquímica como uma secreção corporal composta de determinados elementos, porém a ocorrência da lágrima depende de fatores absolutamente diversos, fatores psicológicos específicos e também do contexto cultural que torna a lágrima expressão adequada em certas situações e não em outras, como já afirmou Mauss quando analisou o choro como expressão obrigatória de sentimentos. Clifford Geertz também afirma algo semelhante quando discute as imagens públicas de sentimentos, que ofereceriam significados culturais para as expressões humanas de sentimentos (GEERTZ, 1989).

O mesmo pode se dizer dos sentidos específicos do suor. Mais e além de manifestação biológica, o suor pode e deve ser compreendido a partir de outros referenciais. O suor fruto do trabalho é diferente contextualmente do suor fruto da atividade física prazerosa. Pode parecer óbvio, mas algumas

análises parecem esquecer dessa contextualização, quando tratam o gasto calórico humano apenas como um dado biológico e estatístico, desconsiderando que suar em algumas situações pode ser mais prazeroso do que em outras. Há uma construção cultural do choro, do suor, da dor, da fome, enfim, de todas as manifestações humanas.

Considerando essa compreensão cultural do corpo humano foi que os estudiosos da Educação Física mais próximos de abordagens das Ciências Humanas e Sociais, ainda que não sejam leitores da Antropologia ou especificamente de Mauss, adotaram a expressão ‘gesto’ ao invés de ‘movimento’, a fim de garantir e realçar que o corpo está sempre imerso em dinâmicas culturais. A expressão ‘movimento’, própria de outras áreas como a Física ou a própria Biologia, reduz a perspectiva de compreensão do corpo humano. De fato, o movimento da Física é medido numericamente, previsível, antecipado, esquadrinhado, enquanto o gesto humano, para ser compreendido, deve ser considerado a partir das relações que o ser humano exerce com o outro, com a sociedade, com a cultura, relações sempre dinâmicas e dotadas de historicidade.

A partir da contribuição de Marcel Mauss sobre a discussão do corpo, é inevitável questionar os usos da expressão ‘técnica’ para a área de Educação Física. Em outro trabalho, analisando a forma como a área de Educação Física e Esporte utiliza a expressão técnica, afirmamos (DAOLIO; VELOZO, 2008, p. 9):

[...] é curioso notar que a palavra “técnica” tradicionalmente é usada como sinônima de movimento correto, daí advindo expressões como “gesto não técnico” ou “movimento sem técnica”. De substantivo feminino (a técnica como um processo ou um saber) a palavra passou a ser usada como adjetivo (forma técnica ou expressão técnica), chegando finalmente, com a adição do sufixo “mente”, a um advérbio (tecnicamente, significando “maneira técnica”).

De fato, o uso do termo ‘técnica’ pela área de Educação Física historicamente disse respeito à eficiência mecânica e não à eficácia simbólica e o apoio teórico para essa antiga compreensão veio das ciências Exatas ou Biológicas. Essa compreensão deu e ainda dá respaldo para as discussões sobre o treinamento físico de atletas ou frequentadores de academias de ginástica e tem forte influência sobre a área de pedagogia do esporte. Nessa perspectiva há um e somente um movimento correto a ser alcançado, o que seria compreensível se estivéssemos tratando com atletas de alto nível que,

como qualquer profissional de alto nível, precisam atingir um detalhe na execução de determinado gesto esportivo para superarem o recorde mundial de alguma modalidade esportiva.

O problema aqui não é o esporte de alto nível, mas o fato de utilizarmos esse modelo para a atuação em todos os campos de trabalho da Educação Física, principalmente na Educação Física escolar. A partir das considerações de Mauss, todos os movimentos humanos são, por definição, técnicos e, nesse sentido, não são melhores ou piores. Devem ser considerados, podem não possuir inicialmente muita eficiência, podem ser transformados no sentido de alcançarem esta eficiência, mas sempre serão técnicos, porque humanos, com tradição e eficácia simbólica.

A Educação Física não deveria excluir alunos por não possuírem ‘técnica’, ou por insistirem em realizar certos gestos considerados ‘não técnicos’ ou ‘menos técnicos’. Por exemplo, alunos iniciantes na modalidade Basquetebol arremessam a bola para a cesta de formas variadas, por falta de força, por serem muito mais baixos que o aro, com as duas mãos. Enfim, são formas de explorar o novo esporte e darem conta do objetivo proposto: lançar a bola na cesta. Todas essas tentativas deveriam ser consideradas como formas absolutamente válidas, uma vez que são técnicas e dotadas de eficácia simbólica. Julgar um aluno neste momento por uma tentativa de arremesso com as duas mãos partindo a bola das pernas pode fazer com que ele se desinteresse pela modalidade achando que não leva jeito ou que o arremesso considerado ‘técnico’ pelo professor é muito difícil para ele.

Em outros termos, a técnica esportiva expressa por atletas não deveria ser apresentada ao aluno como estaque, como um único gesto a ser imitado. Ao contrário, deveria ser apresentada como mais uma forma de execução, a fim de que o aluno se motive a experimentar. De fato, a grande maioria dos alunos não se tornará atleta de alto nível. O que se espera é que todas as pessoas experimentem os gestos próprios da cultura corporal, aprendam novos movimentos e usufruam desse conhecimento esportivo ao longo da sua vida. Incorporar a concepção de eficácia simbólica à Educação Física serviria para abrir as possibilidades de gestualização para todos os alunos, não só no campo do esporte, mas também na dança, ginástica, luta e jogo, conteúdos clássicos da Educação Física.

### Considerações finais

Por fim, outra implicação da concepção de Marcel Mauss para a Educação Física é o reconhecimento e respeito aos variados corpos existentes, atitude das mais necessárias na atualidade brasileira. Marcel Mauss não

expressou isso diretamente, mas, ao priorizar a discussão do corpo numa época de ascensão do nazismo, ele negou afirmações racistas e manifestou por meio de sua produção a compreensão sobre a pluralidade de corpos no mundo.

Para ele, todos os corpos se equivaleriam no plano cultural, porém não é o que presenciamos atualmente, neste momento delicado por que passa a sociedade brasileira em que alguns corpos são negados, silenciados ou considerados menos importantes. Corpos negros, quilombolas, pobres, indígenas, nordestinos, corpos religiosos, corpos LGBT, corpos nus, corpos artistas, enfim, corpos.

Vladimir Safatle discute o momento político brasileiro atual afirmando o processo de desaparecimento de corpos sem deixar marcas, corpos vítimas de genocídios e de uma gestão social da brutalidade. Segundo ele, “são as classes vulneráveis que desaparecem sendo expulsas do espaço público de visibilidade” (SAFATLE, 2018).

Para agir coerentemente de acordo com os ensinamentos de Marcel Mauss, temos que reconhecer a diferença de corpos para respeitá-los; e reconhecer a diferença de corpos implica reconhecer essa diferença em nós. Temos que defender a pluralidade de corpos e garantir a livre expressão de todos. Essa atitude nos coloca diretamente na luta contra qualquer tipo de preconceito que leve a qualquer tipo de violência contra qualquer tipo de pessoa.

Marcel Mauss, se estivesse entre nós, agiria dessa forma.

## Referências

- BRUHNS, H. T. (org.). *Conversando sobre o corpo*. Campinas: Papyrus, 1986.
- CARVALHO, Y. M.; LINHALES, M. A. (orgs.). *Política científica e produção do conhecimento em educação física*. Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007.
- DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papyrus, 1995.
- DAOLIO, J. *Educação física e o conceito de cultura*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- DAOLIO, J.; GOELLNER, S. V.; MELO, V. A. de. Memória, cultura e corpo: intervenção e conhecimento. In: GOELLNER, S. (org.). *Educação física/ciências do esporte: intervenção e conhecimento*. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.
- DAOLIO, J; VELOZO, E. L. A técnica esportiva como construção cultural: implicações para a pedagogia do esporte. *Pensar a Prática*, v. 11, n. 1, p. 9-16, 2008.
- FOURNIER, Marcel. Para reescrever a biografia de Marcel Mauss. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 18, n. 52, p. 5-13, 2003.

- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- KOFES, S. E sobre o corpo, não é o próprio corpo que fala? Ou, o discurso desse corpo sobre o qual se fala. In: BRUHNS, H. T. (org.). *Conversando sobre o corpo*. Campinas: Papirus, 1986.
- LÉVI-STRAUSS, C. Introdução à obra de Marcel Mauss. In: MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- MAUSS, M. Marcel. A expressão obrigatória de sentimentos. In: OLIVEIRA, R. C. de. *Mauss*. São Paulo: Ática, 1979.
- MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- SAFATLE, V. Da arte de desaparecer. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 2018, 16 nov. 2018.





## Pensando em redes: corpos, culturas e diversidades

*Juliana Guimarães Saneto*

*Martha Copolillo*

Temos, então, não um corpo, mas muitos corpos, tantos quantos são os sujeitos pertencentes às muitas culturas que povoam o planeta (SILVA, 2001, p. 88).

### Introdução

O corpo e o movimento humano têm uma história consolidada na Educação Física como objetos de intervenção e de produção de conhecimento. Apesar dessa longa trajetória, o corpo e o movimento, em suas relações intrínsecas com a cultura, passaram despercebidos durante um longo período. É recente e ainda em fase de consolidação uma noção totalitária que compreenda o corpo para além de uma perspectiva biológica.

A efervescência dessa discussão no Brasil, relatada por Daolio (2007), ocorre entre as décadas de 1980 e 1990 e tem como ápice a adesão dos cursos de Educação Física aos conhecimentos provenientes das Ciências Humanas. Desde então, observamos uma relação de estreitamento entre ambas, que possibilitaram problematizar o corpo e o movimento como construções sociais e culturais.

Anunciamos que esse trabalho reafirma a impossibilidade de separar conhecimentos e de tratá-los de forma simplificada. Portanto, o corpo, aqui não é compreendido como o ‘instrumento de trabalho’ da Educação Física, é sobretudo considerado uma linha de pesquisa imbricada na confluência de diversos campos de conhecimentos tais como a Educação, a Antropologia, a Sociologia e a Filosofia.

## Problematizando o conceito de cultura

Ao propomos uma discussão sobre a tríade corpo, cultura e diversidade é preciso conceituar e delimitar o entendimento de cultura. Essa categoria é ampla e diversamente utilizada em estudos acadêmicos e tem sido tema central de discussões e produções teóricas inesgotáveis e de incansáveis debates, além de ser um dos grandes desafios da Antropologia, no desafio em conceituá-la.

Na Educação Física, Daolio (2007) protagonizou, discutindo uma polêmica da nossa área, uma aproximação com as teorias antropológicas que possibilitaram e possibilitam que discussões sobre o corpo, como essa por exemplo, fossem empreendidas. Nos mostrou o quanto a categoria foi utilizada pela Educação Física de maneira inconsistente e, por vezes, incoerente com as teorias antropológicas contemporâneas.

O termo cultura, de acordo com Laraia (2007), surgiu em 1871 atrelado à ideia de civilização e conhecimento, ou seja, procurava explicar o estágio evolutivo de uma dada sociedade. Cultura e civilização, nessa concepção, formam um conjunto complexo de conhecimentos, crenças, arte, moral, direito, costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem.

Dessa forma, no século XIX, a cultura era entendida como um fenômeno natural e que poderia ser analisada de maneira sistemática (LARAIA, 2007). A diversidade cultural, por exemplo, poderia ser explicada como o resultado da desigualdade dos estágios evolutivos de cada sociedade, em que as singularidades seriam pautadas no avanço evolutivo e civilizatório de cada grupo.

A cultura, como sinônimo de conhecimento, fomentou um imaginário social de que seria possível ter ou não cultura, ao mesmo tempo que um grupo étnico poderia ser ou não civilizado. Tal percepção, atestada pela Antropologia no século XIX, sustentou esse discurso que, mesmo ultrapassado, continua permeando a sociedade.

É comum escutarmos que os povos indígenas não são civilizados. Da mesma forma ouvimos, com frequência, que alguém não possui cultura porque não conhece determinados livros ou não aprecia ritmos musicais clássicos e eruditos. Esses discursos foram construídos com base no etnocentrismo<sup>1</sup> e deram subsídios, por exemplo, para que os horrores da esca-

---

<sup>1</sup> De acordo com Cuche (2002), trata-se de uma visão de mundo característica de quem considera o seu grupo étnico, nação ou nacionalidade socialmente e culturalmente mais importante do que os demais.

vização e do holocausto acontecessem. Atualmente esses discursos e essas posturas vêm na contramão do que a Antropologia tem construído como conhecimento em torno da categoria cultura.

Aprendemos, sobretudo com a Antropologia Simbólica, que existem diferentes culturas, que possuem singularidades capazes de produzir diferentes corpos que se manifestam e se expressam de maneiras distintas. Conseguimos entender essa dinâmica a partir das contribuições de Mauss (2003) e Viveiros de Castro (1987), que afirmam que a pessoa e o corpo são “fabricados” num processo de construção cultural, em que as referências tradicionais são nele inscritas. Tanto na “noção de pessoa” em Mauss, quanto na “fabricação do corpo” em Viveiros de Castro (1987), está implícita a existência de um processo educativo tradicional em que o sujeito é marcado pela cultura.

O que está aparece em Mauss (2003) e Viveiros de Castro (1987) é o que Soares (1998), na Educação Física, chama de educação do corpo, compreendendo um conjunto de pedagogias que, escolarizadas ou não, envolvem uma série de procedimentos que incidem sobre o corpo a partir de um contexto histórico. Esses procedimentos não são institucionalmente sistematizados, mas sim legitimados coletivamente como eficazes.

Nessa discussão, o corpo e suas linguagens ganham centralidade como produtores e transmissores de saberes e tradições. Mauss (2003, p. 215) enfatiza que é na “[...] noção de prestígio da pessoa que faz o ato ordenado, autorizado, provado, em relação ao indivíduo imitador, que se verifica todo o elemento social”. Assim, tanto a criança como o adulto imitam atos que obtiveram êxito e que viram serem bem-sucedidos em pessoas em que confiam e que têm autoridade sobre eles. Nesse sentido, “[...] quando uma geração passa a outra a ciência de seus gestos e de seus atos manuais, há tanta autoridade e tradição social como quando essa transmissão se faz pela linguagem” (MAUSS, 2003, p. 115).

É a cultura entendida como um sistema simbólico que possibilita a compreensão de todo o contexto de produção de diversidade esculpida e moldada pela própria diversidade. Cada sociedade possui uma cultura singular com características específicas em suas construções corporais, estéticas, míticas, ritualísticas, políticas, sociais, econômicas, dentre outras.

Geertz (1989, p. 62), define a humanidade a partir do conceito de cultura, “[...] não como um complexo de comportamentos, mas um conjunto de mecanismos de controle, planos, receitas, regras, instruções para governar o comportamento”. Nesse sentido, os significados são partilhados pelos atores entre eles, mas não dentro deles, ou seja, a cultura se processa de maneira inconsciente e pública, ou seja, opera de maneira coletiva. A

cultura é incorporada em símbolos públicos, por meio dos quais os membros de uma sociedade comunicam sua visão de mundo, seus valores, seu *ethos* e tudo mais uns aos outros, às gerações futuras.

Diante da trajetória em torno do conceito de cultura apresentada sinalizamos uma noção de cultura que a compreenda como sistema de significação, em que é possível interpretar e captar certos significados dos fenômenos produzidos e manifestados na sociedade. Definimos, com as palavras de Geertz (1989, p. 10), que o conceito de cultura:

(...) é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a *cultura* como sendo essas teias e a sua análise [...] como uma ciência à procura do significado.

O autor, compreende o homem envolto a um sistema entrelaçado de signos que ele mesmo construiu e constrói continuamente e que, aos seus olhos, são interpretáveis e passíveis de uma análise completa, atingindo o campo da subjetividade. Não sendo a cultura, portanto, um processo estático e sim contínuo e dinâmico, uma vez que suas transformações não cessam.

Da cultura emergem o corpo e o comportamento, mas para além deles afloram os seus significados como um conjunto de mecanismos simbólicos que implicam a intencionalidade do movimento. Essa é traduzida no significado que o sujeito/aluno atribui ao ato de se movimentar em determinado contexto social e cultural.

Para sermos ilustrativas, trazemos um conjunto de práticas corporais que podem estar presentes em diferentes contextos da Educação Física. Trata-se da capoeira e das danças regionais. Dançar, jogar, expressar e manifestar essas práticas, ultrapassam o ato de se movimentar numa perspectiva motora/biológica.

A expressão vai além do movimento. Há significados que ampliam as percepções para o que está oculto, por trás do ato motor em si. Portanto, jogar capoeira e dançar o congo ou o maracatu representam mais que o simples ato mecânico do movimento corporal, traduz, por conseguinte, linguagens que emanam significados.

É a partir do comportamento que emergem os significados do ato. Assim, é possível afirmar que os atos culturais consistem na construção, apreensão e utilização de formas simbólicas, que são consideradas acontecimentos sociais públicos e observáveis que, juntos, conferem um conjunto de atos simbólicos interpretáveis.

Essa perspectiva, assim como a fenomenológica, possibilita a problematização do corpo e das práticas corporais em contextos culturais específicos, que desenham diversidades. O acervo teórico da Educação Física, no que se refere à cultura e à diversidade cultural, por hora parece restrito, embora os avanços sejam expressivos.

Temos uma produção relevante sobre questões étnicas<sup>2</sup> que problematizam o corpo e movimento de maneira a reconhecer a existência e a importância do respeito à diversidade cultural. Da mesma forma a Educação Física tematizou contextos que trazem implicações diretas na manifestação corporal<sup>3</sup> sob diferentes aspectos.

Daolio (2007) entende que a Educação Física, no âmbito das discussões sobre cultura, é ainda embrionária, apesar de sua relevância para a área. A cultura é considerada pelo autor como eixo principal para pensar a Educação Física, pois o corpo e o movimento não existem dissociados de um contexto cultural e social.

O país, durante grande parte da sua história legislativa, manteve-se alheio às questões pertinentes à diversidade cultural, no sentido de permitir e promover a divulgação de diversas culturas em meio à dimensão educacional brasileira, assim como em qualquer outro espaço institucional que compõe a sociedade (LIMA, 2006). No âmbito educacional, a Educação Física priorizou a aptidão física dos alunos, desconsiderando o seu contexto social e cultural. Nessa perspectiva, Daolio (1995, p. 134) afirma que: “[...] se os corpos [dos alunos] forem vistos como unicamente biológicos, todos os alunos possuirão o mesmo corpo e as mesmas capacidades”. Sabemos que o desenvolvimento é influenciado pelo contexto social e cultural, logo, decorrente de um processo de interações entre o inato e o adquirido/aprendido/apreendido.

No campo da Educação, em que pese as disparidades com a realidade, a Constituição Federal de 1988 fixa, para a formação básica comum, os princípios de igualdade e de diversidade. Essa determinação tem como proposta assegurar uma formação básica comum e a coexistência de registros culturais diferenciados, em qualquer proposta curricular e nos diferentes níveis nas unidades de ensino.

Os princípios de igualdade e diversidade foram abordados por Daolio (1995) e Betti (1999) quando demonstraram preocupação em relação a uma Educação Física plural. Isso mostra que a nossa área avançava em dis-

---

<sup>2</sup> Ver Grando (2005), Almeida (2013), Silva e Falcão (2012), Saneto (2016).

<sup>3</sup> 3 Ver Daolio (1995), Rigoni e Prodocimo (2013) e Baptista e Zanolla (2016).

cussões em torno da educação nacional antes de publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais e seus temas transversais, no qual se enquadra, em termos claros e efetivos, a atenção voltada à diversidade e à pluralidade cultural no espaço institucional escolar.

Ao propor uma Educação Física plural, Daolio (1995, p.134), evidencia que as aulas desse componente curricular podem trazer experiências negativas. Isso porque os alunos podem sofrer subjugação de seus colegas e professores por meio do preconceito, até mesmo por falta de habilidades físicas nas atividades propostas. Diante disso o autor afirma que “Esse fato nos remete à certeza de que a Educação Física não sabe trabalhar com as diferenças apresentadas pelos alunos”. Fica evidente, portanto, a necessidade de uma prática de intervenção que compreendam as diferenças, sejam elas provenientes de aspectos biológicos, sociais ou culturais, considerando o contexto sociocultural, em que a Educação Física escolar se estabelece.

Da mesma forma, Betti (1999) faz considerações acerca de uma pluralidade, na medida em que demonstra uma preocupação em relação à alteridade em sua proposta metodológica para a Educação Física. Para ele, esse princípio implica a compreensão do outro e o respeito às diferenças, sejam elas físicas, sociais ou culturais<sup>4</sup>.

A Educação Física, possibilitando a vivência de práticas corporais advindas de diversas culturas, permitindo que, em termos efetivos, promova-se a compreensão de como convivem, na vida cotidiana do aluno, tais possibilidades. Dessa forma, “[...] a apropriação de formas diversas de cultura corporal também favorece para a adoção de uma postura não preconceituosa e discriminatória diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais” (KNIJNIK; KNIJNIK, 2005, p.289). A Educação Física abre a possibilidade de trabalhar com questões transversais que apontam para a contextualização dos conteúdos.

Encontramos na Convenção da UNESCO<sup>5</sup>, de 20 de outubro de 2005, sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais, uma breve conceituação de diversidade cultural, que se trata de uma característica essencial da humanidade que se refere à multiplicidade

---

<sup>4</sup> Saneto e Anjos (2007) trabalham com o princípio da alteridade na escola quando pesquisam acerca da influência da religiosidade em relação às práticas corporais, em que concluíram que práticas corporais de cunho étnico e cultural como a capoeira e diversas danças.

<sup>5</sup> A UNESCO é uma Organização Nações Unidas encarregada de tratar de questões relacionadas à educação, ciência e cultura. Tem como finalidade formar acordos universais nos assuntos éticos emergentes.

pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão. A Convenção demonstra preocupações que propõem proteção e promoção da igual dignidade e o respeito entre as culturas.

A partir daí entendemos a diversidade como anterior à pluralidade. Uma vez que, a pluralidade tenha sido definida como afirmação convicta da diversidade cultural. Para que se manifeste a pluralidade cultural, antes, é necessário que se estabeleça a diversidade cultural. Ou seja, não é possível aceitar o que não se respeita. Há um distanciamento ente respeito e aceitação.

### **O corpo como artefato cultural: pensando nas diversidades em espaços-tempos de ensinar e aprender**

[...] a nuvem que de ambígua se dilui  
[...] Corpo! Corpo! Corpo!  
[...] verdade tão final  
[...] sede tão vária

(ANDRADE, 1987, p. 307)

Enredadas em concepções que compreendem o corpo como um tecido sociocultural, consideramos a polissemia que nele se inscreve e, sobretudo as multiplicidades e diversidades que o constituem. Nesse texto, tomamos não unicamente, mas prioritariamente os desdobramentos dessas problematizações que circulam no campo da Educação Física.

Ainda que esse texto não se proponha a fazer um aprofundamento da história da Educação Física, reconhecemos que como prática social, traz historicamente marcas impressas a partir de uma visão de mundo que teve como base a lógica do conhecimento científico. Tal conhecimento, pautado na primazia de uma razão instrumental e conseqüentemente, assumiu o corpo como “instrumento de trabalho” evidenciando duas dicotomias que já se faziam presentes na educação escolarizada: teoria – prática e corpo – mente.

Contudo, o foco desse trabalho se apoia em Bourdieu (2000) para dizer que campos de conhecimentos são espaços de lutas em constantes movimentos de tensões em meio as tramas de poderes que neles circulam. Dessa forma, compreendemos que essa história não se absolutizou. Ao longo do nosso percurso de professoras pesquisadoras algumas insuficiências foram sendo substituídas por outras, provocando muitas interrogações para as quais não temos a pretensão de trazer respostas. Contudo, nos desafiamos



a pensar na complexidade do que é o corpo e do que ele pode como uma trama social, política, econômica e imerso em toda diversidade cultural que o tece.

### Processos de constituições dos corpos: alguns caminhos possíveis

Ao caminhar nesse território em meio às incertezas, envoltas em toda complexidade que se coloca nos perguntamos:

- O que compreendemos quando estamos falando do que é corpo?
- Por que algumas concepções de corpos são evidenciadas/autorizadas enquanto outras são invisibilizadas/desautorizadas?
- Quais são as suas potencialidades?
- Quais os sentidos e os significados dos corpos no cotidiano da Educação Física Escolar?

Com esse trabalho, problematizamos as raízes dicotômicas que fundam a discussão acerca do que é corpo e, tencionamos os significados dos discursos que o marcam como a configuração de uma “máquina”.

Transbordam na sociedade contemporânea discussões com foco no corpo. São muitas as razões para isso, mas o que aqui destacamos é que, apesar do interesse crescente que o toma como uma *verdade tão final*, marcando com sua presença a nossa existência no mundo, acreditamos na sua composição híbrida tecida por uma multiplicidade de significados que o faz variar multifacetado como um artefato cultural – *sede tão vária!*

Dessa forma, buscamos compreender que não é possível pensar no corpo separado do sujeito que o habita, portanto, para nós tratarmos do ‘corpo sujeito’, como um território de tensões, de mutações, de movimentos, de espaços de consensos e de conflitos, de fronteiras fluídas, de estabelecimento de relações de dor e prazer, alegrias e tristezas, conquistas e frustrações. Pensamos o corpo como diversas formas de ser e estar no mundo. É a materialidade corpórea, biológica, imbricada por histórias que são singulares e plurais, inscritas por experiências e vivências individuais e coletivas, com as quais nos constituímos sujeitos do mundo, sempre a partir das múltiplas redes de relações nas quais circulamos em nossas vidas cotidianas na sociedade (COPOLILLO, 2011).

Escrevemos amparadas por aquilo que De Carli (2009, p. 45), chama de episteme emergente:

A episteme emergente escapa das autoridades e dos poderes instituídos e também das pretensões totalizantes. É uma episteme de divergências aberta para uma multiplicidade de olhares. São outras realidades, outras

verdades que se impõem, entre elas o corpo, seus desejos, suas experiências, suas sensibilidades, seus aprendizados, seus prazeres, suas variações e intensidades, enfim um corpo de múltiplos sentidos.

Assim pensando, vamos compreendendo que a intenção de modelizações corporais circunscritas em espaços ordenados e hierarquizados, como em alguns ambientes educativos, se esvai na incapacidade de fixação desse corpo fluante (COPOLILLO, 2011). Não nos permitimos cair em análises generalizantes no que diz respeito às práticas corporais na Educação Física, especialmente no cotidiano escolar. As nossas experiências docentes mostram que o que fica exposto é a existência de movimentos que colocam sempre em tensões as concepções simplificadas que pretendem limitar as vivências e as manifestações corporais com a Educação Física na escola. Cabe lembrar que destacamos a escola pela nossa crença na sua potencialidade de formação de sujeitos emancipados e pela certeza de que a escola pública e de qualidade é direito de todos.

O corpo que tangencia os cotidianos escolares é o corpo do mundo, vivo e potente. É o corpo, como fala Gil (1997, p. 162), “[...] um corpo paradoxal, limite entre a organização dos órgãos e sua potência de afectabilidade com o mundo”. Um corpo que se reinventa na relação com outros corpos nas possibilidades do viver criativo. Compreendemos que essas criações se produzem em meio às práticas corporais nas aulas de Educação Física na escola e aos emaranhados de fios das normas e regras que se fazem presentes no funcionamento e nas lógicas de organizações dessas Instituições. Temos um terreno fértil de problematizações acerca dos corpos que são evidenciados/autorizados e ao mesmo tempo muitas possibilidades de transgressões trazendo à tona outros corpos até então invisibilizados/desautorizados, mas que nunca deixaram de habitar esses contextos. Consideramos que a Educação Física como uma prática social e o exercício crítico da docência, são potenciais espaços de negociações e de burlas de normas e regras instituídas bem como de aprendizagens significativas capazes de romper com uma visão utilitária e padronizada de corpo. Ao desmobilizar modelos hegemônicos, tecendo outras redes de conhecimentos para se questionar como esses modelos foram se constituindo, criamos caminhos para desnaturalizar preconceitos e estereótipos que foram sendo naturalizados ao longo da história.

## Delineamentos finais

A centralidade do corpo e do movimento parecem inquestionáveis à Educação Física como uma área de intervenção, mas a relação intrínseca entre corpo e cultura merecem holofotes sobretudo em tempos que parecem demarcados por retrocessos inimagináveis. Há pouco havia uma sensação de que os avanços eram maiores e que, de certa forma, caminhávamos rumo à consolidação de um discurso contra-hegemônico de respeito e aceitação relacionado às diversidades.

O contexto político-social, na atualidade, abre precedentes para que retomemos à problematização do corpo como uma construção social e cultural. E que este, numa dinâmica de complementaridade, produz diversidade ao mesmo tempo que se constitui como produto dela.

O corpo como objeto de repressão volta à cena, protagonizando um papel que carece de luta e resistência perante às tentativas de torná-lo invisibilizado e desautorizado. É preciso adotar uma postura reacionária, reafirmar que “Temos, então, não um corpo, mas muitos corpos, tantos quantos são os sujeitos pertencentes às muitas culturas que povoam o planeta” (SILVA, 2001, p. 88).

Diante do contexto apresentado e legitimado como área de conhecimento e intervenção relacionada ao corpo e às práticas corporais nos cabe instigar a discussão sobre essas temáticas na contemporaneidade, assim como de suas relações com a cultura e a diversidade.

É por aproximações com alguns pensamentos filosóficos somados com sociológicos, antropológicos e educacionais que desejamos (re)encontrar o corpo, ou melhor, dizendo, os ‘corpos sujeitos’ nas redes socioculturais que habitam.

Falando desta sociedade contemporânea, é possível percebermos os traçados de um quadro inquietador, que se esforça por desenhar cada vez mais um corpo que quer apresentar uma grande proximidade a uma máquina, tanto na sua estruturação quanto no seu funcionamento. Com essa lógica, o corpo é visto como matéria indiferente, simples suporte do homem.

Essa forma de pensamento induz a uma lógica que pressupõe uma possibilidade (que é uma impossibilidade) de que do corpo possa ser subtraído o homem que o encarna à maneira de um objeto, esvaziando-o de seu caráter simbólico e exumando os seus sentidos. Esse mesmo corpo, ‘sem estatuto antropológico’, concentra sua maior ou menor valorização na apa-

rência. A ‘sociedade da informação’, com seu centro nervoso na arte de consumir, investe de forma voraz e sedutora na emergência de manutenção do corpo máquina, preferencialmente, jovem, branco, magro e heterossexual.

No entanto, sabemos que o corpo não é somente, uma rede de fios genéticos, o corpo é mais. O corpo varia, de forma inovadora.

Pensar o corpo com algumas análises oferecidas por autores, com os quais trabalhamos, nos permite criar deslocamentos que tensionam algumas compreensões amarradas às lógicas de produção de um pensamento formado ao longo da Modernidade, isto é, marcado por dicotomias de maneira expressiva. Isso implica encontros com outros sentidos e significados, com outros corpos que não se rendem a essas lógicas lineares e fragmentadas, e que, portanto, possuem saberes/conhecimentos que são inovadores e potentes nas suas inscrições no mundo.

O corpo não é tão máquina quanto se pensou que poderia ser. O mundo se encarna no corpo e este, com suas inscrições, faz mundo. Logo, os limites que se encarnam no corpo esboçam a configuração moral, ética, social, cultural e significante do mundo. Portanto, pensar o corpo é uma forma de pensar o mundo em suas teias de relações sociais e culturais.

As relações entre nós e outros têm sido construídas e marcadas por mais estranhamentos que familiarizações. Nesta dinâmica, o que impera é o desrespeito, a intolerância e a falta de empatia e alteridade.

Como área de intervenção a Educação Física deve ser militante e atuante no processo de desconstrução de discursos e ações, que permeiam a sociedade, baseados no preconceito, no etnocentrismo, no desrespeito e na intolerância às diversidades. Essas revelam diferentes formas de ser, estar e compreender o mundo que nos cerca.

## Referências

- ALMEIDA, A. J. M. Rituais indígenas na contemporaneidade brasileira: a (re)significação de práticas corporais do povo bororo. *Soc. estado.*, v. 28, n. 2, p. 457- 468, ago. 2013.
- ANDRADE, C. D. *Nova reunião*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.
- BAPTISTA, T. J. R.; ZANOLLA, S. R. S. Corpo, estética e ideologia: um diálogo com a ideia de beleza natural. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, Porto Alegre, p. 999-1010, ago. 2016.
- BETTI, M. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1999.
- BRASIL. *Constituição Federal do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL, Secretaria de educação fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997, v. 10.

- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- COPOLILLO, M. *Tecendo significados: leituras de professores (as) de educação física acerca das concepções de corpo na mídia televisiva*. Dissertação (Mestrado)– Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- COPOLILLO, M. CUPOLILLO, A. *Sentir, pensar e olhar: múltiplos significados para os corposujeitos*. XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte. 2011.
- COPOLILLO, M. *Tessituras que tramam algumas redes de conhecimentos e significados que movimentam o cotidiano escolar, com imagensnarrativas de professoras de educação física*. 2011. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- CUCHE, D. *O Conceito de cultura nas ciências sociais*. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.
- DAOLIO, J. *Educação física e o conceito de cultura: polêmicas do nosso tempo*. Campinas: Autores associados, 2007.
- DAOLIO, J. Por uma educação física plural. *Motriz*, v. 1, n. 2, p. 134-136, dez. 1995.
- DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas, SP: Papirus, 1995b.
- DE CARLI, A. M. S. *O corpo no cinema: variações do feminino*. Caxias do Sul:Educs, 2009.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GIL, José. *Metamorfoses do corpo*. Lisboa: Relógio D' Água, 1997.
- GRANDO, B. S. Corpo e cultura: a educação do corpo em relações de fronteiras étnicas e culturais e a constituição da identidade bororo em Meruri-MT. *Pensar a Prática*, v. 8, n. 2, p. 163-179, 2005.
- KNIJNIK, S. C. F; KNIJNIK, J. D. Jogo e pluralidade cultural: estudo exploratório com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte e Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 19, n. 4, p. 285-93, out./dez. 2005
- LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. 21. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- LIMA, M. N. M. *Escola plural: a diversidade está na sala*. São Paulo: Cortez, 2006.
- MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac & Naif, 2003.
- RIGONI, A. C. C.; PRODOCIMO, E. Corpo e religião: marcas da educação evangélica no corpo feminino. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*[online]. 2013, v. 35, n. 1, p. 227-243.
- SANETO, J. G. *Educação Física na/da Escola Indígena: apropriações e ressignificações numa Aldeia Bororo*. 2016. 187f. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.
- SANETO, J. G.; ANJOS, J. L. Práticas corporais e religiosidade: discursos de líderes religiosos. In: *Coleção Pesquisa em Educação Física*. Jundiaí: Fontoura Editora Ltda., 2007. v. 6. p. 171-178.

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

SILVA, A. M.; FALCÃO, J. L. C. Práticas corporais na experiência quilombola: um estudo com comunidades do estado de Goiás/Brasil. *Pensar a Prática*, v. 15, n. 5. 2012.

SOARES, C. L. Imagens da educação no corpo. Campinas: Autores Associados, 1998.

VALENTE, A. L. Conhecimentos antropológicos nos parâmetros curriculares nacionais: para um discussão sobre a pluralidade cultural. In: GUSMÃO (org.). *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003.

VIVEIROS DE CASTRO, E. A fabricação do corpo na sociedade xinguana. In: *Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Marco Zero/ed. UFRJ, 1987. p. 31-41.



# Corpos, culturas e emergências atuais

*Vivian Marina Redi Pontin*

No ato de escrever há a tentativa de fazer da vida algo mais que pessoal, de liberar vida daquilo que a aprisiona. (DELEUZE, 1992, p. 179)

## Introdução

A principal questão deste texto é sobre a articulação entre os termos: corpos, culturas e emergências atuais. Com relação aos dois primeiros, dedicar-se-ão partes distintas de escrita que possuem possibilidades de aproximação. Tal escolha, de cunho metodológico e epistemológico, também reflete a questão primordial, uma vez que, ao pensar uma articulação, ela pode se dar de maneiras muito diferentes e com um percurso de pensamento singular. Explorar essas diferenças faz parte de um dos objetivos dessa escrita.

Aquilo que une e traz coesão é o terceiro termo das articulações – as emergências atuais – as quais são aqui entendidas a partir dos problemas contemporâneos relativos ao mundo e a produção de conhecimento. Isso poderia parecer, por um momento, demasiado amplo para ser abordado em tão poucas linhas, com o auxílio de tão poucas palavras. Todavia, os outros dois termos não podem ser esquecidos e são eles que conduzem para uma proeminente emergência atual – a pergunta de *como fazer corpo com o mundo*, assumindo, portanto, uma problemática política, que se configura em como inventar maneiras de se estar juntos, inclusive na composição com os três termos deste texto e suas partes.

E ainda, tais emergências se configuram politicamente na conexão entre produção de conhecimento e mundo, produção de conhecimento e aquilo que significa saber, aprender, conhecer. Tendo na questão de *como fazer corpo com o mundo* aquela que instiga a discussão de cada uma das composições do texto a partir da particularidade da percepção que se tem dela no jogo da escrita.



Ao colocar a pergunta de *como fazer corpo com o mundo* dentro da produção de conhecimento no âmbito da Educação Física e Ciências do Esporte (CBCE), e de seu grupo de trabalho temático Corpo e Cultura (GTTCC), enquanto uma emergência atual, há uma tentativa de expandir o que compõem essa produção para além de um saber que se encerra e estabiliza a experiência humana.

## Um corpo na corda bamba

A imagem de um corpo atravessando sobre uma corda bamba (ou *slackline* numa versão contemporânea) de um prédio alto para outro inicia esse trecho do texto. Há lufadas de vento que balançam a corda, há o sol espreitando entre nuvens aquele ato, há os olhos atentos de um corpo prestes a começar sua jornada, há espectadores por todos os lados – corpos que vibram com os passos lentos e precisos. Nem os pássaros costumam estar tão distantes assim do chão. Tampouco as árvores alcançam aquela altitude.

A corda, que une os dois prédios, não está estagnada, ela também acompanha os movimentos daquele corpo em seu desafio. Poucos têm a ousadia desse ato, no entanto as sensações que um corpo experimenta fazem parte daquilo que ele, corpo, constitui enquanto subjetividade. Nas palavras de Félix Guattari (1990, p. 33) a produção da subjetividade convoca: “conhecimento, cultura, sensibilidade e sociabilidade”.

O corpo prestes a iniciar seu desafio naquela corda conhece as leis da física, a química corpórea, é atravessado por uma série de conhecimentos inauditos, que estiveram decorados para as provas da escola, mas que agora não precisam ser escritos e provados numa folha de papel. Esses conhecimentos *fizeram corpo* com seu próprio corpo ou corpo próprio, deles depende sua sobrevivência nas alturas, com eles esse corpo experimenta um bocado de vida ali nas pontas dos pés. O que seria isso senão a produção de um modo de existir nos cumes – uma cultura – que fora e é construída a muitas mãos na história. A produção da subjetividade daquele corpo é forjada coletivamente, semeada pelo sensível e pelo social. Sensível, que instaura os afetos desse corpo, sua capacidade de afetar e ser afetado. Social, que estabelece relações desde e com a produção subjetiva.

Portanto, ao *fazer corpo* com uma produção subjetiva entende-se que aquele corpo sobre a corda bamba não está só, não está subjetivamente só, tampouco se constrói só. Há uma coletividade situada – sol, vento, olhares etc. – e não apenas, uma coletividade que mesmo que ele queira excluir e esconder, pertence à construção desse corpo. Pode-se dizer, a partir disso,

que há nessa cena, um tanto inusitada, a feitura de um corpo político, ou se preferir, a composição de uma política do corpo. Uma vez que esses corpos envolvidos *fazem corpo* com esse espaço e tempo.

O inusitado aqui possui a função de gerar um estranhamento, afinal não é todo dia que se vê um corpo sobre a corda bamba, ainda mais atravessando prédios. Esse estranhamento, assim como as artes, tem a capacidade de gerar uma inquietação, levar a pensar. Portanto, o estranho aqui possui uma função estética.

E como diria Jacques Rancière (2009, p. 11-12): a “estética não designa a ciência ou a disciplina que se ocupa da arte. Estética designa um modo de pensamento que se desenvolve sobre as coisas da arte e que se procura dizer em que elas consistem enquanto coisas de pensamento”.

A função estética para a qual se quer chamar atenção está interessada em prover no texto um jogo em que sua leitura participa. Ao acompanhar os passos daquele corpo ousado e os passos das palavras que o ajudam a criar, há uma tentativa de sugerir a construção de uma política de corpo, na qual a produção subjetiva se encontra “[n]uma gama de registros expressivos e práticos, diretamente conectados à vida social e ao mundo” (GUATTARI, 1992, p. 127).

Assim, o estranho convida a adentrar na questão de fazer corpo com o mundo por uma via sensível. Porém, a tentativa não é fazer com que o estranho seja uma representação, de que aquele corpo na corda bamba represente tal questão, de que seja um exemplar ideal.

O destaque ao sensível torna o estranhamento uma possibilidade de *dar a sentir* algo, cultivando a produção de sentido que não será e nem deve ser a mesma para cada um, para cada corpo que partilha a sensação de estranhamento. Ao senti-la, o convite é para um exercício do pensamento que foge do trivial.

Mas também o trivial terá participação nesse texto, só que já contaminado por uma sensação estranha.

Retomando *um corpo na corda bamba*, que pede passagem para articulá-lo a um modo de existir nas alturas – uma cultura – diante de uma estética estranha e uma subjetividade que emergem. Esse trecho chama a atenção para a produção subjetiva, a qual não busca exacerbar a interioridade e a individualidade, mas se constitui enquanto criação de uma singularidade, uma singular forma de estar com o mundo, de fazer corpo com o mundo, sempre coletivo, sempre coletivamente. O estranho aparece como possibilidade de *pensar com* – uma estética – que contamina a escrita em seu jogo.

Outra maneira de articular corpo, cultura em emergências atuais é indo para as...

## Ruas

Outros corpos possuem uma aparição nestas linhas – os corpos em manifestações nas ruas. Afinal, são atos emergentes que se espalharam e espalham em espaços variados, e em tempos recentes, atuais.

Tais corpos, num primeiro momento, parecem imediatamente corpos políticos. Porque a política é entendida, via de regra, através da representação. Aquilo que aqueles corpos reivindicam atende ou não aos anseios próprios. Aqueles corpos que lá estão representam, manifestam, expressam coisas tal como *os políticos* o fazem, no entanto, esses últimos, eleitos pelo voto, são legítimos e ocupam um espaço e tempo próprios para a tomada de decisões pela população (ou em nome dela?), e os corpos saem às ruas a fim de concordar ou discordar das decisões que os escolhidos tomaram. Portanto, obviamente trata-se de corpos políticos<sup>1</sup>, mas essa pode ser apenas uma maneira de constituir tais corpos. É aqueles que não vão às ruas e que não se sentem representados, seja pelas ruas, seja pelos palanques, nem por isso são menos políticos que esses corpos. Ao preferir não, há aí também uma política sendo movimentada.

quando os corpos se juntam na rua, na praça ou em outras formas de espaço público (incluindo os virtuais), eles estão exercitando um direito plural e performativo de aparecer, um direito que afirma e instaura o corpo no meio do campo político e que, em sua função expressiva e significativa, transmite uma exigência corpórea por um conjunto mais suportável de condições econômicas, sociais e políticas, não mais afetadas pelas formas induzidas de condição precária (BUTLER, 2018, p. 17).

O que se gostaria de pensar é que os corpos que saem às ruas não diferem muito daquele corpo na corda bamba e do conjunto de corpos que o acompanham. O que está em jogo para eles são expressões de uma vida: para o corajoso sobre as cordas e acompanhantes – sua própria vida; para os corpos agitados pelas manifestações – uma vida mais suportável, possível de ser vivida.

---

<sup>1</sup> Manifesta-se neste parágrafo um tom de ironia proposital, e utilizando expressões comuns para tentar aos poucos desfazer-se tanto do tom, como das ideias únicas. Não é que o senso comum é sempre falso, que os estereótipos são errados – é apenas uma questão de incompletude, de inacabamento, de alterar os pontos de vista.

Judith Butler (2018, p. 17) utiliza a expressão “corpos descartáveis” para dizer desses corpos que partilham uma condição precária e que são invisibilizados socialmente. Eles não estão na corda bamba, tampouco nos palanques, quiçá são por eles representados. Fadados a essa invisibilidade, num contingente cada vez maior, também eles constituem corpos políticos e o que todos esses corpos partilham são os entendimentos e desentendimentos, as sabedorias e ignorâncias de um espaço e tempo. Há uma “conexão subterrânea entre a pura intensidade política do combate de rua e a crua presença em si do solitário. É no fundo de cada situação e no fundo de cada um que é preciso procurar a época” (COMITÊ INVISÍVEL, 2016, p. 18). Corpos que compartilham, portanto, uma época, com seus problemas e vicissitudes entranhados.

Nessas circunstâncias, ao “procurar a época”, a aproximação de uma política do corpo pode ser esmiuçada, não só por situar historicamente e trazer as condições materiais de sua produção, como também por se esforçar em conectar essas condições com a subjetividade, ambas construídas coletivamente. Nessa procura, portanto, as noções de política, popular e público são aos poucos direcionadas para uma afinidade com os corpos e não ficam relegadas a uma abstração.

Seria ingênuo generalizar os motivos e condições em que os corpos ocupam as ruas e se manifestam. Há inúmeras possibilidades e “não posso dizer que toda reunião de corpos nas ruas seja boa coisa, ou que devamos celebrar as manifestações de massa ou que corpos reunidos em assembleia formam certo ideal de comunidade ou mesmo uma nova política digna de louvor” (BUTLER, 2018, p. 138). Também não é o caso, para esta escrita, de tornar os corpos na rua emblemáticos das reivindicações democráticas. Contudo, o que os corpos nas ruas têm a dizer?

Uma das contingências é a manifestação contra condições precárias de vida. Na atualidade, de uma maneira geral e visível em diversos espaços, há uma precarização da vida causada, entre outras coisas, por uma responsabilização do indivíduo por si mesmo, uma “moralidade individualizante” como diz Butler (2018, p. 24), que rompe com o cuidado coletivo da vida. Essa situação leva a tomadas de decisões que são paliativas, por parte das instituições sociais, uma vez que não se envolvem com a lógica que está colocada – individualizante – e torna a vida e suas condições apenas funcionais e não dignas de serem vividas.

Ao manifestar essa disposição nas ruas os corpos têm a possibilidade do encontro e da percepção de que compartilham essa precariedade em suas vidas. O que difere de um sentido produzido pela responsabilização, que seria do fracasso do sujeito diante de sua vida, e torna a condição precária,

uma condição social. Logo, estar nas ruas é provocar uma aparição, que implica uma performatividade do corpo<sup>2</sup>, uma “coexistência que constitui uma alternativa ética e social distinta da ‘responsabilização’” (BUTLER, 2018, p. 22, grifo da autora).

Essa coexistência nas ruas diante da precarização da vida não significa que todos os corpos estejam lá pelos mesmos motivos, anseios. Há uma dificuldade de estabelecer objetivos fixos numa mobilização política, porque quando as reivindicações são atendidas, então, simultaneamente, a mobilização cessa? Ou outras demandas, outros pontos de vista passam a compor com as lutas?

A leitura dessas cenas está longe de se reduzir a um conjunto de causas seguidas de um conjunto de efeitos, afinal uma vida, um corpo em sua performatividade fogem do par causa-efeito bem explicativo.

As relações de poder que engendram as mobilizações políticas, as maneiras que os corpos encontram de expor a precariedade em suas vidas, bem como de conter, esconder, fugir, recalcar, entre outras inúmeras ações, as quais não se direcionam apenas para um descontentamento com as condições materiais da vida, elas se manifestam de maneira complexa, dentro do espaço e do tempo – uma época, produzindo modos de existência – uma cultura, que almejam tornar os processos vitais possíveis.

Também há, na produção de conhecimento, relações de forças que são mobilizadas na constituição performativa de um corpo e é essa a virtude em estar atenta a uma política do corpo (ou ao corpo político) – perceber que essas forças existem e que um jogo, uma mobilidade entre elas deve ser sempre considerada.

Porque se tudo for reduzido à sobrevivência – uma luta política pela sobrevivência, então o que falta e extrapola disso fica de fora. Reduzir a vida à sobrevivência<sup>3</sup> é estabelecer parâmetros e modelos para os modos de vida, para os modos de um corpo existir e criar/gerar julgamentos sobre eles.

Atentar-se a uma política do corpo é perceber que os anseios, os corpos na corda bamba, enfim, os afetos estão distantes de serem reduzidos à mera sobrevivência. Não há como não incluir incertezas ao se pensar um corpo.

---

<sup>2</sup> Segundo Judith Butler (2018, p. 25, grifo da autora): “o povo’ não é produzido apenas por suas reivindicações vocalizadas, mas também pelas condições de possibilidade da sua aparição, portanto dentro do campo visual, e por suas ações, portanto como parte da performatividade corpórea”.

<sup>3</sup> Sobre essa redução e suas implicações para a vida, Michel Foucault cunhou o termo *biopolítica*, o qual Giorgio Agamben também se dedicou e debruçou intensamente.

A produção de conhecimento não está muito acostumada com incertezas, pelo contrário, o que ela quer são certezas. Então, há riscos em pensar desde e com uma política do corpo. E qual é o corpo que não se coloca em risco? Como disse Guimarães Rosa: viver é muito perigoso...

E colocar os corpos em risco não é só para os equilibristas de corda bamba – também a constituição de um corpo pode ganhar o sentido de colocar os corpos em risco, colocá-los à prova.

Poderia se entender como *emergência atual* aquilo pelo que se coloca um corpo, desde sempre político, em risco. Quais são as lutas que se quer entrar, em quais combates, e com quais corpos se aliar e se afastar, permitir-se afetar e evitar.

A emergência do risco e a constituição de uma política do corpo pedem olhares múltiplos, pedem ângulos variados, pedem uma criatividade com a escrita e a linguagem, pedem uma atualidade e versatilidade do pensamento.

Félix Guattari (1990, p. 50) chama atenção para “a instauração de novos sistemas de valorização”, não mais centrado no lucro, para ele “outros sistemas de valor deveriam ser levados em conta (a ‘rentabilidade’ social, estética, os valores de desejo etc.)”. A pergunta é como dar consistência a esses sistemas? Inclusive na produção de conhecimento.

A periculosidade da qual fala Guimarães e o risco de um corpo parecem muito ligados à ação, ao movimento, mas muitas vezes, especialmente na constituição de um corpo político, o que se vê é a incapacidade de agir.

Há uma insistência em colocar a problemática política numa relação hierárquica, em que se privilegiam algumas lógicas que direcionam as ações do corpo no mundo. No entanto, a incapacidade de agir é uma das tônicas que envolvem esse exercício de produção de um corpo político.

Questionar essa incapacidade, ou essa tônica da incapacidade, é questionar os modos de vida atuais, questionar a produção de subjetividades atuais. Porém, ao manter-se na mesma lógica que viabiliza tal tônica, corre-se o risco de não sair dela. Isso significa que é preciso desafiar o pensamento e a produção de conhecimento a serem atravessados por potencialidades distintas daquelas que colocam o sentido da política no tecido social apenas como uma negociação infinita cheia de desistentes e como um conjunto de acordos que afetam uns mais do que outros. E há ainda mais um sentido, aquele que mantém a capacidade de agir ligada exclusivamente à representação, a qual fica a cargo da demanda e da vontade.

Questionar a tônica da incapacidade é também perceber os limites das apostas na conscientização e do aumento de informações, porque eles se acoplam a uma ideia cumulativa de engajamento, a qual, na medida em que *se sabe*, então, *sabe-se como agir* e na qual existe uma única percepção do mundo e que só é preciso estar a par dela.

Multiplicar as percepções de mundo, como fazer corpo com o mundo, pode ser um caminho de pensamento que se envereda pelos domínios moleculares de sensibilidade, inteligência e desejo, como coloca Guattari (1990). E talvez isso se caracterize como um movimento mínimo<sup>4</sup> na tessitura de alianças imprevisitas entre corpos e culturas, no qual se suspende o julgamento prévio, tão comum na produção de conhecimento, para interferir e inventar percepções sensíveis de um corpo no mundo, saindo um pouco das caixas (campos de saber) em que se encerram e estabilizam o entendimento da experiência corporal.

Um corpo na corda bamba trouxe o estranhamento como possibilidade de aproximação de uma política do corpo. As ruas trouxeram, além da emergência, um pensamento com a condição precária e suas implicações para a constituição dessa política. E como se pode perceber, não é com amplos movimentos, exagerados, jogados aos teus pés, que se escolheu trilhar o caminho desta escrita. Mas não acabou...

## Je suis Jérôme Bel

Há um terceiro conjunto de corpos chamado para pensar na articulação entre corpo, cultura em emergências atuais. Corpos que participam de uma peça artística:

O palco está completamente vazio, exceto pela presença de um microfone e seu pedestal, chão e fundo negros, uma imensa cortina. Um dançarino adentra com roupas cotidianas, direciona-se até o microfone, espera calmamente e diz: *Je suis Jérôme Bel*, permanece em silêncio, olha o relógio no punho e depois de um pequeno espaço de tempo toca o despertador desse mesmo relógio, olha para o horizonte e sai do palco por uma abertura no fundo do lado esquerdo.

---

<sup>4</sup> Sobre os movimentos mínimos: PONTIN, Vivian Marina Redi. *Fragments e movimentos mínimos: encontros entre escrita e corpo*. 2015. 88 p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2015. Disponível em: [http://www.repositorio.unicamp.br/handle/RE\\_POSIP/281281](http://www.repositorio.unicamp.br/handle/RE_POSIP/281281).

<sup>5</sup> Traduzindo: Eu sou Jérôme Bel. Lembrando que o verbo *être* em francês pode significar ser e estar.

É assim que começa o espetáculo *le dernier spectacle* (1998)<sup>6</sup> do coreógrafo e dançarino francês Jérôme Bel. Algo importante de se dizer é que o dançarino que entra no palco e diz ser Jérôme Bel, não é ele mesmo, assim como os outros dançarinos, que são quatro no total, também dizem ser, mas não são Hamlet, nem Susanne Linke, tampouco Andre Agassi.

Figura 1 – *le dernier spectacle* (1998)



Fonte: <<http://www.jeromebel.fr/> (photos)>.

Para além da comicidade que ali se fabrica a cada dizer falsificado e ações decorrentes dessas nome-ações, *le dernier spectacle* tenciona muitas ideias de ocupações. A ocupação de um palco para um espetáculo – o palco está quase vazio, é quase uma desocupação; a ocupação dos dançarinos, um a um, com pequenos momentos de interação entre eles; as nomeações que ocupam o espaço e o imaginário; as ocupações daqueles que se nomeiam – Andre Agassi é um tenista estadunidense, Hamlet é uma personagem de Shakespeare, Susanne Linke é uma dançarina alemã e Jérôme Bel é um coreógrafo e dançarino francês; entre outras ocupações ainda por serem inventadas.

<sup>6</sup> Disponível em: <http://www.jeromebel.fr/>. *le dernier spectacle* pode ser traduzido como: o último espetáculo.



No espetáculo, quando os dançarinos se autoneciam, logo depois realizam movimentos próprios daqueles de quem carregam o nome, ou seja, depois do dançarino dizer *I am Andre Agassi*, ele joga tênis utilizando as paredes do fundo do palco, raquete e uma série de bolinhas.

André Lepecki (2008) escreve com a coreografia de Jérôme Bel, para ele a questão colocada em *le dernier spectacle* é sobre o que sucede quando se decide mover-se junto a um nome. Na companhia de um nome podem-se revelar suas partes ocultas, sem que se esgote; nela pode-se romper com a suposta fixidez que um nome pode possuir em relação ao seu referente direto e, por último, exibir um nome é liberar suas linhas de força, portanto algo que lhe escapa sem, no entanto, ser desvinculado. Para o próprio Jérôme, Lepecki (2008) escreve, a tentativa era de experimentar citar uma peça de dança, dentro de um espetáculo, do mesmo modo que um DJ sampleia uma outra música<sup>7</sup>. Outra questão é de cunho perceptivo, experimentando a repetição, uma vez que os dançarinos se revezam entre anunciar um nome e realizar gestos, desencadeando séries de diferença.

Há aqui algumas maneiras de olhar para uma peça artística. Uma pequena descrição, o pedaço de um capítulo de livro, palavras do próprio coreógrafo. Nenhuma delas abarca tudo o que a peça pode produzir de sentidos. Nenhuma delas identifica todos os pormenores. Cada uma delas escolhe palavras para compor com a peça. Assim, uma peça vira muitas, ela é dispersa em palavras, imagens, possibilidades de vida.

As ocupações de cada maneira de olhar para a peça – descrever, refletir, desejar – também se dispersam e entram umas nas outras. Dispersar o ocupar, aqui, se elabora no sentido de ganhar uma força que não se restringe pelos propósitos das maneiras de olhar, por explicações demasiadas que ocupam parcela significativa de espaços. Dispersar para fazer existir como diria Michel Foucault (2000, s.p.) a respeito das críticas artísticas: “fazer existir uma obra, uma frase, uma ideia; acenderia fogos, olharia a grama crescer, escutaria o vento e imediatamente tomaria a espuma do mar para a dispersar. Reproduziria, ao invés de juízos, sinais de vida”. Uma vida entre ocupações dispersivas.

Tais linhas inspiradoras não esgotam as possibilidades de aproximação da obra de Bel, mas lhe permite dispersar-se em pedaços de pensamento que se ligam a outros, pedaços de corpos juntando-se a outros corpos. Essa é uma maneira de ocupar-se e promover uma política do corpo.

---

<sup>7</sup> Isso ocorre na peça quando os dançarinos dizem ser Susanne Linke e todos performatizam um pedaço de uma coreografia criada por ela.

Guattari (1990, p. 28) convoca, do pesquisador, um olhar que esteja atento ao “dado intensivo que apela outras intensidades a fim de compor outras configurações existenciais” numa práxis ecológica<sup>8</sup> que não se mantém apenas na denotação e significação dos objetos de análise. Assim, a atmosfera que as palavras adquirem quando se debruçam sobre um tema – uma peça artística, por exemplo – trazem consigo uma força, a qual pode ser descrita, pode refletir, pode desejar algo. Essa força não é fixa, é preciso entrar no jogo da leitura para ganhar corpo.

Quando se diz que uma emergência atual conduz para a questão de como fazer corpo com o mundo, dentro do contexto da produção de conhecimento, é com essa força que essa escrita está interessada e endereçada.

Uma força estranha, uma força precária, uma força dispersiva. Ao nomeá-las corre-se o risco de perdê-las ou de aprisioná-las. Ou porque a leitura conduz a apenas essas conclusões, ou porque não se abre para a possibilidade de outras forças. Todavia, não as nomear poderia apontar para aquilo que se gostaria de evitar, qual seja, a manutenção das palavras dentro de uma abstração. E palavras como política, corpo, cultura podem bem manterem-se abstratas. E um dos problemas da abstração é o isolamento, o que vai contra o propósito do texto de adquirir consistência na articulação dos termos corpos e culturas em emergências atuais e a potência deles serem muitos.

### Considerações derradeiras

- O corpo não chega a um espaço diferente, é verdade, mas chega diferente ao mesmo espaço, eis o que digo a Vossa Excelência.
- Pode explicar?
- O meu corpo está no mesmo sítio, mas agora está cansado. É isto, no fundo. E isto é uma síntese do que é a dança. Ou seja, trata-se de uma viagem. (TAVARES, p. 149)

Este texto se propôs o desafio de articular corpo, cultura em emergências atuais com a produção de conhecimento para as Ciências do Esporte e Educação Física, no contexto do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte e Grupo de Trabalho Temático Corpo e Cultura. O caminho escolhido não foi de deter-se em artigos e textos produzidos nesse contexto e identificar

---

<sup>8</sup> Em *As três ecologias*, Guattari (1990) suscita um pensamento que promoveria uma recomposição ética das práticas sociais a partir de três rubricas: as ecologias social, mental e ambiental.

como corpo, cultura e emergências atuais são descritos e refletidos em cada um, tampouco uma análise crítica corroborando ou refutando ideias desenvolvidas neles.

A tentativa foi de inventar essa articulação em cada uma das partes que compõem o texto, trazendo forças mais do que dados, produzindo sentidos mais do que polarizando sujeitos e objetos. Mas ainda pode não ter ficado tão claro o que essa tentativa tem a ver com esse contexto, já que não foi falado sobre esporte, educação física escolar, treinamento, enfim, nenhuma das temáticas usuais dele.

Essa falta de trivialidade foi referida e requerida na escrita e ela possui um desejo, o de questionar a produtividade de discutir corpo e cultura a partir de definições, o que em muitos casos acaba caindo no que vai aqui se chamar de cilada das dicotomias. Ao querer pensar esses termos – corpo e cultura – pelo viés de definir o que são, a cilada das dicotomias fica à espreita, pronta para dar o bote e surrupiar para si o que define ou não tal e tal termo, identificando seu significado negativo, ou seja, aquilo que os termos não são – o corpo não é alma por razões... as dicotomias (corpo/alma e natureza/cultura, por exemplo).

Partindo para outro ponto de vista, ao invés de querer definir o que são corpo e cultura, aventurar-se em pensar no que fazem corpo e cultura nos contextos com os quais se quer trabalhar. Quais são os funcionamentos em jogo? – pode ser uma pergunta que evita a cilada e permite produzir conexões mais variadas e criativas.

Outro experimento com esse texto foi de pensar uma política do corpo, sim vinculada a seu campo trivial da ciência política e aspectos ligados à representação, à democracia, aos modos de organização social etc. enfim toda uma gama de possibilidades de pensar na constituição do corpo numa sociedade. Mas também de que, em outras formas de expressão das ciências, há uma política do corpo sendo engendrada. Políticas que pertencem a regimes de produção de subjetividades e sua circulação.

As maneiras como se constituem as expressões de um corpo na produção de conhecimento é algo a que se está atenta nessa escrita e, se gostaria de fortalecer, dentro desse grupo de trabalho, contexto.

Ainda sobre o caminho escolhido, ao dizer da produção de conhecimento na Educação Física e Ciências do esporte, a questão que poderia surgir é: Será que esse corpo fragilizado pela corda bamba, pelas lutas diárias, contagiado pelas artes, incomodado com os rumos que a sociedade está apontando, sinalizando, flertando, será que ele está nessa produção de conhecimento?

Essa não é uma questão para ser respondida aqui, mas para ser pensada dentro desse contexto mais amplo que é o CBCE.

O GTTCC, enquanto um espaço possível de compartilhamento dessa produção, tem mostrado interessantes rumos de trabalhos, todavia, essa questão vital – de *como fazer corpo com o mundo* – merece a cada vez que se escreve com um corpo, a cada vez que se lança o olhar atento para ele, ser novamente feita, ser novamente inventada, no encontro oportunizado pela pesquisa.

Encontro que não está dado, que não é encontrar aquilo que já estava lá desde sempre, encontro que não é esperado. Esse encontro numa pesquisa é a possibilidade de criar um corpo-a-corpo com o mundo – uma viagem, uma dança com as palavras e o pensamento.

## Referências

BUTLER, J. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Trad. Fernanda Siqueira Miguens. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

COMITÊ INVISÍVEL. *Aos nossos amigos: crise e insurreição*. Trad. Edições Antipáticas. São Paulo: n-1 edições, 2016.

DELEUZE, G. *Conversações, 1972-1990*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

FOUCAULT, M. O filósofo mascarado. In: FOUCAULT, M. *Arquivo Foucault*. v. 3. Estética dell'esistenza, etica, politica. Alessandro Pandolfi (cura). Milano: Feltrinelli, 1994, p. 137-144. Tradução Selvino José Assmann. Florianópolis, set. 2000. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2002/fe190d/texto08.htm>. Acesso em: 2 fev. 2019.

GUATTARI, F. *As três ecologias*. Trad. Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 1990.

\_\_\_\_\_. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1992.

LEPECKI, A. *Agotar la danza: performance y política del movimiento*. Trad. Antonio Fernández Lera. Alcalá: Centro Coreográfico Galego; Mercat de les Flors; Universidad de Alcalá, 2009.

RANCIÈRE, J. *O inconsciente estético*. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: Ed. 34, 2009.

TAVARES, G. M. *O torcicologologista, Excelência*. Porto Alegre: Dublinense, 2017.



# Corpo e cultura na escola: propostas de interculturalidade crítica em projetos educacionais

*Cátia Pereira Duarte*

*Neuber Leite Costa*

*Rosicler Teresinha Sauer Santos*

## Introdução

Diante do desafio de entender como a escola tem interpretado a proposta do currículo intercultural crítico, este trabalho se propõe a discutir, analisar e apresentar experiências na área da Educação Física que apontem caminhos para avanços do trabalho pedagógico nas instituições nesta perspectiva.

Compreende-se que as normas institucionais são constituídas de modo que, mesmo aceitando currículos críticos e emancipatórios, mantenham os interesses de mercado em suas concepções fundantes. Nos séculos XIX, XX e ainda no século XXI, as instituições escolares se voltaram para o monoculturalismo e monolinguismo para fazer uma integração assimiladora de Estado-nação. Muitas culturas foram silenciadas e, para amenizar críticas, criaram-se leis que definem direitos à diferença, sem, no entanto, cobrar algo aos que mantêm diferença de direitos. Sem dúvida, a escola deve preparar as novas gerações para serem incorporadas ao mercado de trabalho, com participação no sistema de produção e consumo. Porém, é necessário que esses cidadãos sejam críticos, com a noção de que os seres humanos são interdependentes e que necessitam uns dos outros.

Para os teóricos do currículo crítico, a escola e a educação contribuem para que a sociedade continue capitalista ao transmitirem, por meio das matérias escolares, as crenças que a fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis. A problemática central da análise marxista consiste em buscar estabelecer a ligação entre a escola e a economia, entre a educação

e a produção. De acordo com Apple (2006), é importante que os estudiosos sobre currículo, pesquisadores e educadores façam a pergunta “para onde vai o currículo?”, pois essa questão tem implicação para que sejam repensadas algumas posições ideológicas curriculares.

Nesse sentido, Apple (2006, p. 217) aponta que, para se estabelecer uma base mais firme da área do currículo e da educação em geral, é necessário que os estudiosos se distanciem daqueles que controlam o poder econômico e político, afastando-se de sua posição de aceitar totalmente a ideologia e as instituições que prevalecem em sociedades corporativas. Indica, ainda, que eles precisam se unir com grupos culturais, políticos e econômicos que estão trabalhando de maneira autoconsciente, para alterar o sistema institucional que estabelece os limites às vidas e esperanças de muitas pessoas desta sociedade. Apple (2006, p. 247) também esclarece que, para os grupos dominantes manterem a liderança, alguns segmentos limitados dessa agenda são incorporados. Nesse sentido, os grupos dominantes pegaram a forma mais moderada e mais segura do multiculturalismo, considerada a mais conservadora, e colocaram nas escolas e no currículo. O autor enfatiza que essa é uma das formas pelas quais as relações de poder existentes inserem em sua própria lógica dominante os movimentos que fazem oposição. Assim, importa compreender o currículo multiculturalista como um importante instrumento de luta política.

Diante das questões que se apresentam, concorda-se com as análises de Silva (2002), as quais apontam que não se pode negar o legado das teorias críticas para os avanços nos estudos sobre currículo, da mesma forma que não se pode afirmar que os processos de dominação de classe, baseados na exploração econômica, tenham desaparecido. É preciso, então, perceber que a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para desvendar as questões relacionadas com os processos pelos quais, através das relações de poder e controle, os indivíduos tornam-se aquilo que são.

Como o currículo é uma questão de saber, de identidade e de poder intercultural, Walsh (1991) colabora com as diferenciações entre interculturalismo funcional e crítico. Para o autor, o interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e das necessidades das instituições sociais, valorizando muitos discursos sobre inclusão e poucos sobre dispositivos de poder que mantêm desigualdades. Encarar as desigualdades que assolam o Brasil e, conseqüentemente, a sua educação, é o primeiro passo para avançar além de uma educação eurocêntrica. A interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção das pessoas que sofreram uma histórica

submissão e subalternização, condicionamento advindo do problema do poder e do padrão de racialização e de diferença que foi construído em função do mesmo.

Também, o conceito de “intercultural” ou “interculturalidade”, empregado no texto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), ao propor uma educação específica para indígenas e quilombolas, resvalou na mesma armadilha que o despolitiza: falta a percepção do caráter contraditório do processo de reconhecimento da diversidade cultural ao serem mascaradas as relações de poder e dominação dos grupos em contato. Ao considerar o terreno do intercultural despojado de contradições e conflitos, as propostas nessa direção são carregadas de ingenuidade e, na grande maioria dos casos, expostas à manipulação daqueles que querem despolitizar a cultura e toda a vida social, mesmo que tenham boas intenções.

Importa compreender que, nas relações que se estabelecem no interior das instituições educativas entre professores, estudantes, funcionários, pedagogos, diretores e entre a escola e a sociedade, incluindo aí as relações com os sistemas de ensino, há divergências no momento de decidir sobre experiências e conhecimentos que devem ou não ser escolhidos para compor o currículo. As relações de poder, ideologias e o fortalecimento desta ou daquela cultura determinam questões como a seleção dos conteúdos, as formas de aprendizagem e a avaliação do conhecimento no processo de elaboração curricular.

No sentido de apresentar avanços na perspectiva de currículos que contemplem a interculturalidade crítica, bem como contribuir com aqueles que buscam trilhar esse caminho, é que serão apresentadas as experiências institucionais do trabalho pedagógico da Educação Física em propostas que tratam da interculturalidade em projetos de ensino, pesquisa e extensão de modo indissociável.

### **A interculturalidade crítica no currículo da educação física escolar: novas propostas metodológicas do Colégio de Aplicação João XXIII/ UFJF**

Com a intenção política-pedagógica de superar possíveis fragilidades do currículo do Colégio de Aplicação João XXIII (Cap), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), foram organizados Projetos Coletivos de



Trabalho<sup>1</sup> (PCT) desde o ano letivo de 2005. Por meio desta frente de trabalho, o Cap desenvolve trabalhos interdisciplinares com outras escolas da região, colaborando com as leis 9.394/96, 10.639/03 e 11.645/08, que regem a educação brasileira.

Nestes anos de desenvolvimento da proposta, a disciplina de Educação Física colabora com o PCT sobre Identidade Brasileira no Ensino Médio ao trabalhar a educação intercultural (CANDAU, 2012) dos esportes nacionais, desconstruindo preconceitos de origem, regras e técnicas de jogo; articulando as diferenças da diversidade; resgatando marcas identitárias de cada local; e promovendo a divulgação dos saberes produzidos na escola entre os diferentes segmentos da educação básica. Por três meses diretos, professores, graduandos e alunos registraram os processos de ensino-aprendizagem dos esportes nas aulas dos terceiros anos do Ensino Médio com a participação de alunos da escola e intercambistas da Dinamarca.

Ao apresentar a trajetória do esporte manbol<sup>2</sup> no Brasil e no mundo, explicou-se que o mesmo foi institucionalizado pelo paraense Rui Hildebrando que, sem brinquedos caros, transformou mangas podres em aparelho de um esporte nacional. Já na apresentação sobre o esporte *peteca*, foi explicado que suas regras oficiais foram organizadas em Belo Horizonte (MG), antes de aparecer nos Jogos Olímpicos de Antuérpia, e que tal esporte valoriza a contribuição dos indígenas, que o mantém como patrimônio cultural brasileiro. Além disso, foi apresentada a trajetória do esporte futevôlei: a partir do impedimento policial de se jogar futebol nas praias do Rio de Janeiro há algumas décadas, explicou-se que suas regras nada tinham a ver com corpos bronzeados cariocas, mas com a dedicação de Nubar Salibian na Escola Técnica do Paraná.

Os retornos dos alunos foram curiosos em um primeiro momento. Dois alunos: um, filho de ex-atleta de peteca, e outro, filho de ex-atleta de futevôlei, souberam dos feitos familiares por conta da pesquisa. Quando se comentou que o campeão mundial de futevôlei, Maurício Carvalho de Sousa, de Juiz de Fora, viria à escola para palestrar sobre o esporte, notou-se

---

<sup>1</sup> O projeto tem duas preocupações: a primeira parte do princípio de que a aquisição de conteúdos científicos não é o objetivo final, mas o meio para uma educação escolar que crie sujeitos intelectualmente autônomos e criativos; a segunda aponta a necessidade de planejamento coletivo das atividades e ações pedagógicas para Complexos Temáticos desenvolvidos na Escola Cidadã de Porto Alegre, que visava organizar os programas em torno de grandes temas gerais, ligados entre si, de forma a enfatizar a interdependência transformadora, a essência do método dialético (PROJETO COLETIVO DE TRABALHO, 2006).

<sup>2</sup> A modalidade vem de um jogo com bolas de formato igual a uma manga, por isso se escreve “manbol” e não “mambol”, seguindo as regras do português brasileiro.

que os alunos conheciam outros jogadores do time, mas desconheciam o nome deste professor de Educação Física da cidade em que moravam. A repercussão da visita fez outros professores do departamento discutirem sobre a subalternização de um povo a partir da cultura esportiva que é popularizada; a inferiorização de regras esportivas de um esporte em relação à de outros por conta da publicidade midiática em canais abertos de TV; e sobre as relações de poder do currículo que privilegiava esportes de origem europeia, distantes da realidade dos mineiros em seu cotidiano. Estas reflexões colaboraram com o direito ao conhecimento (WALSH, 1991) por parte dos professores que ainda não tinham se envolvido com estes esportes.

As experiências com as regras da peteca funcionaram como autênticos sistemas de comunicação entre a comunidade, e entre esta com seus visitantes dinamarqueses, praticantes do esporte em seu país de origem. Nestes espaços simbólicos, foram veiculados valores e crenças que se transformam em lugar de conflitos e de significado na disputa pelo monopólio da informação e, até mesmo, do controle social (FERREIRA, 2004), pois o que era novo para os alunos do Cap, tornou-se mais importante do que aquilo que os alunos estrangeiros discutiam e realizavam.

Para todos os alunos, as regras eram iguais, mas as vitórias dos brasileiros sobre os dinamarqueses nas rodadas de peteca afirmaram a identidade coletiva, porque cada um tomou consciência de seu pertencimento a determinado grupo que estava mais ágil e preparado nas manhãs quentes do verão deste país. Os códigos identitários de cada grupo evitaram uma visão de culturas como universos fechados e autênticos ou genuínos (CANDAU, 2012) e reforçou a importância de pensar estratégias nos processos de formação e de ensino.

Após apropriação dos conteúdos, os alunos propuseram oficinas para alunos do Ensino Fundamental, o que desperta a percepção de que, frente às reações criativas, estes estudantes concluíram que a falta de conhecimento pode ser o maior causador de discriminações sobre as dinâmicas escolares (TORRES SANTOMÉ, 2013). Durante a organização das oficinas e com apoio dos estagiários do curso de Educação Física, organizou-se um caderno didático<sup>3</sup> para o Ensino Médio, a fim de divulgá-lo na página da escola. Este material está bastante requisitado pelos professores da cidade e região, o que traz motivação para ampliar a didática destes esportes para segmentos anteriores e para Educação de Jovens e Adultos.

---

<sup>3</sup> As informações se encontram na página da escola: <http://www.ufjf.br/joaoxxiii/ensino/experiencias-pedagogicas-2/caderno-didaticos/>.

Essas oficinas permitiram que os alunos do Ensino Médio realizassem competições durante os recreios do turno da manhã, articulando diferentes saberes para aproximar adolescentes das novas realidades. Além de buscarem mais informações sobre estes esportes, os mesmos ampliaram seus conhecimentos sobre outros esportes de origem nacional: biribol, sorvebol, frescobol e quimbol, valorizando-os nos dias de apresentação junto às outras três modalidades.

A dinâmica de prática inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática final causaram interesse nos alunos, que se sentiram preparados para discutir a proposta com os mais jovens. Quase todos os alunos chegaram à conclusão de que a festa de apresentação de algo de sua cultura que lhe é, até então, desconhecida, pode se tornar significativa a partir da vivência diária.

Além desta frente, os professores e graduandos da escola organizaram aulas de manbol, peteca e futevôlei para professores que estavam na Especialização em Educação Física do Departamento. Mais para o término do ano, foi organizada uma avaliação de todas as propostas, na perspectiva de que, em breve, poder-se-á incluir estes esportes na grade curricular do curso de Educação Física. Com esses reconhecimentos, são perceptíveis acordos e resistências sobre as escolhas dos conteúdos escolares que corroboram com mais justiça social nos currículos, algo fundamental para que os sujeitos se compreendam no mundo, defendam o lugar do outro, assumam riscos coletivamente, tomem decisões, realizem projetos, aceitem o acaso e respondam aos imprevistos, sem abandonar suas identidades culturais, mas remodelando os conhecimentos, transformando os obstáculos em possibilidades (LADSON-BILLINGS, 1994).

No momento, aguarda-se a confirmação de data da Semana do curso de Educação Física para serem realizadas apresentações desses sete esportes aos graduandos que não realizam estágios no Cap, na certeza de que tal interação só se dará a partir da relativização do estar nesses diferentes locais de educação e do vivenciar diferentes modos de se expressar coletivamente em grupos diversos (CANDAU, 2012).

### **A educação física e os desafios de um currículo intercultural no IFBA: um caminho em construção**

O decreto 5.154/2004 propõe a reconstrução de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Assim, espera-se que um ensino médio unitário e politécnico integre em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura. Diante disso,

os Institutos Federais assumem esse desafio, ou seja, passam a ofertar cursos com a proposta de integração entre o ensino médio e a educação profissional, os quais se inserem numa teoria crítica de currículo, comprometida com as transformações estruturais da sociedade contemporânea para a superação das relações de opressão produzidas pelo capitalismo.

Neste contexto, o Projeto Político Institucional (PPI) do IFBA (2013) apresenta a opção pela teoria crítica, elegendo a Pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2005) e a Pedagogia de Freire como suportes teóricos que devem fundamentar a prática educativa da instituição. Esta opção deve-se a sua relação com a missão “promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país” (IFBA, 2013, p. 36). Assim, espera-se que a instituição como um todo, dentro de suas especificidades, adote as teorias críticas para as suas práticas educativas, conforme orientação do documento construído coletivamente, buscando as mediações possíveis.

Por fim, é indispensável que esta opção pela concepção crítica da educação inclua a cultura na formação do cidadão histórico-crítico em todos os espaços e tempos da vida. A Educação Profissional no nível médio terá que preocupar-se em encontrar, no currículo integrado, aspectos da dimensão ideológica enunciada, procurando desenvolver, de forma consonante com essa dimensão, metodologias de ensino e organização do trabalho pedagógico. Tais metodologias devem ajudar as pessoas na sua formação, ao longo de toda a vida, a encontrarem as condições individuais e coletivas de realização, escrutinando as oportunidades educativas, profissionais, lúdicas, culturais e de exercício de cidadania, ou seja, uma formação omnilateral.

Sobre o trabalho pedagógico na área da Educação Física no IFBA, na concepção crítica, importa refletir sobre a prática e (re)considerar as expressões corporais, manifestações da cultura humana no chão da escola. Espera-se que a Educação Física possa comprometer-se em fazer a leitura da realidade e também da sua transformação. Nesse sentido, entende-se que, para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. Por isso “a escola tem que ser local, como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural, como ponto de chegada” (GADOTTI, 2004, p. 282).

No seio da dinâmica escolar, nem tudo diz respeito a conflitos, visto que os momentos de reuniões e discussões revelam-se um espaço para negociações e consensos. Depende de como a instituição e/ou a escola agem na construção das suas identidades, não se afastando do contexto político,

econômico, social e cultural em que estão inseridas, porém imprimindo as mudanças gradativamente, incorporando parte das propostas político-pedagógicas que lhe são impostas.

Assim, a escola pode representar um espaço de conflitos e consensos, como palco de contradições, posicionando-se e defendendo o que lhe dá identidade. Para efeito desse estudo, importa abordar os projetos de ensino, extensão e pesquisa que já são desenvolvidos no IFBA, Campus Eunápolis, que favorecem a proposta de interculturalidade crítica na instituição, dentre as quais, a temática “corpo e cultura” está fortemente presente, possibilitando a integração entre as áreas do conhecimento.

As atividades corporais, além das aulas de Educação Física obrigatórias nos currículos dos cursos integrados, se manifestam nas diversas ações culturais dos projetos que compõem a cultura pedagógica da instituição, entre eles o Festival de Dança e Feira das Nações; o Balaio Cultural; a Semana de Consciência Negra; a Semana de Ciência e Tecnologia, entre outros.

O Festival de Dança Educação, projeto que em 2018 lançou a sua 19ª edição, representa a síntese da produção do conhecimento construído nas aulas de educação física, o qual considera a dança como tema da cultura corporal e uma produção histórica de como o homem conduz sua vida nas relações sociais em cada momento histórico. Nas aulas de educação física, os conteúdos são problematizados em suas diversas dimensões, buscando imprimir uma prática social a partir de suas vinculações étnicas, culturais e históricas, entre outros aspectos a serem discutidos na escola. Esse projeto envolve outras áreas do conhecimento para a sua construção, desenvolvimento e conclusão.

A interculturalidade crítica protagoniza o projeto de ensino e extensão Balaio Cultural. Em 2018, na sua 4ª edição, este projeto buscou garantir direitos, assegurar o acesso e condições de usufruto de conhecimentos científicos, bem como priorizar a formação integral do sujeito, conforme as informações do texto de origem. É um projeto que incentiva as manifestações culturais e artísticas, além de promover o contato da comunidade discente com os bens de natureza estética, bens culturais que possam suscitar a recepção e a promoção da arte e da cultura como possibilidades de se realizar um trabalho interdisciplinar e transversal por meio de oficinas de teatro, literatura, danças e outras manifestações corporais e culturais. O projeto abrange as disciplinas que compõem a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, como também podem-se agregar outras áreas do conhecimento no planejamento, na elaboração e na difusão do que será produzido

pelos sujeitos envolvidos durante a vigência do projeto. Ademais, tal projeto contempla a pluralidade cultural, étnica, linguística, e identitária, os direitos humanos, a liberdade de expressão e a cidadania.

A Semana de Consciência Negra é um evento incluído no calendário da instituição desde 2004, um projeto pedagógico para implantação da Lei nº 10.639/03, para disseminação da cultura afro-brasileira. Composta por atividades como mesas redondas, palestras, salas temáticas, oficinas, minicursos, exibição de documentários e vídeos, além de apresentações culturais. Manifestações do corpo e cultura são apresentadas em diversos aspectos, envolvendo a interculturalidade crítica.

Estes são alguns dos projetos desenvolvidos no interior do IFBA/ Campus Eunápolis que potencializam a interculturalidade, na qual o corpo está presente como elemento cultural, sendo abordado por diversas áreas do conhecimento para promover a reflexão sobre temas plurais. No contexto sócio-histórico da Educação Física no IFBA, entende-se que são vários os aspectos que caracterizaram a mudança do seu papel na constituição e na formação humana. O caminho já fora trilhado, no entanto, existe um longo caminho a percorrer, especialmente se a proposta da Educação Física e os projetos que contemplam as manifestações corporais forem entendidos na perspectiva da interculturalidade crítica, ou seja, como uma ação política pedagógica para integrar as diversas áreas do conhecimento, as quais almejam contemplar a formação integral dos estudantes.

### **Importante formar para transformar: a experiência da Uneb/FSBA**

Sempre foram incômodas, nas aulas de Educação Física, as limitações que são impostas aos estudantes pelos professores, bem como a redução desta matéria às práticas esportivas, especificamente aos esportes de quadra. Sendo assim, essas preocupações motivaram a tentativa de construção de uma formação que quebrassem as barreiras do eurocentrismo e da esportivização da Educação Física, em detrimento de uma educação plural, que respeitasse as matrizes indígenas e africanas da sociedade brasileira através dos conteúdos da disciplina.

A oportunidade surgiu com as disciplinas Cultura Corporal Afro-Brasileira, Africana e Indígena na Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e Relações Étnico-raciais na Faculdade Social da Bahia. Eram disciplinas novas, em ambas as instituições que foram demandadas a partir da legislação educacional vigente, no que diz respeito à obrigatoriedade do trato da cultura e história dessas matrizes em todas as unidades de ensino da federação.

A estratégia foi fazer com que esses acadêmicos, futuros professores, se reconhecessem inicialmente como indivíduos possuidores de ancestralidade e que, no caso da Bahia, possivelmente influências das três matrizes fundadoras da cultura estariam fazendo parte de suas histórias e, provavelmente mais marcantemente, as culturas nativas e africanas/afro-brasileiras seriam basilares. Essas experiências também almejavam fortalecer as intervenções pedagógicas dos docentes em formação, ainda como estudantes nas experiências do PIBID e estágios supervisionados, no caso da Uneb, e nos estágios supervisionados no caso da FSBA, além de estruturar suas futuras experiências após a formatura, como professores. Deste modo, buscou-se, também, auxiliar estes profissionais, no sentido de qualificar suas práticas, aproximando a Educação Física da história real e concreta dos indivíduos.

Vale ressaltar que existiu a oportunidade de trabalhar também com outras áreas de formação. Isso tornou a experiência mais enriquecedora, pois, em determinada ocasião, estudantes de Educação Física, Fisioterapia e Psicologia dividiram seus conhecimentos, enriquecendo as reflexões sobre o objeto. A estratégia inicial foi envolver os acadêmicos com sua própria história, uma vez que “quando a gente se percebe continuador de uma história, nossa responsabilidade cresce e o respeito pela história do outro também” (MUNDURUKU, 2009, p 16). Para isso, foi proposta uma pesquisa sobre a árvore genealógica deles, uma experiência descrita pelos mesmos como enriquecedora, com muitas surpresas, revelações e emoções, já que aproveitaram a convivência com os familiares para saber mais sobre suas histórias, ancestralidade, curiosidades e, nesse interim, construírem a pesquisa de campo, reforçando o objetivo da universidade pública.

Para fortalecer a base científica, filosófica e cultural das discussões, alguns autores foram utilizados de forma estratégica para exercitar algumas reflexões, as quais se ponderou serem cruciais para esses futuros profissionais, que teriam como desafio trabalhar com os corpos de outros seres humanos. O núcleo duro das referências foi composto pelas reflexões de Munduruku (2009); Freire (2002); Ribeiro (1995); Laraia (2004); Munanga (2009); Canclini (2003) e os documentos: Lei 10.639 e Lei 11.645, Estatuto da Igualdade Racial. Foi importante discutir conceitos sobre cultura, tradição, discriminação, pré-conceito, racismo, colonização, eurocentrismo e hibridismo cultural, bem como o aprofundamento na história de algumas civilizações africanas antigas, como a egípcia, a cuxita e axumita. Além disso, foi preciso debater sobre questões como cotas raciais, invisibilização das nações indígenas, folclorização das culturas nativas e africanas, dentre outras.

Como estratégia metodológica, foram adotadas a leitura e a discussão dos textos, sempre criando a possibilidade do debate e estabelecendo nexos com a realidade concreta, que eram fortalecidos com vídeos, reportagens e fatos, dando base para qualificar e ampliar a visão do coletivo sobre as temáticas.

Um outro importante fator que, para os participantes, é de fulcral relevância quando se trata de formação profissional em Educação Física, é a vivência. A práxis pedagógica é essencial para fazer parte de qualquer formação nessa área. Sendo assim, o objetivo foi incentivar os estudantes a praticarem manifestações da cultura corporal de origem indígena, afro-brasileira e africana (jogos, danças, lutas, esportes e brincadeiras). Uma constatação referente às vivências realizadas no percurso do desenvolvimento das disciplinas foi o ineditismo e o desconhecimento da prática para a maioria dos estudantes de algumas atividades relacionadas a esse objeto. O que comprova, mais uma vez, a invisibilidade dos mesmos tanto na escola, como na cultura infanto-juvenil das comunidades ali presentes.

É urgente o acesso a esses conhecimentos. Essas culturas não somente deixaram como contribuição a culinária, arte e palavras, também existe toda uma construção cultural corporal de relações com o corpo, de trato com o corpo e suas práticas que necessitam de perpetuação, de estudo e de valorização. Um futuro docente que vive essa realidade tem maiores possibilidades de contribuir de forma significativa para a democratização, para a manutenção e para a continuidade desses conhecimentos.

Após o lastro criado, iniciaram-se as orientações para a produção de um vídeo, nos quais os grupos de estudantes deveriam abordar uma temática. Somente para destacar, foram produzidos curtas com diversas temáticas: Raça, Religiosidade, Discriminação Racial, Modalidades esportivas e jogos da cultura indígena e africana (Capoeira, Samba, Jogos Indígenas, Xikunahity, Maculelêetc). Alguns dos vídeos produzidos nas disciplinas são utilizados, ainda hoje, como material didático em intervenções.

### Considerações finais

O texto apresentado traz três experiências de instituições educacionais com a temática ‘corpo e cultura’, com foco na resposta para a questão: “para onde vai o currículo?”. Com a discussão, sinalizou-se caminhos que evidenciam a importância da interculturalidade crítica na emancipação dos sujeitos para que consigam protagonizar soluções para os problemas sociais em que estão inseridos, os quais fazem parte da sua formação humana.



A experiência com alunos do Ensino Médio no Colégio de Aplicação João XXIII (Cap) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a partir da organização de Projetos Coletivos de Trabalho (PCT) desde o ano letivo de 2005, colaborando com as leis 9.394/96, 10.639/03 e 11.645/08, traz o ‘corpo e cultura’ por meio dos esportes nacionais apresentados, desconstrói preconceitos de origem, regras, técnicas de jogo, articula conceitos de igualdade e diferença nas práticas político-pedagógicas, resgata os códigos identitários de cada grupo regional que constitui este país, promove aproximação entre escola e curso de formação. Nessa perspectiva, a experiência da Educação Física nos cursos integrados do IFBA/Campus Eunápolis indica que se desenvolvem projetos integradores na perspectiva do currículo intercultural, já que os projetos de ensino, extensão e pesquisa contemplam o ‘corpo e cultura’ pelas diversas áreas de conhecimentos, com o intuito de promover a reflexão sobre temas plurais, os quais favorecem a proposta de interculturalidade crítica na instituição, bem como os projetos integradores. A experiência relatada com as disciplinas Cultura Corporal Afro-Brasileira, Africana e Indígena na Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e Relações Étnico-raciais na Faculdade Social também apontam para vivências com a interculturalidade crítica por meio do trato da cultura e história das matrizes afrodescendentes e indígenas em todas as unidades de ensino da federação, com o PIBID e estágios supervisionados.

Esses projetos, mesmo sendo algumas ações pioneiras na escola, poderão ampliar as vivências que visam responder a questão da diversidade cultural e social dos alunos, pois indicam que é importante se unir com grupos culturais, políticos e econômicos que estão preocupados em resistir e transformar de maneira autoconsciente as “regras do jogo” que estabelece os limites da vida em sociedade.

## Referências

- APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. *Lei 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1-9.
- BRASIL. *Lei 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática «História e Cultura Afro-Brasileira», e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. *Lei 11.645*, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, Art. 1º O art. 26, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 11 mar. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. *Decreto de Nº 5154*, 23 de julho de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em: 20 set. 2013.

CANCLINI, N G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.

CANDAU, V M. (org.). *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis: Vozes, 2012.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII. *Projeto Coletivo de Trabalho*. Juiz de Fora, 2006 (mimeo).

COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII. *Filosofia do colégio João XXIII*. Juiz de Fora: Parte institucional da agenda escolar, 2010. Disponível em: <http://www.ufjf.br/joaooxxxiii/institucional/filosofia>. Acesso em: 16 set. 2017.

DUARTE, C. P. *Saberes docentes de Educação Física: sua construção no colégio de aplicação João XXIII*. 2010. 148 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.

DUARTE, C P. (org.). *Caderno didático: saberes docentes em Educação Física*. 2. ed. Juiz de Fora: C. A. João XXIII, 2015. Disponível em: <http://www.ufjf.br/joaooxxxiii/ensino/experiencias-pedagogicas-2/caderno-didaticos/>. Acesso em: 04 jul. 2018.

FERREIRA, E. D. *Fé e festa nos janeiros da cidade da Bahia*: São Salvador. 2004. 250f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais, Antropologia) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

FREYRE, G. *Casa-Grande & Senzala*. Rio de Janeiro: Global, 2003.

GADOTTI, M. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez, 2004.

IFBA. *Projeto Pedagógico Institucional*. Salvador, 2013. Disponível em: [www.ifba.edu.br](http://www.ifba.edu.br). Acesso em: 15 jun. 2014.

LADSON-BILLINGS, G. *The dream keepers: success full teacher of africanamerican children*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

LARAIA, R de B. *Cultura: um conceito antropológico*. 17. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

MUNDURUKU, D. *O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira*. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Tróia da educação*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. *Projeto Pedagógico Institucional das Licenciaturas*. Juiz de Fora, 2018 (mimeo).

WALSH, C. *Pedagogy and the struggle for voice, issues of language, power, and schooling for Puerto Ricans*. NY: Bergin and Garvey, 1991.

## Sobre os Autores

### **Adriana Martins Correia**

Doutora em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e pela Universidade Gama Filho (co-tutela), onde também concluiu o mestrado em Educação Física. Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF), vinculada ao Instituto de Educação Física. Entre 2002 e 2014, foi professora assistente do Centro Universitário Augusto Motta e, entre 2001 e 2014, atuou na Gerência de Educação da 7ª Coordenadoria de Educação. Tem experiência acadêmica e profissional nas áreas de educação física e dança. No âmbito da pesquisa, atua principalmente nos seguintes temas: dança, juventudes, educação, educação física e estética.

### **Alan Camargo Silva**

Doutor em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Educação Física pela UFRJ. Especialista em Exercício Físico Aplicado à Reabilitação Cardíaca e a Grupos Especiais pela Universidade Gama Filho (UGF). Realizou Estágio de Pós-Doutorado em Educação Física na UFRJ. Professor das redes Municipal e Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Professor contratado do curso de Pós-graduação *Lato sensu* em Desporto de Campo e de Quadra e professor externo do curso de Pós-graduação *Stricto sensu* na UFRJ. Possui experiência em estudos na área de educação física e no campo da saúde a partir da perspectiva antropológica.

### **Ana Carolina Capellini Rigoni**

Doutora e mestre em Educação Física e Sociedade pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Professora do Departamento de Ginástica (DG), do Centro de Educação Física e Desporto (CEFD), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Tem experiência na área de educação física escolar e no campo do lazer e, especialmente, nos seguintes temas: corpo e religião, práticas corporais e religiosidade, corpo e diversidade cultural, lazer e práticas corporais, jovens evangélicos.

## **Anália de Jesus Moreira**

Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Adjunta II da UFBA. Tem experiência nas áreas de Ciências Humanas, Ciências da Saúde e Ciências Sociais, atuando principalmente em cultura corporal e infância, diversidade cultural, processo civilizatório da cultura afro-brasileira, estudos étnico-raciais, ludicidade, lazer, ensino e aprendizagem na educação básica e formação de professores, mídia em educação, esporte e comunidade. Integra os Grupos de Pesquisa GUETO do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e HCEL, da Faculdade de Educação da UFBA.

## **Beleni Saléte Grandó**

Doutora em Educação, com pós-doutorado em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora da Faculdade de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Líder do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura. Coordena a Rede Ação Saberes Indígenas na Escola da UFMT com a SECADI/MEC. Consolida sua práxis pedagógica numa perspectiva interdisciplinar e intercultural, compreendendo o corpo como a totalidade/centralidade da pessoa que se integra a um grupo social específico por meio da educação e no qual se inscreve a cultura que o identifica.

## **Cátia Pereira Duarte**

Doutora e mestre em Educação Física pela Universidade Gama Filho (UGF). Realizou Estágio Pós-doutoral em Educação Física na Universidade Federal Fluminense (UFF) como professora convidada. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Práticas Escolares e Educação Física, integrante do GTT Corpo e Cultura no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e, atualmente, vice-chefe de Departamento de Educação Física do Colégio de Aplicação João XXIII (Cap João XXIII/ Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)). Em 2019, defendeu uma tese inédita elaborada para fins de promoção à Classe de Professor Titular do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da Universidade Federal de Juiz de Fora sobre “Modos de ser quilombola, indígena e português: do cruzamento de pertencimentos corpóreos nas danças tradicionais às dádivas que consolidam as identidades da Colônia do Paiol, Aldeia Araponga e Comunidade de Areosa” em

parceria com membros da Federação do Folclore Português e professores da Universidade do Porto (UP) e Universidade do Minho - Campus Braga (UMinho).

### **Dulce Filgueira de Almeida**

Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). Socióloga e professora titular da Universidade de Brasília. Realizou estágio sênior na Universidade de Estrasburgo/França, sob a supervisão de David Le Breton (2018), bem como Pós-doutorado na Universidade de Maryland/US e na Universidade de Salamanca/ES. Foi vice-presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte e diretora financeira da entidade. É vice-presidente do Research Committee 54 The body in the Social Sciences da Associação Internacional de Sociologia (ISA). É coordenadora adjunta do GTT Corpo e Cultura do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

### **Edwin Alexander Canon-Buitrago**

Doutor e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pesquisador do grupo Políticas de Formação em Educação Física e Saúde – POLIFES. Professor no Instituto Superior de Educação Física da Universidad de la República – Uruguay. Tem experiência na área de educação física, currículos de formação de professores e estudos interculturais, atuando principalmente nos seguintes temas: experiência corporal, práticas corporais indígenas, educação intercultural, currículos de formação em educação física.

### **Jocimar Daolio**

Doutor pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e mestre em Educação Física pela Universidade de São Paulo (USP). Professor titular da Faculdade de Educação Física da UNICAMP e livre docente pela UNICAMP. Possui graduação em Educação Física (1978) e Psicologia (1983), ambas pela Universidade de São Paulo. Estuda a educação física escolar, o corpo e a cultura a partir de aportes teóricos da Antropologia Social.

### **Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), mestre em Educação Física, especialista em História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira. Licenciada em Ciências Sociais pela

Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). É docente efetiva, desde 1995, na UEPA. Participa como membro do Comitê Intersectorial de Política Indigenista do Estado do Pará, como membro do Comitê Científico do Grupo de Trabalho Temático Corpo e Cultura (CBCE) e como representante da UEPA na Comissão Gestora dos Territórios Etnoeducacionais no Pará.

### **Juliana Guimarães Saneto**

Doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mestre e licenciada plena em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). É professora substituta da Universidade Federal do Espírito Santo. Transita nos campos da educação, da sociologia e da antropologia, buscando subsídios para a compreensão das práticas corporais e das manifestações culturais.

### **Luís Vítor Castro Júnior**

Doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP), com pós-doutorado em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Arte e Educação pela Université du Québec, CA (2002). Aluno do Mestre João Pequeno de Pastinha, desde 1986. Professor pleno do Departamento de Saúde na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), atuando no curso de licenciatura em Educação Física e no mestrado em História. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em História, Antropologia e Arte, atuando principalmente nos seguintes temas: corpo, capoeira, educação, lazer e festa.

### **Martha Copolillo**

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). PROPED/UERJ com estágio de Doutorado (bolsa CAPES) no Instituto de Filosofia na Universidade do Porto – Portugal. Mestre em Tecnologias Educacionais nas Ciências da Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF), atuando no Instituto de Educação Física com experiência nos estudos da educação física escolar, corpos, currículos e formação de professores.

### **Neuber Leite Costa**

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação pela UFBA. Mestre de capoeira da Associação Cultural de Capoeira Maré. Especialista em Metodologia da Educação Física e do Esporte, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Licenciado em Educação Física pela UFBA. Professor da Faculdade Social e da UNEB. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer (GEPEFEL). Integra o Comitê Científico do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), no Grupo de Trabalho Temático Corpo e Cultura. Tem experiência nas áreas de capoeira, atividades circenses, luta, política cultural e educação básica.

### **Raimundo Nonato Assunção Viana**

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É pós-doutorando em Educação (PNPD/CAPES) junto ao Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura – COEDUC/PPGE/UFMT. Docente do Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal do Maranhão (PROFART-UFMA). Docente do Programa de Pós-graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB-UFMA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Educação Física GEPPEF/UFMA. Tem experiência na área de educação física, com ênfase nos seguintes temas: corpo, dança na escola, danças tradicionais, diversidade étnico racial, estética.

### **Rosicler Teresinha Sauer Santos**

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Especialista em Epistemologia Genética e Educação pela Universidade Estadual Santa Cruz (UESC). Possui licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia/Campus Eunápolis. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa História, Cultura e Lazer da UFBA – HCEL, FACED, UFBA e do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Profissional do IFBA/ Campus Eunápolis.



## Sílvia Maria Agatti Lüdorf

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Realizou pós-Doutorado no Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Estágio com David Le Breton no “*Laboratoire de Dynamiques Européennes*” (Universidade de Strasbourg – FR). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), formada em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade de São Paulo (USP) e especialista em Técnicas Desportivas pela USP. Coordenadora do Núcleo de Estudos Sociocorporais e Pedagógicos em Educação Física e Esportes (NESPEFE/EEFD-UFRJ). Professora Associada da EEFD-UFRJ, onde atua na graduação e no programa de pós-graduação em educação física (mestrado e doutorado).

## Simone Freitas Chaves

Doutora em Educação Física e Cultura pela Universidade Gama Filho (UGF). É professora associada da Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Realizou intercâmbio profissional em Pedagogia da Cooperação na Educação Básica, na Espanha, em 2018. Por meio do Projeto “Corpos em Debate”, desenvolvido há dez anos nas escolas públicas do Rio de Janeiro, tem se dedicado à construção de práticas pedagógicas que problematizem e desconstruam estigmas e estereótipos calcados em uma moral da aparência corporal. É membro do GTT Corpo e Cultura, desde 2009.

## Tadeu João Ribeiro Baptista

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), com Estágio de Pós-Doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Docente dos cursos de Educação Física da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás (FEFD). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado (PPGE/UFG) e docente colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação Física – Mestrado (PPGEF/UFG). Líder do Grupo COEESA – Grupo de Estudos sobre Corpo, Estética, Exercício e Saúde. Como pesquisador, tem experiência na educação e educação física nos temas relacionados ao corpo, à saúde, à estética e à indústria cultural.

### **Vilma Aparecida de Pinho**

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF, 2010) e mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT, 2004). Possui graduação em Educação Física pela UFMT (1994). É professora da Universidade Federal do Pará (UFPA). Fez pós-doutorado em Educação Física no Programa de Pós-Graduação em Educação Física do PPG-EF/UFMT (2014/2015). Os interesses de pesquisa versam sobre história, cultura e educação da população negra no Brasil; educação escolar quilombola, práticas pedagógicas e educação para as relações étnico-raciais. É coordenadora do Geabi-Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas.

### **Vivian Marina Redi Pontin**

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e mestre em Divulgação Científica e Cultural (UNICAMP). Animadora Cultural no Sesc São Paulo. Pesquisadora independente envolvida com a temática do corpo e narrativas do corpo na interface entre artes, educações, ciências e filosofia contemporânea.



## Sobre os Organizadores

### **Maria Cecília de Paula Silva**

Doutora e mestre em História e Cultura da Educação Física pela Universidade Gama Filho (UGF). Realizou pós-doutorado em Sociologia e Antropologia (2015-2016; bolsa CAPES), Université de Strasbourg e em Sociologia e Educação (2011-2012), Université de Strasbourg, FR (pesquisadora do Projeto CAPES/COFECUB). Coordena o Grupo de Pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade (HCEL/UFBA/CNPq). Coordenou GTT Corpo e Cultura do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (GTTCC/CBCE), de 2015 a 2019, tendo sido vice-coordenadora desse GTT de 2011 a 2015. É Pesquisadora da *Université de Strasbourg, Laboratoire de Dynamiques Européennes*, desde 2016. Professora da Faculdade de Educação da UFBA – Graduação e Pós-Graduação (Doutorado e Mestrado). Coordena o Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/FACED-UFBA (2017-2021). Editora Associada da revista *Entreideias: educação, cultura e sociedade/ FACED / UFBA*.

### **Pedro Fernando Avalone Athayde**

Doutor em Política Social e mestre em Educação Física pela Universidade de Brasília (UnB). É atualmente vice-presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), professor e coordenador do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação Física da UnB. Coordena o Grupo de Pesquisa e Formação em Educação Física, Esporte e Lazer (AVANTE/UnB). Tem experiência na área de políticas de esporte e lazer, sobretudo nos seguintes temas: políticas públicas, orçamento e financiamento, direito e legislação esportiva, análise e avaliação de projetos e programas esportivos e estudos comparados sobre políticas nacionais de esporte.

## Larissa Michelle Lara

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2004) e mestre em Educação Física pela mesma instituição (1999). Realizou o Estágio Sênior Pós-doutoral (2017) na Universidade de Bath, Reino Unido (Bolsista CAPES/Programas Estratégicos-DRI). É professora Associada no Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM-UEL e do Mestrado Profissional em Rede Nacional (PROEF). É líder do Grupo de Pesquisa Corpo, Cultura e Ludicidade (DEF/UEM/CNPq), editora-chefe da Editora da Universidade Estadual de Maringá (Eduem) e Diretora Científica do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).





Este livro foi produzido com a supervisão  
técnica da EDUFRRN, em maio de 2020.



Ciências do Esporte, Educação Física  
e Produção do Conhecimento  
em 40 Anos de CBCE

Volume 7

Corpo e cultura

O volume 7 – *Corpo e cultura* – que compõe a coleção *Ciências do Esporte, Educação Física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE*, expressa o pensamento múltiplo de intelectuais que contribuíram com o grupo de trabalho temático nesse período histórico. Esta obra, elaborada de forma cooperativa, apresenta uma síntese fundamentada do percurso científico e empenho na divulgação do conhecimento sobre corpos e culturas, em âmbitos nacional e internacional. O tema do corpo e da cultura é visitado sob perspectivas teóricas e conceituais variadas, com objetos de pesquisa diversos contemplados por diferentes opções teórico-metodológicas. O respeito ao debate intercultural e interdisciplinar é potencializado. Desde a apresentação, há o desenho de proposições científicas engajadas que consideram corpo e cultura como centrais para a produção científica nos campos da educação dos corpos, da educação física, do lazer e das ciências do esporte. Desejamos que os textos incentivem o desenvolvimento de uma ciência com consciência e possibilitem agendas de pesquisas inovadoras e emancipatórias, a partir dos corpos e culturas. Este é nosso desafio.

ISBN 978-65-5569-025-5



9 786555 690255

SECRETARIA ESPECIAL DO  
ESPORTE

MINISTÉRIO DA  
CIDADANIA



PÁTRIA AMADA  
**BRASIL**  
GOVERNO FEDERAL