

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTADO E SOCIEDADE-PPGES**

EDNA CONCEIÇÃO PEREIRA SANTOS

**A ESCOLA PÚBLICA E AS MARCAS DO EUROCENTRISMO
NO CORPO ADOLESCENTE.**

PORTO SEGURO - BA

2019

EDNA CONCEIÇÃO PEREIRA SANTOS

**A ESCOLA PÚBLICA E AS MARCAS DO EUROCENTRISMO
NO CORPO ADOLESCENTE.**

Texto apresentado à Universidade Federal do Sul da Bahia, no Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade - PPGES, para obtenção do título de Mestre em Educação em Estado e Sociedade.

Orientadora: Prof. Dr.^a Christianne Benatti Rochebois

PORTO SEGURO

2019

Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia – Sistema de Bibliotecas

S237e Santos, Edna Conceição Pereira

A escola pública e as marcas do eurocentrismo no corpo adolescente. / Edna Conceição Pereira Santos. – Porto Seguro, 2019.

169 p.

Orientadora: Christiane Benatti Rochebois
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia.
Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade.

1. Adolescente. 2. Espaço Escolar. 3. Eurocentrismo. 4. Identidade.
5. Corpo. I. Rochebois, Christiane Benatti. I. Título.

CDD: 370.1934

Ata da Defesa Pública de Dissertação de Mestrado (nº9)

Aos 29 dias do mês de abril do ano de 2019, às 08:30 horas na sala Mata Medonha, reuniram-se os membros da banca examinadora composta pelos professores (as): Prof. Dr.º Christianne Benatti Rochebois (presidente e orientador), Prof.ª Dr.ª Lilian Reicher Coelho (membro interno) e Prof.ª Dr.ª Maria da Glória M. dos Reis (membro externo) a fim de argüirem a mestrande Edna Conceição Pereira Santos, intitulada "A Escola Pública e as Marcas do Eurocentrismo no Corpo Adolescente". Aberta a sessão pela presidente da mesma, coube à candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo em seguida questionada pelos membros da banca examinadora, tendo dado as explicações que foram necessárias. Os membros da banca consideraram o trabalho de dissertação:

aprovado


aprovado com profundas modificações

não aprovado, devendo ser realizada nova defesa no prazo de ____ meses.


Recomendações da Banca:

A banca aprova a candidata, mas sugere revisão minuciosa do texto, referenciar estudos contemporâneos, salientar na introdução a grande questão do trabalho

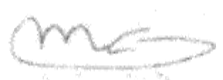
Banca Examinadora:



Prof. Dr.º Christianne Benatti Rochebois (UFSB)
Presidente e orientadora

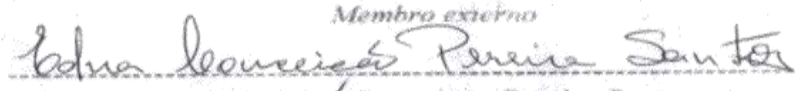


Prof.ª Dr.ª Lilian Reicher Coelho (UFSB)
Membro interno



Prof.ª Dr.ª Maria da Glória M. dos Reis (UNB)
Membro externo

Candidato:



Aluna: Edna Conceição Pereira Santos

“ ...a existência atravessa as questões corporais. Ela é antes de tudo corpo” (Le Breton)

DEDICATÓRIA

Dedico essa árdua jornada aos meus ancestrais e aos orixás que me acompanham, a minha mãe, aos meus filhos Anderson Ribeiro e Ayana Caroline, meu companheiro Juan Manuel, minha sogra Graziela Mazonne e a minha orientadora Christiane Rochebois.

Aos que vieram antes de mim, meus orixás e meus ancestrais, agradeço os ensinamentos, a paciência e a força. Fonte de minha inspiração e persistência.

A minha mãe, mulher forte e guerreira, agradeço os ensinamentos, os valores e os exemplos que foram transmitidos desde a infância à vida madura.

Aos meus filhos que me estimulam vencer, porque foi através deles que ressignifiquei minha existência. Foi na doçura e quietude de Anderson que aprendi a calar quando queria gritar. Mas em Ayana, descobri minha “brabesa”, personalidade forte e mostrou-me que as batalhas jamais devem ser dadas como vencidas. Obrigada aos dois por entender que eu precisava dedicar meu tempo, também, ao mundo acadêmico.

Ao meu companheiro Juan obrigada. Obrigada pela compreensão, mesmo quando cobrava mais tempo, quando optei em mergulhar em minhas leituras.

A minha sogra Graciela que sempre mostrou-se interessada em meu tema de pesquisa, lia meus textos e cuidava de Ayana para eu estudar. Sua compreensão e incentivo foram importantíssimos para eu continuar essa empreitada.

A minha orientadora Christiane Rochebois, que soube conduzir-me através dos tortuosos caminhos da pesquisa e do conhecimento.

Jeo, o anjo que veio, com toda paciência do mundo, estender a mão nos momentos de desespero.

E claro, meu obrigada a todos os meus companheiros do PPGES.

AGRADECIMENTOS

A conclusão dessa dissertação de mestrado jamais chegaria a etapa final sem a colaboração e protagonismo de distintos colaboradores.

Primeiro agradeço aos sujeitos da pesquisa, as alunas do primeiro ano do Ensino Medio da Escola Estadual Indígena Coroa vermelha, ao diretor e a coordenadora da instituição que sempre foram prestativos. Meu muito obrigada.

Desejo igualmente agradecer a minha Orientadora Christiane Rochebois minha cúmplice nessa jornada. Por tantas e tantas vezes corrigir meus textos, “puxar” minha orelha. MUITÍSSIMO obrigada.

Ao professor Álamo Pimentel, fonte de inspiração e incentivador das minhas leituras.

As professoras Lillian Reichert Coelho e Maria da Glória Magalhães dos Reis, por tanta delicadeza e comprometimento, ao avaliarem e contribuírem com meu trabalho.

E claro, meus agradecimentos a minha família por tanta cumplicidade e compreensão. Os momentos que não estive nas reuniões familiares por conta do trabalho acadêmico.

RESUMO

Este estudo pautou-se em identificar e analisar as marcas do eurocentrismo na construção da (s) identidade(s) corporal(is) das adolescentes indígenas de um colégio de Ensino Medio de Porto Seguro-BA. A pesquisa foi de cunho etnográfico com enfoque qualitativo. Ancorada em referenciais teóricos que atravessaram temas como: o espaço escolar, a crítica ao eurocentrismo, a adolescência e a adolescência indígena, o corpo na perspectiva filosófica e sociológica e o currículo. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a aplicação de questionário sócio demográfico e lista de questões norteadoras para discussão com o grupo focal com as adolescentes. Para analisar os dados obtidos, foi utilizada a Análise Textual Discursiva(A.T.D.). A análise e interpretação dos dados, desvelou-nos de que maneira o eurocentrismo persiste na construção da(s) identidade(s) corporal(is) das adolescentes indígenas. Percebemos ao analisar os dados que o ranço eurocêntrico persiste desde a opção em usar o fardamento exigido pelo Estado em detrimento do uso do traje indígena até o ideal de beleza ocidental vislumbrado por esses corpos adolescentes. As considerações finais anunciaram a necessidade de descolonizar o currículo, as práticas pedagógicas dos componentes Educação Física e Educação Corporal, bem como, inserir debates e discussões que problematizem sobre o corpo adolescente feminino no espaço escolar indígena.

PALAVRAS-CHAVE: adolescente, espaço escolar, eurocentrismo, identidade, corpo.

ABSTRACT

This study was based on identifying and analyzing the Eurocentrism brands in the construction of the corporal identity (s) of the indigenous adolescents of a high school in Porto Seguro-BA. The research was ethnographic with a qualitative approach. Anchored in theoretical references that crossed topics such as: school space, criticism of Eurocentrism, adolescence and indigenous adolescence, the body in the philosophical and sociological perspective and the curriculum. The methodological procedures used were the application of a socio-demographic questionnaire and a list of guiding questions for discussion with the focus group with the adolescents. To analyze the obtained data, the Discursive Textual Analysis (A.T.D.) Was used. The analysis and interpretation of the data, revealed to us how Eurocentrism persists in the construction of the corporal identity (s) of the indigenous adolescents. We note in analyzing the data that the Eurocentric rancid persists from the option of wearing the state-required attire to the detriment of the use of Indian dress to the ideal of Western beauty envisioned by these adolescent bodies. The final considerations announced the need to decolonize the curriculum, the pedagogical practices of the components Physical Education and Body Education, as well as to insert debates and discussions that problematize on the female adolescent body in the indigenous school space.

KEYWORDS: Teen, school space, eurocentrism, identity, body.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Justificativa	19
1.2 Definição dos objetivos	24
CAPÍTULO 2	26
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
2.2 escola pública: uma unidade que contempla a diversidade?	27
2.1.1 Os percalços da escola indígena	33
2.2 Origem do eurocentrismo	46
2.3 Definição e caracterização do eurocentrismo	46
2.3.1 Evolução do eurocentrismo.....	49
2.3.2 Eurocentrismo no Brasil	51
2.4 Discutindo o conceito de identidade.....	52
2.5 O corpo: conceitos e pressupostos	55
2.5.1 AMPLIANDO OS DEBATES SOBRE O CORPO: uma perspectiva sociológica e filosófica	58
2.6 A tarefa de Le Breton em definir o corpo.....	61
2.7 O corpo na perspectiva filosófica.....	66
2.8 O corpo e a escola	69
2.9 A adolescência e a adolescência indígena	72
CAPÍTULO III: O PERCURSO METODOLÓGICO E A ANÁLISE DOS DADOS	78
3.1 METODOLOGIA: Uma trajetória	78
3.1.1 A primeira impressão: o contato com o espaço escolar e os sujeitos de pesquisa.....	80
3.1.2 A Etnografia como experiência reveladora	81
3.1.4 A Geração dos Dados.....	86
2.2 Metodologia de análise dos dados.....	89
3.2 Que soem os maracás: análise dos dados	95
3.2.1 O Corpo Adolescente Indígena e o Espaço Escolar	96
3.2.2 O corpo da adolescente indígena e a identidade cultural	107
3.2.3 O corpo da adolescente indígena e o eurocentrismo.....	115

3.2.4 corpo adolescente indígena e currículo.	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS.....	136
APÊNDICE 1	140
Questionário, com questões norteadoras, aplicado as alunas da Escola Indígena de Coroa Vermelha.....	151
Entrevista parte I.....	152
Entrevista parte 2.....	160
ANEXOS	166

1 INTRODUÇÃO

Estudos contemporâneos problematizam sobre o corpo, sua presença nos espaços públicos de educação e a maneira como a corporeidade adolescente é aprisionada no “chão da escola”.

Os diferentes estudos criticam desde a formação docente até as práticas pedagógicas por estarem ainda atreladas a concepção [...] “ocidental dualista” [...] (Bell Hooks,1999, p.115). E apesar de estarmos inseridos nos tempos modernos, o olhar sobre o corpo até então é dual, uma vez que, o constructo corporal permanece sobre a égide da separação entre mente e corpo e os educadorxs[...] “entram na sala de aula como se fossem todos espíritos descorporificados” [...] (Hooks,1999, p.115) e isentos de suas vivências cotidianas. Nessa perspectiva, o corpo não é visto como o centro da relação entre a cultura, o mundo e o próprio homem.

Quando pensamos em práticas pedagógicas, automaticamente nos remetemos aos procedimentos metodológicos que irão nortear nossas ideias e conceitos dentro do cotidiano escolar, como argumenta Gimeno Sacristán (1999). Para o autor, a prática pedagógica é a ação do professor no espaço de sala de aula. Mas se essa ação no espaço escolar não considera que é no corpo e através dele que damos sentido as nossas relações com o mundo, a existência dos corpos das adolescentes no espaço escolar indígena poderão ser considerados como espíritos descorporificados como afirma Hooks (1999).

Nessa perspectiva, diferentes estudos apontam que a ação dos professorxs, no tratamento dos componentes curriculares, geralmente, não consideram o corpo como um constructo sócio cultural, salvo nas aulas de Educação Física “que faz do corpo e seu adestramento o foco central do seu agir” (Louro,2000, p.60). E em consequência disso, as experiências que atravessam o corpo adolescente indígena passam despercebidas.

Diante disso, pensar sobre a construção da(s) identidade(s) corporal(is) das adolescentes no espaço público de educação, nos convida a questionar sobre o ranço eurocêntrico no constructo desses corpos, pois é através das fissuras e intersecções culturais que “os corpos ganham sentido” (Louro,2000, p.6). E foi através desses processos que os corpos femininos passaram a ser

adestrados para seguir modelos e padrões ocidentais que, foram forjados a partir da concepção ocidental, machista e cristã, cuja dualidade corpo-mente nega o corpo “na instância da cultura” (Louro,2000, p.61), ao mesmo tempo ignora que o corpo, em sua complexidade, é essencialmente uma entidade cultural.

É válido ressaltar que a nossa mundividência é traduzida pelo corpo, é nele que constantemente fazemos a interpretação “permanente do mundo”¹. O corpo é o lugar onde as identidades são construídas e interpretadas, porque ele é um fenômeno cultural e social.

É com base nesses pressupostos que pretendemos identificar e analisar o ranço eurocêntrico na construção da(s) identidade(s) corporal(is) das adolescentes. E para tanto, no limite do espaço escolhido para nossa pesquisa, acreditamos que a Escola Indígena Coroa Vermelha, situada no Extremo Sul da Bahia, nos traz o anúncio de um contexto escolar intercultural e o drama da construção das identidades corporais das adolescentes do Ensino Médio ainda pouco problematizado. Pois esse espaço escolar está marcado por lutas de reafirmação de sua identidade desde os primórdios do processo de colonização do Brasil.

Sabemos que a inserção do espaço escolar indígena é recente, pois o processo de consolidação da ação colonialista sobre os povos ancestrais dizimaram suas culturas, promoveram a destruição de suas terras e riquezas desde o século XVI. O colonizador soube aliar práticas de controle político as atividades escolares civilizatórias. Houve, portanto um longo caminho trilhado.

Para que hoje existisse o espaço de ensino formal, voltado para a educação da população indígena, foram travadas várias batalhas no passado, e não foi diferente no contexto atual.

Em meio a lutas e conquistas, a Escola Indígena Coroa Vermelha obteve autorização para dá início as suas atividades em 2010 que, até então nessa região, não existia escola de Ensino Médio para a Educação Indígena. Anteriormente, os studentxs indígenas frequentavam uma sala no Colégio Frei Henrique em Porto Seguro, mas as instalações eram oficialmente para atender ao Ensino Fundamental I e II. Nesse momento, não existia Colégio Indígena para o Ensino Médio.

¹ Fala de Le Breton em entrevista cedida a TV PUC em 11 de março de 2016.

No período de 2010 até 2013, o Colégio Indígena Coroa Vermelha dividiu o mesmo espaço com o Ensino Fundamental I e II. O Ensino Médio funcionou nos quiosques que foram cedidos pela prefeitura. Nessa época, o Colégio Indígena Coroa Vermelha ocupava algumas ocas grandes e médias, que medem aproximadamente vinte e cinco metros quadrados.

Nessa constante luta por um espaço próprio, o Colégio em 2013, ofereceu aulas regulares somente no turno da noite, tendo em vista a falta de espaço que não possibilitava ampliar as atividades para o matutino e o vespertino. Com isso os alunxs indígenas que desejavam estudar, eram privados de frequentar o espaço escolar formal, logo, tinham que frequentar outro Colégio.

Em 2014, a direção e docentes do Colégio Indígena, preocupados com a quantidade de jovens sem oportunidade de trabalho, começam suas atividades, oferecendo o curso Técnico em Administração para os turnos matutino e noturno. Esse ano é marcado pelo início da conquista de um espaço destinado ao Ensino Médio Indígena.

Mesmo de forma precária e com apenas duas salas, a equipe gestora, alunxs e professores, apropriaram-se de um espaço ao lado da Escola Municipal. Esse espaço foi transformado no primeiro Colégio Indígena a oferecer o Ensino Médio em Porto Seguro. Finalmente, em 2015, dá início as suas atividades como um “puxadinho” da Escola Indígena Municipal e começa oferecer vagas regulares nos três turnos, atendendo aos anseios da comunidade indígena. E foi assim que superaram os desafios e quebraram barreiras, como afirma a coordenadora:

Prof.: coordenadora Ozélia, entrevista agosto, 2018 [...]“Na verdade, quando passamos pra cá, foi porque precisava fazer reforma em alguns quiosques na Escola Municipal. Mas no final de 2014, permanecemos aqui. Não voltamos para lá não. Esperamos os recursos para fazer a cozinha funcionar e instalar água e luz. Quando ocupávamos os quiosques e dividíamos as salas com o Municipal não tínhamos liberdade[...]”.

O espaço físico do Colégio Indígena é fruto de muita persistência. Durante o período de 2010 até final de 2014, aconteceram muitas transformações e transições- compartilhamento de salas com o município, falta de espaço físico e a precariedade da estrutura, mas todas as dificuldades foram vencidas com a ajuda dos alunxs. [...] “Esse sentimento de pertença e coletividade tornou-se marca do nosso Colégio” [...] afirma o diretor Railson (Agosto de 2018).

Atualmente o Colégio Indígena de Coroa Vermelha tem cinco salas para as aulas regulares, uma biblioteca, dois banheiros para professorxs e três para alunxs, sendo um para portadores de necessidades especiais. Possui uma cozinha ampla e aconchegante, de onde vem os cheiros e sabores que alimentam os corpos no cotidiano escolar. Além da sala da direção, a sala dos professorxs, a secretaria. A sala de projetos e a sala de informática.

O pátio é o lugar que sugere. Com sua circularidade em forma de oca e pintura Pataxó, a transcendência ancestral, pois é o lugar onde uma vez por semana os alunxs fazem o ritual denominado AWÉ.

A área externa é mantida com esmero e a comunidade escolar cultiva a horta comunitária. A existência de um pequeno lago nos convida a refletir sobre a experiência do legado, prática combinada entre docentxs e alunxs que [...] “todo terceiro ano deve deixar algo para os alunos que virão” [...] (Diretor Railson, agosto 2018). O legado é parte dos ensinamentos.

É nesse lugar de movimento que trezentos e dezesseis alunxs encontram-se distribuídos da seguinte forma: cento e cinquenta alunxs no matutino; com quarenta alunxs no primeiro ano, trinta e sete no segundo e vinte e cinco no terceiro. Setenta alunxs no vespertino; quarenta alunxs no primeiro ano, vinte e sete no segundo e doze no terceiro. Oitenta e sete alunxs no noturno, vinte e nove no primeiro ano, trinta e dois no segundo e vinte seis alunxs no terceiro ano.

O Colégio Indígena Coroa Vermelha deixou as salas emprestadas, um puxadinho pedagógico que ocupava a Escola Indígena Municipal e atendia o Fundamental I e II, para conquistar autonomia e conseguir atender as expectativas da comunidade Indígena Pataxó.

Hoje, o Colégio Indígena Coroa Vermelha -Distrito de Porto Seguro, em agosto de 2018 foi reconhecido pela UNESCO como Colégio modelo. Atualmente é parceiro da entidade, receberá patrocínios para os projetos do Colégio e será parceiro da UNESCO que eventualmente desenvolverá projetos no espaço indígena de educação.

É, portanto, nesse espaço que analisamos as marcas do eurocentrismo na construção da(s) identidade(s) corporal das adolescentes. Esse tema surge a partir de leituras e observações no “chão da escola”², das mundividências que nos levaram a questionar sobre a permanência e a repetição de construções históricas acerca do Corpo, pois [...] “a nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do outro” (CANDAU, 2008, p.17).

E, ao não reconhecer o “outro” corpo e suas especificidades, podemos estar a serviço da reprodução dos valores universais que foram cristalizados no processo de colonização, os quais garantem a legitimidade de narrativas unilaterais que classificam e emparedam os corpos das adolescentes a uma existência monolítica e homogeneizada, desde o fardamento até as atividades de educação física dentro da escola.

Preliminarmente, como base para nossos estudos, trouxemos teóricos que conceituam e discorrem sobre o espaço escolar. Trabalhamos com os pressupostos da Lilian do Valle (1997), Azoilda Loretto (2000), Muniz Sodré (2012) Moreira e Candau (2013) e Bourdieu (2014). Para situar a *Escola Indígena*, apresentamos o percurso desse espaço, utilizamos os pressupostos abordados por Francisco Cancela (2013), Wilmar D’Angelis (2012) e Roseni Fernandes (2017) e Gerson dos Santos(2006).

Na sequência, buscamos as teorias que nortearam as discussões que trataram do currículo e suas implicações em Tomaz Antônio Tadeu (2009), Alice Casimiro Lopes (2006), Ivor Goodson (2007) e Michael Young (2014). Para debater sobre o “eurocentrismo” tivemos como base os teóricos: Edgard Lander (2005), Aníbal Quijano (2005) e Walter Praxedes (2000), enfatizando as críticas que os estudiosos fazem sobre o eurocentrismo e o ranço presente nas sociedades ocidentalizadas.

² Expressão utilizada pela pesquisadora Azoilda Loretto em sua dissertação de mestrado intitulada “O racismo na escola pública(?)”

A partir de então, buscamos sistematizar os conceitos de Identidade, defendido por Stuart Hall (2009), trazendo essa discussão para o contexto escolar. E por fim, no intuito de dar conta do tema em sua total amplitude e trabalhar os conceitos de “corpo” em suas diferentes dimensões, mas com o foco no corpo feminino no ambiente escolar, e também para começamos a discutir os conceitos relativos ao corpo, bebemos na fonte de Corbin (2008), contribuição importantíssima, pois traz questões sobre o corpo “Da Renascença as Luzes”, sendo, portanto o preâmbulo de nossas discussões.

Adotamos o pensamento de José Carlos Rodrigues e sua concepção de corpo polissêmico (1998), Nelson Coelho, com o conceito de corpo vivido (1993), Denize Bernuzzi e a crítica ao corpo funcional (1993), Guacira Lopes, o corpo como local da construção da identidade (2000), Milstein e Mendes, o corpo e as possibilidades de ser (2010). Ao ampliar as discussões, nos apropriamos do conceito de corpo transcendental trazido por Merleau Ponty na escrita de Sonia Maciel (1997). No viés sociológico buscamos na obra de Le Breton, A Sociologia do Corpo, a corporeidade como fenômeno cultural e social (2012), para problematizar sobre como a adolescente indígena pode servir-se de seu corpo.

Ao tratarmos do conceito de “adolescência e adolescência indígena, nos embasamos nas discussões de três autores: Contardo Calligaris- A Adolescência (2000); Luciane Gagueiro (2005), A Adolescência na Contemporaneidade e Lucia Helena Rangel (1999), Da infância ao amadurecimento: uma reflexão sobre os rituais de iniciação.

A partir dessas premissas e com o objetivo de discorrer sobre o tema desse estudo, a dissertação foi dividida em três capítulos. O primeiro, a Fundamentação Teórica que está destinado a ser o suporte necessário para a discussão do tema, foi sub- dividido em cinco tópicos, devido a necessidade de intersecção de distintos conceitos. Nesse capítulo nos ocupamos em discorrer sobre as principais abordagens teóricas que orientaram e sustentaram o nosso trabalho de pesquisa, como também, nos deu base para o trabalho de campo, elaboração das questões norteadoras das entrevistas e criação das categorias de análise.

Seguindo esses parâmetros, no segundo capítulo, apresentamos a metodologia utilizada afim de garantir a operacionalização dos objetivos Gerais

e Específicos dessa pesquisa, como também a análise e discussão dos dados coletados em campo.

O método etnográfico com enfoque qualitativo foi uma opção coerente com o estudo em questão. Para tanto, utilizamos como instrumento, as entrevistas semiestruturadas com grupos focais. O primeiro passo foi a observação. O segundo, a aplicação do questionário sócio demográfico com os docentes e alunos para conhecer melhor os sujeitos de pesquisa. No terceiro formamos o grupo focal com os alunos do primeiro e segundo ano do Colégio. No quarto momento, fiz as entrevistas e as gravei, após os alunos e pais terem assinado o termo de consentimento.

É válido ressaltar que as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas e analisadas. A metodologia de análise adotada nesse estudo foi a Análise Textual Discursiva (ATD), feita a partir do *corpus* construído durante o processo da coleta dos dados.

No terceiro capítulo, fizemos as considerações finais a partir das leituras, vivências e a troca de experiências no espaço escolar indígena.

1.1 Justificativa

Em minhas experiências como discente, período entre os anos setenta até os anos noventa, e enquanto docente, desde o final dos anos noventa até os dias atuais, vivenciei e vivencio diferentes problemas no contexto da escola; um deles é o estereótipo cristalizado nos corpos das adolescentes, ou seja, a colonização dos corpos, o enquadramento, os padrões, a homogeneização. Reconfigurações estas criadas a partir do pensamento ocidental, no processo de colonização que legitima o modelo a ser seguido, pois a característica do processo civilizatório ao qual fomos submetidos é de retirar das pessoas a noção de si, como afirma (LUGONES, 2014, p.93).

Foi um fenômeno comum porque desta forma expropriaram nossas especificidades e ignoraram as subjetividades dos corpos produzidos sob a custódia das práticas pedagógicas disciplinadoras, porque “o corpo parece ter ficado fora da escola” (Louro, 2000, p.59). Assim, é no “chão da escola” que os

ideais de beleza e comportamento corporal evidenciam a imposição de padrões que devem ser seguidos.

No momento em que entrei no ensino público, ainda criança, sabia que precisava seguir as regras. Naquela época, havia o uso da palmatória; a professora fazia a sabatina e se errássemos a lição, ou não nos comportássemos, ganhávamos dois bolos em cada mão. Sob estas condições sobrevivi ao ensino da primeira a quinta série, que hoje é denominado Fundamental I.

Ao chegar no Fundamental II, as estratégias disciplinadoras eram outras, menos tortuosas talvez, mas as professoras atuavam em sala de aula como se fôssemos “espíritos descorporificados” (HOOKS, 1999, p. 115). Os nossos corpos eram até submetidos a sistemas de “castigo”, como ficar de joelhos no milho, ou ficar sentados durante todo o recreio, corpos vulneráveis a práticas voltadas a disciplinar.

Assim, cheguei ao Ensino Médio, adentrei na Universidade e hoje atuo no ensino público estadual. Os lampejos de intuição e críticas sem fundamentações, começaram a dar lugar a reflexões acerca da relação aluna/escola/corpo. As aulas de Educação Física trabalhavam o rendimento, a resistência, e então, comecei a compreender que a escola pública brasileira trabalha com conceitos e ideias que sinalizam as marcas eurocêntricas no *Chão da Escola*, ao mesmo tempo que ignora as construções de identidades corporais de suas alunas.

Ela tem seus pilares na (...) “ cultura de origem judaíco-cristã, que serviu à ideologia da colonização e ao estabelecimento do Estado brasileiro” (SODRÉ, 2005; p.89), e talvez por isso, existam diferentes barreiras para conceber o constructo da(s) identidade(s) corporal das estudantes a partir de um lugar que não fosse pautado nos valores ocidentais e cristãos. Portanto, torna-se um dos grandes desafios da escola pública no contexto atual buscar compreender as intersecções que constroem as identidades corporais das adolescentes indígenas.

Diante disso, problematizar sobre o corpo feminino no espaço escolar indígena, esse corpo dotado de complexidade, é partir do princípio que o corpo não é questionado enquanto constructo histórico- cultural. A escola, enquanto

espaço de construção de diferentes identidades corporais, ela ainda percebe o corpo desvinculado dos saberes populares, científicos e de seus conceitos.

È nessa conjuntura que a escola trata dos corpos das adolescentes, os mantém sob a guarda da “tradição dualista”, situa o corpo no âmbito da natureza e o nega “na instância da cultura”, exceto em algumas situações nas aulas de Educação Física, que o adentra, como afirma Louro (2000).

Esses corpos, silenciados no *chão da escola*, podem provocar o apagamento dos valores culturais que não sejam respaldados pelo modelo ocidental eurocêntrico de pensar a cultura corporal, uma vez que, (...) “a tradição pedagógica só se dirige por trás de ideias inquestionáveis de igualdade e universalidade aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola”(BOURDIEU, 2005, p.59). Nesse sentido, é possível pensar no corpo como “o lócus da construção da identidade”(Louro, 2000, p.71), é nele que se registra e onde é possível fazer a leitura “dos sujeitos”.

Desta forma, o reconhecimento do corpo no ambiente escolar ainda é visto como um corpo fragmentado e dual, “ marcado pela história, moldado e alterado por distintos discursos” (Louro,2000,p.71), expropriado de suas especificidades, mesmo que de forma inócua. Por isso estudar os corpos das adolescentes na Escola Indígena em Coroa Vermelha- Distrito de Porto Seguro, e analisar as marcas do eurocentrismo na construção das identidades dos mesmos, tornou-se o objetivo de minha pesquisa. A escola está localizada na “Terra Mãe do Brasil”, em Porto Seguro, onde teve início o processo de colonização, mas também o lugar passível de promoção de rasuras.

A escolha desse espaço público de educação é justificada sob dois aspectos: o primeiro centra-se no fato de ter práticas pedagógicas diferenciadas e o segundo é o fato da possibilidade de investigar identidades corporais que anunciam a interculturalidade e o rompimento com antigos padrões.

Sob essa perspectiva, o projeto de pesquisa tem como função precípua identificar as marcas ideológicas do eurocentrismo na construção das identidades corporais das adolescentes da Escola Indígena em Coroa Vermelha-Distrito de Porto Seguro.

O projeto tem sua relevância ancorada no fato de ser potencialmente executável pois o lócus onde o trabalho de campo será desenvolvido é de fácil

acesso e o Colégio está situado no território onde nasceu a *Terra Mãe do Brasil*, ou seja, o lugar em que deu-se início ao processo civilizatório brasileiro, onde os ideais eurocêntricos do colonizador ocidental, branco, católico foram implantados.

Diante disso, o diferencial do meu projeto de pesquisa está ancorado no fato de que ele corrobora para as problematizações que envolvem as vicissitudes dos estudos acerca do corpo-educação pois, no momento em que suscito a intersecção com os debates contemporâneos que criticam o modelo eurocêntrico e colonial de conceber os espaços públicos de educação e o corpo, busco identificar as marcas do eurocentrismo na construção da/s identidade/s corporal das adolescentes dos primeiros anos do Ensino Médio de uma Escola Indígena.

Mas, evidentemente, as pesquisas que caminham pelo viés temático acerca da cultura eurocêntrica na educação é bastante abrangente e ao buscar trabalhos sobre o tema o qual desejo problematizar, encontrei diferentes abordagens sobre a presença da ideologia eurocêntrica no “chão da escola”.³ Não obstante, falar especificamente do corpo e da construção cultural da identidade corporal foi uma busca um tanto mais complexa, o que poderá conferir a essa pesquisa um certo ineditismo pois, a Escola Indígena é o anúncio da rasura, da quebra com o estabelecido, é a possibilidade de um espaço escolar intercultural.

Assim, com a necessidade de trazer à tona conceitos distintos que contemplem meu objeto de estudo, debrucei-me sobre três trabalhos; o primeiro foi na revista *Clasco* que reúne sociólogos como Henrique Dussel e Aníbal Quijano trazendo artigos que são basilares a crítica ao eurocentrismo e o pensamento colonial na contemporaneidade; o segundo, um artigo intitulado *O Corpo no Contexto Escolar: sinais de identidade cultural*, o artigo que busca compreender a constituição da identidade de alunos do Ensino Médio no contexto das aulas de Educação Física.

O terceiro foi trazer autores como Pelegrinni (2012) e Bernuzzi (1993) que tratam de conceituar o corpo. O primeiro estudo é intitulado *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas*, tendo

³ Expressão utilizada na dissertação de mestrado de Azoilda Loretto (2009).

como organizador Edgardo Lander, é composto por dez textos que abordam os estudos decoloniais e fazem uma crítica ao eurocentrismo.

A tenacidade com que foi pensado a organização do livro, proporcionou a ampliação teórica para melhor compreender os fundamentos ideológicos do eurocentrismo, pois, *A Colonialidade do Saber* é o espaço para diferentes vozes que ecoam de lugares anteriormente silenciados pela hegemonia epistemológica que nos ocidentalizou. É um estudo que se propõe a ser o lócus de novas formas de pensar, sendo, portanto, basilar para contextualizar o eurocentrismo como parte do recorte teórico do meu problema de pesquisa.

O segundo texto foi um artigo publicado na Revista FSA. Jan-mar 2014, vol.11. Edição 1, p.200-219. 20p. Intitulado – *O Corpo no Contexto Escolar: Sinais de Identidade Cultural*. O texto foi construído tendo como objetivo analisar e compreender as “identidades dos alunos” que fazem parte do complexo universo das aulas de Educação Física no Ensino Médio de duas Escolas Públicas do Mato Grosso do Sul.

Este segundo trabalho foi de cunho qualitativo, pensado a partir de observações em duas Escolas públicas Estaduais no Município de Golden-MS, sendo os dados obtidos através de entrevistas semiestruturadas e, posteriormente, feita a análise do discurso dos alunos.

O texto apresenta um rico recorte teórico que traz à tona diferentes discussões e posicionamentos críticos acerca da construção da identidade(s) corporal. Foi possível constatar oito (8) estudos que tratam da identidade do corpo, pensado a partir do ocidente cristão, desde a abordagem sobre a complexidade de falar sobre o corpo, perpassando sobre o entendimento do corpo enquanto constructo social e cultural, até a concepção de corpo enquanto objeto a ser moldado segundo o contexto social. Enfim, um estudo que muito corrobora para meu problema de pesquisa

O terceiro centra-se na discussão levantada por duas estudiosas, Denize Bernuzzi (1993) e Nicole Pelegrin (2012). A primeira argumenta que houve o aumento de se buscar e pensar em um corpo “funcional” que pudesse ser associado ao ideal de rentabilidade e produtividade, ou seja, um corpo que estivesse a serviço do progresso e da civilização. A segunda, lança o debate sobre o corpo na concepção renascentista, momento em que o corpo passou a ser pensado e discutido como uso comum.

Diante do que foi exposto, os estudos aqui apresentados, o primeiro - a revista *Clasco* - coletânea de variados texto recolhidos a partir do simpósio: *Alternativas ao eurocentrismo e colonialismo no pensamento social latino-americano contemporâneo, organizado no contexto do Congresso Mundial de Sociologia realizado em Montréal*, entre julho e agosto de 1988, textos que abordam e problematizam sob a perspectiva histórica, o discurso colonial e sua imbricações. O segundo texto foi um artigo publicado na Revista FSA. Jan-mar 2014, vol.11. Edição 1, p.200-219, intitulado – *O Corpo no Contexto Escolar: Sinais de Identidade Cultural* - uma revisão bibliográfica que traz questões contemporâneas acerca do estudo do corpo a partir do conceito de identidade de Stuart Hall (2009) e o terceiro, em que foram acrescentados os pressupostos de Bernuzzi (1993) e Pelegrin (2012), Caderno de subjetividades - PUC, estudos sobre o corpo sob dois eixos: “corpo funcional” e corpo enquanto “uso comum”. Esses estudos foram apontados com o propósito de serem a revisão de base, uma vez que, ambos têm como função precípua tornar-se o material de apoio para o meu referencial teórico.

1.2 Definição dos objetivos

Os estudos sobre o corpo e a subjetividade que o compõem têm contribuído de forma significativa para que as educadoras e educadores possam refletir sobre suas práticas no espaço escolar, mas ainda hoje as escolas, nas diferentes áreas de conhecimento, trabalham “explícita ou implicitamente com uma identidade referência: homem, branco, heterossexual, de classe média, urbano e cristão” (Louro,1998,p.17), modelo eurocêntrico de conceber o outro, pois partem do pressuposto de que existe um padrão homogêneo a ser seguido.

Com vistas ao que foi exposto, podemos observar que, mesmo de forma idílica, temos testemunhado que os corpos das adolescentes no espaço escolar têm sua(s) identidade(s) submetida(s) a regras, normas e padrões que devem ser seguidas, condicionados a ambivalência histórica no que se refere ao corpo das adolescentes indígenas. Então podemos afirmar que na Escola Indígena existe a tentativa de adestramento e encapsulamento desses corpos?

A partir dos pressupostos apresentados, propusemos os objetivos dessa pesquisa, que, em primeiro momento, visa identificar as marcas do eurocentrismo na construção da(s) identidade(s) corporais das adolescentes da Escola Indígena de Coroa Vermelha - Distrito de Porto Seguro e posteriormente analisá-las.

Além disso, buscamos ao longo da pesquisa, ampliar as reflexões com base nas seguintes indagações:

1. Identificar até que ponto o currículo do Colégio Indígena considera o corpo da adolescente como o lugar primeiro para o entendimento do mundo;
2. Demonstrar em que medida a cultura eurocêntrica atua na construção da(s) identidade(s) corporal das adolescentes do Colégio Indígena Coroa Vermelha;
3. Evidenciar a construção das identidades corporais feminino adolescente no colégio Indígena Coroa Vermelha.

CAPÍTULO 2

“O corpo significa ao mesmo tempo a Vida e a Morte, o Normal e o Patológico, o Sagrado e o Profano, o Puro e o Impuro. Ocupa como diria Victor Turner (71, p. 59), uma posição nodal com referência as séries entrecruzadas de classificação”, embora, para cada efeito, possa um dos seus significados ser especialmente destacado, tornando-se ele, então, monossêmico, para o propósito ou a situação, pela predominância de um dos seus sentidos sobre outros que permanecerão latentes (RODRIGUES,1980, p.131)

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo tem como função precípua apresentar os pressupostos teóricos que nortearam o nosso trabalho de pesquisa. Nesse processo de construção da fundamentação teórica, com base nos diferentes conceitos apresentados, fez-se crucial trazermos preliminarmente as discussões sobre o espaço escolar e o currículo.

Na sequência, abordamos as discussões sobre o eurocentrismo, identidade(s) corpo, e, finalmente, o conceito de adolescência. Julgamos necessário o entrecruzamento de distintos conceitos, devido a complexidade do nosso objeto de pesquisa, haja visto, problematizar sobre a construção das identidades corporais das adolescentes indígenas dos primeiros anos do Ensino Médio, exige caminhar entre distintas veredas epistemológicas.

Inicialmente fizemos um breve recorte teórico para situarmos a nossa pesquisa no tempo e no espaço, para tanto, foram feitos estudos sobre o espaço *Escola* sob a óptica de quatro autores: Lilian do Valle (1997), Azoilda Loretto (2000), Muniz Sodré (2013) e Bourdieu (2014), momento onde buscamos conceituar e caracterizar a Escola. Na sequência, fizemos um contraponto ao situar a *Escola Indígena*, como também, apresentar o percurso desse espaço. Sob esse viés, trabalhamos com os pressupostos abordados por Francisco Cancela (2013), Wilmar D'Angelis (2012) e Roseni Fernandes (2017) e Gerson dos Santos(2006).

Em seguida, quando falamos sobre o currículo, utilizamos as colocações teóricas de Tomaz Antônio Tadeu e Antônio Flávio Moreira (1994), Alice Casimiro (2006), Ivor Goodson (2007) e Michael Young (2014). Para abordarmos sobre a Identidade, trazendo o conceito para o contexto escolar, nos ancoramos nos pressupostos de Stuart Hall (2009); e para ampliarmos a discussão, nos remetemos ao conceito de Identidade e Diferença defendido por Tomaz Tadeu da Silva (2014).

Sequencialmente, refletimos sobre as problematizações acerca do eurocentrismo, utilizando Aníbal Quijano (2005) e Edgard Lander (2005). Ao debatermos sobre os conceitos e discussões relativos ao corpo, abordamos os pressupostos de: José Carlos Rodrigues (1980), Nelson Coelho (1993), Alan Corbin (2008) e, ao abordarmos sobre o corpo feminino no contexto escolar dialogamos com Elaine Romero (1995), Guacira Lopes (2000), Diana Milstein e Héctor Mendes (2010), a leitura de Sonia Maria Maciel (1997), nos deu condições de fazer um debate filosófico sobre o corpo e Le Breton (2012), o viés sociológico; finalmente, trabalhamos o conceito de adolescência sob a ótica de três autores; Contardo Calligaris (2000), Luciana Gagueiro (2005) e Lucia Helena Hangel (1999).

2.2 Escola Pública: uma unidade que contempla a diversidade?

Segundo Lilian do Valle (1997), a Escola, enquanto espaço público de educação, foi pensado “por e para as elites” (VALLE, 1997, p.6). Para a autora, o Estado cria a *Escola* para as elites e torna-se o responsável para manter sob sua conduta, julgamento e custódia, todos aqueles que estão aptos a fazer parte do processo no intuito de tornar-se “participável”, ou seja, ter acesso a Escola e passar a ser um cidadão.

Valle (1997), aponta a função nuclear do Estado na criação da Escola. e para a autora, o Estado, ao permitir que o “outro” torne-se o “participável”, cumpre o papel de coisificar aqueles que estão inseridos no espaço escolar, uma vez que a *Escola Pública* está diretamente associada aos ideais democráticos. Desta forma, defende Valle (1997), a *Escola* é o lócus que tem como objetivo principal [...] “socializar os indivíduos e fazê-los participar do não participável”

(VALLE, 1997, p.9). É, portanto, nesse espaço que os corpos são modulados, uma vez que a instituição social *Escola* traz consigo as marcas da cultura e do sistema dominante que podem reproduzir nos corpos adolescentes os ecos da cultura ocidental.

Dessa forma, fica claro que dentro do espaço público escolar, ser “o participável”, como assinala Valle (1997), implica em ser um “outro” cujos modos de pensar e agir foram orientados por e através de uma [...] “cultura definida em termos escolares” [...] (VALLE, 1997, p.11), cultura essa normalizada através do processo de disciplinamento inclusive dos corpos.

Além disso, enfatiza a autora, a Escola Pública, desde sua criação, foi pensada e organizada, mesmo que de forma idílica, para exercer o papel de reguladora, adestradora, pois é dessa forma que a Escola obedece a racionalidade do Estado e assim ela consegue [...] “criar sob medida, para os novos tempos, a instituição do participável” (VALLE, 1997, p.12). É através do posicionamento pedagógico da instituição escola que esse corpo, “o participável”, uma vez dentro do espaço escolar, torna-se verossímil ao corpo encarcerado na prisão, pois a Escola traz para si o poder de controlar a corporeidade em processo de construção. Ela também consegue ir além da formação intelectual, confina os corpos das estudantes e atua sobre esses sujeitos, ancorada no discurso da ordem e da disciplina, de forma castradora.

Outro aspecto da Escola abordado por Valle (1997), centra-se na ideia de que existe a construção de uma “unidade” pensada para e a favor da *Escola Pública*, porque [...] “mais que atenuar, ela neutraliza as diferenças” (VALLE, 1997, p.113). Assim, podemos dizer que esse processo de anulação da alteridade é uma estratégia desenvolvida pela *Escola* para impor obrigações e limitações que também incidem sobre os corpos adolescentes femininos.

Desta forma, a concepção de Escola Pública apresentada pela autora é de um espaço que tende a neutralizar as diferenças e as subjetividades, devido ao fato de ser uma instituição que exerce a função de “uma tecnologia social”⁴, que silencia os corpos através de práticas inexoráveis e que em seu jogo de poder, ora invisibiliza os alunxs ora os torna “participáveis”, permitindo a esses sujeitos as “possibilidades de ser” restringidas.

⁴ Termo utilizado por Nicolás Roses (2003), abordagem crítica sobre as diferentes maneiras de dominar as subjetividades dos sujeitos.

Assim, em termos conceituais, a Escola Pública ocupa-se em fabricar semelhanças, ignorando as subjetividades dos sujeitos que a compõem. Ela cria o coletivo de uma consciência forjada a partir de relações assimétricas de uma coletividade que serve como “cimento da nação” (VALLE, 1997, p.115) e como espaço de inclusão dos “participáveis”, ao mesmo tempo em que segue ignorando o corpo, lugar primeiro onde iniciamos o processo do “ato de aprender”.

Nesse sentido, pensar no espaço escolar como o lócus que produz, transmite e legitima verdades é entender que podemos pensar a *Escola*, na definição de Azoilda Loretto (2000), como o lugar que promove a despotencialização do aluno, do professor e dos demais profissionais, incluindo até os pais, enfim, a comunidade escolar como um todo.

Segundo a autora, a Escola ocupa-se da morte da diferença, porque é “no chão da escola”, no seu cotidiano, que se anuncia o [...] “processo de grupalização totalizante e excludente da diferença” (LORETTO, 2000, p.45). Partindo desses pressupostos, Azoilda Loretto (2000), destaca que desde a uniformização do aluno, um fator que condiciona as possibilidades de vir a ser desses sujeitos, até a forma como devem sentar-se na sala de aula, o “chão da escola” serve como adestrador de corpos. Afirma a autora que [...] “sem bagunça...a forma é uma regra de controle, controle da diferença de multidões confusas, inúteis ou perigosas” (LORETTO, 1994p.64 APUD FOUCAULT, 1985:135).

Assim, manter sob domínio um aglomerado de alunos (as) significa garantir que os diferentes instrumentos de controle sejam eficientes; a exigência de usar o uniforme, a disposição das cadeiras em sala de aula, a maneira como devem permanecer sentados, garantindo assim a hierarquia na forma como os corpos adolescentes devem se comportar.

Loretto (2000), posiciona-se em relação ao ambiente escolar de maneira mais contundente que Valle (1997), haja visto, a primeira admitir a ambivalência dentro do espaço escolar, defendendo a ideia que em alguns momentos para “o participável” existe a “possibilidade de ser” do sujeito, a primeira anuncia a morte desse sujeito. Por outro lado, Loretto (2000), teoriza sobre a total reificação da comunidade escolar e não só do alunado. Ela anuncia o apagamento das especificidades de todos aqueles que compõem o espaço escolar.

Talvez seja esse o principal argumento da autora para justificar que as práticas desenvolvidas no espaço público escolar sejam castradoras pois é na *Escola* que acontecem, além da uniformização e padronização das condutas em sala de aula, a anulação dos alunos e o aprisionamento e clausura de seus corpos, cujos hábitos e atitudes são repreendidos para que possam se locomover no espaço escolar, garantindo o modelo padrão de adestramento.

De acordo com as autoras acima citadas é impossível negar a relevância do espaço escolar na construção das identidades corporais da/o alunas(os), que, em nosso caso, a análise dessa construção tem como foco o corpo feminino que está exposto as obrigações e limitações que a *Escola* impõe.

Seguindo esses parâmetros, podemos refletir sobre um espaço escolar que ainda vê o corpo como uma máquina, como assinala Muniz Sodré (2012); ele amplia o debate acerca do espaço escolar, apresentado por Valle (1997) e Loretto (2000). O autor dá enfoque à visão universalista e estruturalista do espaço escolar. Para ele, em nome dos princípios da produção, a *Escola* corre o risco de tornar-se um espaço meramente técnico e funcional, desvinculada do mundo vivido pelos discentes.

Para Sodré (2012), a *Escola* é uma forma moderna que pode ser equiparada ao mercado e a nação; é nela que são incorporados os saberes onde são promovidas conexões pertinentes, pois:

(...) o essencial não está nos conteúdos (saberes, informações) nem nos suportes técnicos (a escrita, os impressos), mas na modalidade espaço temporal, assumida pela transmissão cultural, isto é, em sua forma (SODRÉ, 2012, p.81).

Diante disso, podemos pressupor que a *Escola* funciona como uma máquina de adaptação cognitiva e está a serviço do e para o processo de assujeitamento recrutado pelo modo de produção dominante. “É uma forma que metaboliza socialmente os parâmetros de reprodução do sistema” (SODRÉ, 2012, p.81).

Ao reconhecermos que o espaço escolar é pensado por e para o sistema de dominação, faz-se pertinente afirmar que ele é mais uma forma de exercício de poder, o “chão da escola” ainda como o lugar onde opera-se o controle da diferença, um espaço tecnicista e utilitarista, confina corpos e os manipula e

ainda mantém a demarcação de espaços, garantindo a disciplina e o controle, cuja ideia de corpo enquanto constructo sociocultural, lugar primeiro da aprendizagem, cede espaço para a concepção de “corpo máquina”.

Assim, Sodré (2012), afirma que a *Escola* não é neutra, ela está a serviço do sistema de poder que define quais serão os valores que nortearão os discursos desse espaço. Para o autor, o espaço escolar é o lócus da instrumentalização do aluno, atua como disciplinadora e mecanicista cujo objetivo é atender ao mercado, e, sob esse ponto de vista, podemos afirmar que a *Escola* não pensa nos corpos adolescentes femininos indígenas silenciados.

Ao pensarmos no espaço *Escola* como o lócus da instrumentalização mecanicista e disciplinadora, concordamos com Moreira e Candau (2013). Os autores apontam a continuidade das marcas eurocêntricas no *chão da escola*; para eles, a Escola é uma instituição construída sob as bases dos conhecimentos considerados universais e por isso ela sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Os autores seguem a mesma linha de Loretto (2000), uma vez que defendem a tese de que a Escola tende a silenciar e neutralizar as diferenças, porque desta forma será mais fácil e confortável promover a padronização e a homogeneização de valores.

De acordo com Moreira e Candau (2013), a Escola reafirma o discurso homogêneo, como também é utilizada para disseminar esse discurso, conferindo ao ambiente escolar uma visão eurocêntrica, monocultural e de caráter racista e excludente. Porque:

[...] A nossa formação cultural está marcada pela eliminação física do outro ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação da sua alteridade (MOREIRA; CANDAU, 2013, p.161).

É dentro dessa perspectiva de eliminar fisicamente o “outro” que a Escola, reafirma em seu discurso, a necessidade do rigor da ordem e da disciplina, reinventando estratégias para assegurar o aprisionamento dos corpos adolescentes que, cotidianamente, estão expostos a regras e normas para que possam adequar-se a esse espaço escolar de confinamento.

Desse modo, o conceito de escola, à luz de Moreira & Candau (2013), pode ser entendido como o lócus da exclusão, da negação das especificidades do “outro”, pois ao ignorar a diversidade, ela pode promover a invisibilidade dos corpos no ambiente escolar, uma vez que eles são silenciados e confinados a uniformes, normas de conduta, fileiras em sala de aula e necessitam de permissão para seu deslocamento no espaço-tempo no período em que permanecem no ambiente escolar.

Nesses termos, reconhecemos junto com Bourdieu (2014), que a Escola é o lugar o qual as desigualdades sociais são legitimadas. Segundo o autor, existe a cobrança e a valorização de conhecimentos “alienígenas” aos alunos da *Escola Pública*. O autor afirma que a Escola legitima a reprodução das desigualdades no momento em que a instituição tem dificuldade em valorar as idiossincrasias dos alunos que a frequentam.

De acordo com Bourdieu (2014), o silenciamento e a marginalização das culturas consideradas inferiores pela cultura europeia no ambiente escolar, isso ocorre no currículo, nos materiais didáticos e na forma como são negados os saberes e conhecimentos dos grupos historicamente discriminados. Ao sinalizar essas distintas formas de excluir, os grupos inferiorizados pelo sistema escolar, é correto inferir que as questões corporais são completamente ignoradas, porque não são colocadas em xeque o constructo das identidades dos corpos que se encontram no espaço escolar.

Temos, portanto, um ambiente escolar, muitas vezes, acrítico norteador por diretrizes curriculares que ignoram a diversidade dos alunos e alunas. Segue afirmando Bourdieu (2014) que a escola é o lugar onde são cometidos sucessivos equívocos, sendo um deles a maneira como as informações e os conhecimentos chegam aos grupos marginalizados. Esse fenômeno é classificado pelo autor como “violência Simbólica”, pois ele entende que as/os jovens e adolescentes estão expostos a um ambiente ambíguo e estereotipizante com valores exógenos e “alienígenas”, reafirmando a condição marginal a qual se encontram.

Assim, de acordo com os pressupostos acima apresentados, temos no espaço escolar o lugar onde o corpo do “outro” é apagado, silenciado e negado, é nesse espaço que se autenticam as desigualdades e são produzidos corpos “preparados” para atender ao mercado de trabalho como sinaliza Sodré (2015).

Mas, não podemos ser negligentes, por isso o próximo passo foi situar a escola indígena em nosso estudo.

Nesse contexto, o ponto crucial do nosso trabalho é analisar a construção das identidades corporais de adolescentes em uma *Escola Indígena* situada nas terras onde começou o processo de colonização do Brasil.

2.1.1 Os percalços da escola indígena

A escola indígena no Brasil tem seu primeiro formato, no processo de colonização, com a chegada dos Jesuítas; era preciso civilizar o gentil através da catequese. Sendo pertinente enfatizar que o sistema civilizatório pelo qual as terras “descobertas” foram submetidas, caracterizou-se em retirar dos nativos “a noção de si”⁵. O que significa afirmar que os primórdios da Escola Indígena são marcados pelo apagamento das subjetividades dos corpos das crianças e adolescentes que estavam sob a custódia da igreja.

De acordo com Wilmar D’Angelis (2012), a implantação da escola indígena está centrada na ideologia católica. O autor a divide em três momentos: o primeiro, a Escola de Catequese, situada nos primeiros séculos do processo colonial brasileiro que compreendeu o período de 1549, marcado pela chegada e permanência da educação de catequese, representada e mantida pelos jesuítas, e perdurou até 1756 e 1767, momento que os enviados da santa igreja forma expulsos pelos espanhóis. Esse período histórico foi marcado pela subtração dos direitos indígenas, como também, as práticas violentas do genocídio e extermínio das diversas culturas coexistentes no território brasileiro.

O segundo momento foi marcado pela inserção da Escola das Primeiras Letras, teve como marco a implantação da Reforma Pombalina e a expulsão dos jesuítas. Esse período foi o responsável em instaurar o projeto civilizador, iniciado em meados do século XVIII.

⁵ Maria Lugones (2014), afirma que o processo civilizatório tirou dos povos autóctones a noção de si mesmos, promovendo o apagamento de suas culturas e modos de vida.

O autor afirma que esse momento histórico da implantação da escola para os povos nativos, foi onde buscou-se reorganizá-los em um processo civilizatório, em que as crianças indígenas, aprendessem as primeiras letras e os primeiros ofícios. Mas, nesse contexto, prevalece a dicotomia corpo x cultura, pois quando o marquês de Pombal refaz o ensino público na perspectiva de “civilizar” os povos autóctones, ela iniciou as ideias mecanicistas assinalados por Sodré (2012), a educação para o mercado. Não existia, portanto, nenhuma preocupação com o constructo cultural dos corpos no contexto escolar.

O autor subdivide o segundo período em dois momentos distintos: o primeiro, a fase Pombalina que compreendeu meados do século XVIII até meados do século XIX. O segundo, aconteceu durante o Império, nesse período foi criado o SPILTAN (Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhos Nacionais), cuja proposta foi homogeneizar os povos indígenas e transformá-los em trabalhadores, servindo ao propósito de nação, ou seja, a implantação da tutela e custódia do Estado na Escola e na reorganização dos povos indígenas.

O terceiro período da trilogia assinalada por D’Angelis (2012), é caracterizado pela presença do ensino das duas línguas; o português e a língua nativa da etnia, o que o autor chama de “o ensino bilíngue de transição”, tendo início nos anos de 1970 até o século XXI.

Esse terceiro momento, de acordo com D’Angelis (2012), é formado por duas vertentes; a primeira marcada pela presença da FUNAI, aliada as ideias integracionistas, apoiando investimentos estrangeiros no país, e a segunda, o indigenismo alternativo, cuja marca foi trazer a Escola Indígena alternativa para as comunidades.

Seguindo esses parâmetros, o professor Francisco Cancela (2013), na obra História de Porto Seguro: Novos Estudos sobre a Bahia Colonial do Século XVI-XIX. Ele amplia as ideias de D’Angelis (2012), quando sinaliza a utilidade e significado das escolas das vilas de índios. O autor expõe argumentos que reforçam a ideologia colonial na criação das “escolas das vilas de índios de Porto Seguro”. Ele traz à tona os ideais das políticas indigenistas, afirmando que:

Mais que simplesmente instruir nas letras e nos números, o grande objetivo das escolas indígenas era romper os laços de afetividade, de sociabilidade e de transmissão dos hábitos e

costumes indígenas, especialmente com a intenção de extirpar o uso das línguas. Não à toa, as crianças eram recolhidas ainda muito pequenas para a extenuante vida escolar, na qual separados do convívio cotidiano com suas famílias, passavam a conhecer os códigos e signos da cultura europeia”(CANCELA,2013, p.142).

Dessa forma, como assinala Cancela (2013), os processos de instauração das escolas nas vilas das populações indígenas não tinham como foco o manutenção das culturas ancestrais e troca de saberes, menos ainda pensar no corpo das crianças e adolescentes como o locus de expressão e subjetividades, ou como parte da construção da identidade de uma nação, mas sim implantar a “humanização do selvagem”, a substituição das línguas indígenas pela portuguesa e usurpar sua cultura, ou seja, promover o apagamento e silenciamento de um povo.

De acordo com os pressupostos acima apresentados verifica-se que o espaço escolar indígena teve sua gênese pautada em ideias ocidentais eurocêntricas, cuja mola propulsora era o ideal de “integração”, educar para “civilizar”. A escola ensinava ofícios e habilidades que eram uteis e considerados primordiais para o colonizador e ignorava as especificidades das/os alunas/os.

Corroborando com as ideias de D’ Angelis (2012) e Francisco Cancela (2013), Rosani Fernandes (2017), argumenta que em 1973 os indígenas mobilizaram-se no intuito de desmitificar a imagem da incapacidade dos povos indígenas disseminada pelo estatuto do índio que [...] “procurava justificar a tutela e o conjunto de ações resultantes da política que perpetuava os quadros históricos de dominação e submissão” (FERNANDES,2017, p.119), nesse momento inicia-se a quebra de velhos paradigmas e põe em xeque a urgência de uma escola singularizada para as populações indígenas.

Assim, no final da década dos anos oitenta, assinala Rosani Fernandes (2017), que os povos indígenas, juntamente com a sociedade civil, mobilizaram-se para pressionar a Assembleia Constituinte e assegurar os direitos indígenas, dentre eles, o acesso à escola diferenciada. O resultado das pressões, fez com que a Constituição Federal de 1988 passasse a reconhecer as especificidades dos povos ancestrais indígenas. Esse redesenho proporcionou romper, de forma definitiva [...] “com o ideário oficial da tutela e da integração” (ROSANI,2017,

p.120), passo importante para a autonomia e implantação de novas práticas pedagógicas no espaço escolar indígena.

As reflexões de Fernandes (2017), sobre o espaço escolar indígena, nos permitem compreender melhor a presença da *Escola* nas aldeias. Ela argumenta que até a Constituição de 1988, as *Escolas Indígenas* foram o lócus da perpetuação dos interesses do Estado brasileiro, tanto nas questões territoriais, na posse de terras, quanto nas riquezas nelas existentes, mas [...] “as línguas e culturas eram tratados como obstáculos, por isso foram estrategicamente atacadas pela instituição escolar” (ROSANI,2017, p.121), para defender os interesses do estado nação.

A autora, em seus estudos, nos apresenta uma síntese sobre as leis que nortearam a criação das escolas indígenas no Brasil. Ela informa que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei 9394/96) é a primeira a dar o primeiro passo a reconhecer as especificidades desta modalidade. O artigo 32 determina que o ensino fundamental regular seja ministrado em língua portuguesa, e fica assegurada às comunidades indígenas a utilização das línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem.

No artigo 78 é definido que é dever do Sistema de Ensino da União em colaboração com as agências de fomento à cultura e assistência aos índios, a implementação e desenvolvimento de “programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação intercultural e bilíngue” nas *Escolas Indígenas* com os objetivos de:

I- Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências.

II- Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

No artigo 79 está posto que cabe à União o apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, o provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, devendo desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa, como se pode conferir a seguir:

§ 1º - Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º - Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos 5. Pelo Decreto nº 26 de 04 de fevereiro de 1991, fica atribuído ao Ministério da Educação (MEC) a competência para coordenar as ações referentes à educação escolar indígena, em todos os

níveis de ensino, deixando de ser responsabilidade da FUNAI.¹²³

Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: Fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; (ROSANI, 2017, p. 122).

Para Fernandes (2017), a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da educação, ao inovar em distintos aspectos no que se refere à oferta de educação escolarizada nas comunidades indígenas, [...] “promove a recuperação das memórias históricas, reafirmação das identidades étnicas e valorização das línguas, culturas e ciências dos povos indígenas” (ROSANI, 2017, p.123). Essa tendência voltada para a emancipação da educação indígena vem atrelada a propostas educacionais não governamentais que, favorece a reafirmação das identidades étnicas e culturais dos povos indígenas no território brasileiro. Pois:

“Nos últimos 25 anos, algumas experiências de implantação de modelos alternativos desenvolveram-se em diferentes regiões do país, consolidando um novo quadro educacional para as comunidades indígenas. Os desafios atuais da educação indígena no Brasil giram em torno de duas grandes questões: a) implementação de programas adequados, baseados em metodologias específicas de aprendizagem, por meio de pesquisas e de acordo com os interesses e as demandas das comunidades e dos alunos, o que necessariamente inclui a capacitação de recursos humanos e b) garantias de autonomia dos projetos educacionais escolares ou não, tendo em vista as características e as necessidades definidas pelos povos indígenas”.(SANTOS,2006, p.155).

Como afirma Gerson dos Santos (2006), esse quadro de avanços dentro da educação indígena é divisor de águas, uma vez que marca posições políticas pautadas em ações e ideias concretas para assegurar a motivação dos sujeitos a acreditarem em um projeto educacional intercultural.

Nesse contexto, segundo Santos (2006), uma das estratégias para assegurar a autonomia da educação indígena, no movimento em prol da educação diferenciada entra em cena os professores indígenas, uma vez que:

Os números atuais são representativos desse avanço. Há 20 anos atrás, o número de professores não ultrapassava a marca de 20% do total dos docentes que trabalhavam na escolas

implantadas em comunidades indígenas em 2005, esse número subiu para 88% (Censo Escolar Indígena, 2005). São cerca de 9.100 professores dos quais 8.800 são professores indígenas atuando em suas próprias comunidades. (SANTOS,2006, p.155).

O motivo pelo crescimento do quantitativo de professorxs indígenas dá-se através de investimentos na educação indígena por força da lei⁶ e aos movimentos articulados com a luta dos povos indígenas que exigem mudanças significativas tanto na organização quanto na forma de administrar os espaços de educação voltados para as comunidades indígenas. Assim:

As escolas indígenas diferenciadas pautam suas ações e estratégias de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos na proposta de possibilitar às coletividades indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas, tradições e ciências... além de lhes dar acesso adequado às informações e aos conhecimentos técnicos da sociedade global, necessária à garantia e à melhoria de vida pós-contato. (SANTOS,2006, p.155).

Mas as escolas indígenas, como afirma Santos (2006), ainda sofrem com a falta de coerência do poder público, tendo em vista que, mesmo com os direitos indígenas assegurados por lei, [...] “o sistema educacional do país, não criou nenhuma condição administrativa, técnica financeira para garantir os direitos adquiridos[...] (Gerson dos Santos, 2006, p159). E a luta segue para que os direitos adquiridos possam ser legitimados.

Assim, ao fazer um apanhado geral sobre a implementação das escolas indígenas, podemos observar que desde o Ensino básico até o Ensino Fundamental e Médio, é inegável a melhoria dos investimentos, mas, por outro lado, as escolas encontram-se imersas em contradições e ambiguidades, pois [...] “O modelo educacional seriado vigente no país... O bilinguismo, por exemplo, geralmente só é praticado nas primeiras quatro séries iniciais” [...] (Gerson dos Santos, 2006, p.160), e o Ensino Médio fica distanciado de práticas interculturais.

⁶ A Constituição Federal de 1988 obriga os municípios e os estados a aplicarem 25% de todas as suas receitas em educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental.

E ainda nada é mencionado sobre o corpo no contexto do espaço escolar indígena.

É possível afirmar, portanto, que apesar dos indícios de avanços e quebra de paradigmas no espaço escolar indígena, os estudos sobre o corpo da adolescente indígena no espaço escolar ainda não entraram em pauta. Haja visto, a escola, ainda estar sob a égide da disciplina e do bom comportamento, recria formas de limitar os corpos que ocupam esse espaço.

Sob esse viés, fez-se pertinente, continuar nossa reflexão sobre o currículo escolar; e como este exerce seu poder no chão da escola. Nosso próximo desafio, portanto, foi problematizar acerca do currículo.

2.1 Currículo e a manutenção do poder

Ao pensarmos no corpo, dentro do contexto escolar e currículo, buscamos entender quais foram as bases teóricas que nortearam a construção do programa dos componentes curriculares da escola pública. Pois sabemos que o corpo é o lugar primeiro aonde dá-se início os distintos processos de aprendizagem. É no corpo que nossa identidade, é também forjada. Ele é o lugar em que expressamos nossos medos e anseios.

Dentro dessa perspectiva, pensar em um currículo que dê conta das questões corporais na escola, é um desafio, pois é nesse espaço que acontecem diferentes situações de trocas culturais e sociais. E é no corpo onde as identidades são forjadas.

Mas, ao contrário disso, o corpo encontra-se preso ao currículo oficial que o objetiva pura e simplesmente nas práticas pedagógicas de Educação Física, em que não são apresentadas propostas curriculares que busquem discutir sobre o corpo no espaço escolar.

De acordo com Flávio Moreira & Tomaz Tadeu (1994), o currículo em uso pode ser facilmente confrontado com as diferentes culturas e linguagens das professoras(es), alunas(os) e administradores, para quem o currículo também é divergente, quando nos referimos as experiências e práticas que são escolhidas e valorizadas. É importante salientar que para os autores o currículo está intimamente ligado ao controle e dominação social, pois:

(...) a forma de selecionar e desenvolver os conteúdos do currículo faz parte de toda a configuração histórica das práticas educativas, das instituições e das ideias que as legitimam (MOREIRA E TADEU, 1994, p.84).

Talvez por isso o constructo cultural dos corpos indígenas no espaço escolar não tem espaço para problematizações. Nesse sentido, Moreira e Tadeu (1994), argumentam que existe o problema da possibilidade de um currículo multicultural afetar a “representatividade” cultural do currículo comum oferecido no percurso da escolarização obrigatória. Nessa perspectiva, o currículo multicultural exige um contexto democrático de decisões sobre o conteúdo de ensino no qual o interesse de todos possa ser representado. E aqui acrescentamos também, o interesse por estudos que deem conta da corporeidade das alunas indígenas que estão no espaço escolar.

Ainda argumentam Flávio Moreira e Tomaz Tadeu (1994), que a cultura dos grupos socialmente discriminados deve estar refletida no processo de escolarização e esse reflexo não pode ocupar menor espaço que as outras culturas, porque desta forma estaríamos diante de um problema de igualdade de oportunidades. De acordo com os autores, o currículo deve partir do pressuposto que sua construção surja a partir de “acepções que cobrem realidades diferenciadas” (MOREIRA E TADEU, 1994, p.85), para que, desta forma, possa projetar-se em condições de analisar a prática, “dando sentido as estratégias e políticas para mudar a realidade” (MOREIRA E TADEU, 1994, p. 85). Uma delas, para nosso estudo, seria abandonar a concepção ocidental entre corpo e mente.

Flávio Moreira e Tomaz Tadeu (1994), apontam uma possível solução de revisão do currículo. Para eles, uma saída seria visitar os conteúdos mínimos e ao mesmo tempo possibilitar a inclusão de “perspectivas multiculturais”. Nesse contexto, os autores afirmam que existe o currículo real e nele estão imbricados nossos planos e objetivos e que nesse currículo abre-se

o leque de possibilidades de uma maior interação entre professor e aluno e entre os próprios alunos.

Para os teóricos, um dos fatores mais importantes do currículo é a possibilidade de lidar com a cultura vivida no ambiente escolar. Sinalizam os autores que:

A ideia do currículo real nos levaria a analisar a linguagem dos professores, os exemplos que utilizam, suas atitudes para com as minorias ou culturas, as relações sociais entre alunos e a forma de agrupá-los (MOREIRA; TADEU, 1994, p.87).

Antônio Moreira e Tomaz Tadeu (1994), desvelam outro aspecto inerente ao currículo, sobre o ponto de vista pedagógico. Para os autores, não bastam as declarações ou os desejos sobre aquilo que os educadores e teóricos querem introduzir no currículo, “mas a experiência vivida pelo aluno” (MOREIRA E TADEU, 1994, p.88). Trazemos esse pressuposto para a necessidade de pensarmos nos corpos dos alunos, sair da concepção de “corpo construído” e abraçar a possibilidade do “corpo vivido” e suas idiossincrasias no ambiente escolar.

Assim, seria esse o primeiro passo a ser dado para compreendermos o verdadeiro valor e significado do currículo real, exigindo mudanças profundas na estrutura curricular, como também uma formação docente que pudesse abarcar a complexidade da cultura e da experiência humana. Porque para os autores, no “chão da escola” nada se opera no vazio, uma vez que a cultura ali transmitida “não cai em mentes sem outros significados prévios” (MOREIRA E TADEU, 1994, p.89). E acrescentamos ainda, não cai em corpos vazios.

Com vistas ao cenário apresentado por Antônio Moreira e Tomaz Tadeu (1994), nosso trabalho de campo tem como um dos objetivos verificar se o currículo da Escola Indígena contempla uma proposta diferenciada, bem como, analisar de que maneira esse currículo contribui para a construção das identidades corporais das adolescentes indígenas entre 14 e 15 anos, matriculadas no Ensino Médio dessa escola.

2.1.1 O percurso das propostas curriculares

É importante salientar que discussões acerca do corpo não estão presentes quando se trata do percurso das propostas curriculares.

Quando pensamos na trajetória do currículo, logo nos deparamos com questões complexas como expõe a estudiosa Alice Casimiro Lopes (2006). A primeira problemática trazida pela autora centra-se na adoção de “ideias fora do lugar”, ela argumentando que inicialmente muitas das análises dos parâmetros curriculares tiveram como base as críticas aos modelos curriculares ingleses e espanhóis, mesmo sem anteriormente associar as pesquisas sobre “formas locais de constituição e interpretação das políticas do currículo” (LOPES, 2006, p.35). Essas políticas, adotadas com “ideias fora do lugar”, não debruçam sobre a complexidade do constructo da identidade corporal das alunas no espaço escolar, menos ainda das escolas indígenas.

A partir desse pressuposto, afirmamos que o currículo tem suas bases norteadas por vivências e exemplos exógenos que são distintos da nossa realidade cotidiana, promovendo o pensamento hegemônico no seio das propostas curriculares, como também, normaliza o disciplinamento dos corpos adolescentes sem refletir sobre esse corpo em construção.

Mas, apesar do pensamento hegemônico, Alice Casemiro (2006), nos apresenta estudos que sinalizam a existência de “dinâmicas de resistência”. Mesmo com as limitações acerca das pesquisas relativas ao currículo, a autora aponta as contribuições dessas pesquisas, uma vez que existe a busca de investigar como o currículo desenvolve-se de forma simultânea no:

(...) processo global e local, que impõe determinações e concepções comuns, mas também abre espaço para reinterpretções, a modificação, a leitura diversa dos padrões previamente estabelecidos, em virtude da própria negociação inerente ao processo de imposição (CASEMIRO, 2006, p.39).

Nesse sentido, pensar na construção das identidades dos corpos das adolescentes indígenas no espaço de educação, é problematizar também sobre o currículo e sua possibilidade de estar inserido nas “dinâmicas de resistência” sinalizadas pela autora.

Para Alice Casemiro (2006), as pesquisas acerca do currículo tem tido o foco nos movimentos sociais, cuja tendência é [...]“incorporar as discussões teóricas mais contemporâneas sobre a cultura e a crítica aos marcos

universalistas” (CASEMIRO,2006, p.36). Dentro dessa perspectiva, Casemiro (2006) questiona a suposta homogeneidade e subordinação a um poder central. Ela segue argumentando que através da “incorporação” dessas discussões sobre o currículo, que são levadas para o campo da política, pode-se tornar viável reorganizar e reconfigurar a ideia de dominação do Estado sobre as definições curriculares.

Nessa conjuntura, Alice Casemiro (2006), argumenta ainda que não podemos excluir o Estado nem suas agências políticas em sua dimensão econômica no “jogo constituinte das políticas do currículo”, mas, deve-se existir a produtividade e a análise de distintas dimensões, considerando as texturas discursivas na formação das políticas voltadas para o currículo. Existe a urgência do senso crítico ao problematizarmos sobre o currículo, pois [...] “Nem tudo que se deixa aprisionar na pretensa homogeneidade é resistência, nem tudo que busca a sintonia com o global é submissão ao instituído” (CASEMIRO, 2006, p.39).

Nesse sentido, a autora sinaliza que as lutas relativas ao currículo situam-se no campo da política e da cultura simultaneamente. Para a autora, faz-se importante:

[...] compreender os discursos hegemônicos que buscam atribuir sentidos e significados fixos ao currículo e as comunidades que garantem a disseminação desse discurso (CASIMIRO, 2006, p.40).

Segundo Alice Casimiro (2006), esses discursos, dentro das comunidades epistêmicas, articulam e difundem paradigmas que perpassam os diferentes contextos que formam as políticas do currículo. Ela destaca em particular os discursos hegemônicos nas políticas do currículo e os situa em duas dimensões; a primeira, o discurso em defesa de uma cultura comum, e a segunda dimensão, o discurso em defesa de uma cultura da performatividade que, de maneira implícita, recria estratégias de adestramento dos corpos inseridos na escola.

Mas não podemos nos esquecer que os debates acerca do currículo estão imersos a um processo constante de fricção, como sinaliza Ivor Goodson (2007). Para o teórico, os antigos padrões de “desenvolvimento e de estudos do

currículo” são inadequados para a nova [...] “sociedade de riscos, instabilidades e rápidas mudanças” (GOODSON, 2007, p.242), pois, o autor indica que existe a urgência de uma mudança significativa. Para ele, devemos sair da concepção de um currículo prescritivo para abraçarmos um currículo de identidade narrativa. Porque:

[...] o currículo como prescrição sustenta místicas importantes sobre estado, escolarização e sociedade. Ele sustenta a mística de que a especialização e controle são inerentes ao governo central, às burocracias educacionais e à comunidade universitária. Desde que ninguém desvele essa mística, os mundos da “prescrição retórica” e da escolarização como prática podem existir (GOODSON, 2007, p.242).

Outro aspecto abordado por Ivor Goodson (2007), é a cumplicidade dos atores diretamente ligados a educação, no caso, os professores. Ele afirma que os profissionais da educação, os quais estão ligados a construção social do currículo, permanecem tão afastados do “discurso da escolarização”, que passam a ser cúmplices da manutenção do currículo prescritivo.

Sendo assim, afirma Goodson (2007), com o passar dos anos, a aliança que existe entre prescrição e o poder foi minuciosamente incentivada, de maneira que o currículo tornou-se “um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade” (GODSON, 2007, p.243).

Se pesquisas sobre o currículo estão longe de serem concluídas, Temos aqui as contribuições de Michael Young (2014), que vem reafirmar os pressupostos de Alice (2006) e Goodson (2007), pois segundo Young (2007), não existe debate mais importante na área da educação que as problematizações acerca do currículo. Segundo o autor, aqueles que possuem o poder político estão longe de reconhecer “a autoridade do conhecimento dos especialistas em currículo” (YOUNG, 2014, p.192).

Nesse cenário, Michael Young (2017), levanta questões relevantes sobre o papel dos especialistas em currículo. Para ele, a tarefa dos especialistas deveria estar focada em analisar os pontos fracos e pontos fortes dos atuais currículos.

Diante disso, Young (2014), apresenta os dois significados do papel normativo do currículo; o primeiro é referente as regras, ou seja, as normas “que

orientam a elaboração e a prática do currículo”, o segundo, “refere-se ao fato de que a educação sempre implica valores sobre uma pessoa e uma boa sociedade” (YOUNG, 2014, p.194). Talvez seja por esse motivo que ainda hoje prevaleça a visão tecnicista do currículo, uma vez que dizem ao professor o que fazer, separando-o de uma possibilidade do exercício da crítica.

Desta forma, Young (2014), afirma que existem razões pelas quais os currículos adotados garantem o acesso de alguns e excluem outros, devido ao jogo binário intrínseco na sua concepção. Temos então, de um lado, os especialistas em currículo que não investigam [...] “em que medida os processos de seleção, sequenciamento e progressão são limitados, e, de outro, pela estrutura dos interesses sociais mais amplos” (YOUNG, 2014, p.201).

Com vistas aos pressupostos apresentados, nos ocuparemos em identificar e analisar as marcas do eurocentrismo nos corpos das adolescentes, observando, também, como a grade curricular é distribuída na Escola Indígena. Queremos compreender quais rasuras são possíveis instaurar no currículo dessa escola. Além disso, ao pensarmos no modelo de uma Escola Indígena, imaginamos que seja um espaço inédito, anunciando um contexto escolar intercultural, e nesse sentido possa trazer para o “chão da escola” a possibilidade uma prática pedagógica “com e no corpo”.⁷

Além disso, o nosso trabalho de pesquisa parte do pressuposto que a Escola Indígena também adotou o currículo prescritivo normatizado do Estado, juntamente com seus valores; o caráter homogeneizador, a cumplicidade dos docentes e o binarismo característico do eurocentrismo.

É a partir dessa perspectiva crítica que nosso estudo recai sobre o currículo da Escola *Indígena* em Coroa Vermelha- Distrito de Porto Seguro- BA e suas práticas escolares que, conseqüentemente contribuem para a construção das identidades corporais das adolescentes dos primeiros anos do Ensino Médio.

⁷ Expressão utilizada por Milstein e Mendes (2010), para defender o pressuposto que as práticas pedagógicas escolares ainda ignoram a complexidade da corporeidade dos alunos, sendo, portanto, práticas apenas de disciplinamento.

Para tanto, o próximo passo foi provocar discussões que dessem conta do eurocentrismo e seus ecos no espaço escolar e na construção das identidades corporais das alunas.

2.2 Origem do eurocentrismo

Segundo Quijano (2000), o eurocentrismo surge na Europa Ocidental antes de meados do século XVII. Para o autor, o eurocentrismo “é o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental, ainda que algumas de suas raízes sejam, sem dúvida, mais velhas ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica.” É desta forma que o eurocentrismo constitui-se a partir da específica secularização burguesa do pensamento europeu à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, euro centrado, estabelecido a partir da América.

Para Edgard Lander (2005), o avanço do materialismo europeu começou com o processo de colonização imposta aos povos dos outros continentes, cujo início deu-se ao longo de um processo que culminou nos séculos XVIII e XIX e no qual pela primeira vez organiza a totalidade do espaço e do tempo de todas as culturas, povos e territórios do planeta presentes e passados numa grande narrativa universal. Nessa narrativa a Europa é, ou sempre foi, simultaneamente, o centro geográfico e a culminação do movimento temporal.

A partir da contextualização, foi crucial definir o eurocentrismo desde o ponto de vista de diferentes autores.

2.3 Definição e caracterização do eurocentrismo

Samir Amin (1994), define o eurocentrismo como a crença generalizada de que o modelo de desenvolvimento europeu-ocidental seja uma fatalidade

(desejável) para todas as sociedades e nações. Segundo o autor, é uma ideologia, cuja genealogia deveria ser buscada no Renascimento, remontando à gênese do capitalismo como sistema mundial, ou, em suas palavras, como modo de produção realmente existente.

Segundo Aníbal Quijano (2000) o eurocentrismo é uma ideologia e paradigma, cujo cerne é uma estrutura mental de caráter provinciano, fundada na crença da superioridade do modo de vida e do desenvolvimento europeu-ocidental.

Partindo desta definição de Amin, mas nem sempre em concordância com ela, autores como Aníbal Quijano (2005), tem preferido conceituar o eurocentrismo como um paradigma. Isso porque sua característica singular seria a de se reproduzir como uma estrutura mental, consciente ou não, que serve para classificar o mundo. E, portanto, poder abordá-lo.

Na concepção de Shohat & Stam (2006), o eurocentrismo bifurca o mundo em “Ocidente e o resto” e organiza a linguagem do dia-a-dia em hierarquias binárias que implicitamente favorecem a Europa: nossas nações, as tribos deles; nossas superstições, as religiões deles; nossa cultura, o folclore deles; nossa arte, o artesanato deles; nossas manifestações, Os tumultos deles; nossa defesa, o terrorismo deles.

Para Walter Praxedes (2008), o eurocentrismo é uma tendência que trata de avaliar a aparência física dos indivíduos, as ideias, os costumes e comportamentos, as religiões e formas de conhecimento a partir dos valores das sociedades europeias. Enquanto para Quijano (2005), o eurocentrismo é uma ideologia e paradigma associado a crença de superioridade do modo de vida europeu; Samir Amin, ao contrário do pensamento de Quijano, prefere a definição de que o eurocentrismo é uma crença generalizada, é uma fatalidade (desejável). Mas [...] “a perspectiva eurocêntrica do conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete” (Quijano, 2005, p. 227-228), segue afirmando Quijano.

Essa imagem distorcida é colocada como nossa e como resultado disso nos é tirado a percepção de “identificar nossos verdadeiros problemas e muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida.” (Quijano, 2005.p.227).

Nesse sentido, aceita-se a Europa como o centro de produção de conhecimento e confere aos povos uma condição passiva, não protagonizando a sua história, todos são espectadores e atuam de acordo ao roteiro que é imposto. Os papéis são pré-estabelecidos e a direção das ideologias são pautadas no eurocentrismo que determinam como atuar, a que grupo pertencer e qual será o roteiro de cada grupo social; quais serão os comportamentos, culturas, organizações a serem valorizados segundo o padrão europeu de cultura, economia, educação e política.

Percebemos que a proliferação do pensamento ideológico pautado no eurocentrismo, busca garantir sua eficácia no momento em que destitui os povos colonizados de suas especificidades identitárias e históricas, usurpando dos outros povos seus valores e suas idiossincrasias. A Europa se coloca como o centro do conhecimento e da produção deste, não reconhecendo o “outro” como parte constitutiva dos processos de formação da identidade. Conferindo aos povos colonizados a condição de raça inferior. Desta maneira, o marco regulatório para datar a “modernidade” passa a ser o modelo europeu de conceber o mundo e seu caráter universalista de submeter os outros povos.

Assim, de acordo com os pressupostos acima citados, a “meta narrativa” embasada no pensamento ideológico do eurocentrismo, promoveu o “meta discurso” em que, os valores, os padrões e modelos que servem para nortear o comportamento social, cultural, político e econômico, devem ser aqueles provenientes do modelo europeu de conceber o mundo.

Acreditamos que os modelos norteadores reverberaram através dos tempos no espaço escolar.

“Essa centralidade de produção de conhecimento que se autoconferiu a Europa” (LANDER, 2005, p.78), tornou-se o foco das discussões no meio acadêmico nas últimas décadas. Pois o “poderio hegemônico mantido pelo eurocentrismo persiste nos dias atuais; e principalmente no modelo de educação no Brasil” (PRAXEDES, 2008, p.34). Desta forma, é no ambiente educativo que se percebe a sutileza com que a ideologia eurocêntrica é inculcada de forma natural a condição neocolonialista de “outro”, subjugando-os e promovendo a assimilação de inferioridade, pois nesse contexto os europeus são vistos como mentores da História.

Nesse cenário, o nosso trabalho além de analisar a construção das identidades corporais das adolescentes na *Escola Indígena* dentro das práticas curriculares, também fomenta contribuir com a crítica ao pensamento colonial ainda presente na educação.

Para melhor entendimento das características do eurocentrismo que serão abordadas no contexto escolar indígena, destacamos as abordagens dos seguintes autores:

Quadro 1- Características do Eurocentrismo.

<p>Enrique Dussel e Aníbal Quijano (2000)</p> <ul style="list-style-type: none"> - As dualidades atrasadas – moderno superior-inferior, civilizado-bárbaro. - A não percepção do outro. - O dualismo radical cartesiano separação entre razão / sujeito e corpo. 	<p>Carlos Walter Porto Gonçalves (Setembro 2005)</p> <ul style="list-style-type: none"> - O Eurocentrismo nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos 	<p>Muryatan Santana Barbosa (1993)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fenômeno etnocêntrico. - Discurso que visa se manifestar no senso comum, nos meios de comunicação de massa nas instituições.
<ul style="list-style-type: none"> - A ideia da raça: a classificação e hierarquização da sociedade. 	<p>Edgard Lander (2007)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construir a noção de universalidade a partir da experiência particular da história europeia. - Universalidade radicalmente excludente. 	<p>Walter Praxedes (1997)</p> <ul style="list-style-type: none"> - O Eurocentrismo trata se da tendência de avaliar a aparência física dos indivíduos, as ideias, os costumes e comportamentos como próprios das sociedades europeias como superiores a outras civilizações das outras regiões do mundo.

Fonte - Desenvolvido pela autora (2013).

2.3.1 Evolução do eurocentrismo

Segundo Aníbal Quijano (2005), a globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e euro centrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social

da população mundial de acordo com a ideia de *raça*, uma construção mental que expressa à experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo.

Analisar o eurocentrismo sob esta perspectiva é compreender que sua evolução se dá, segundo Quijano (2005), na América que pode ser considerada o primeiro espaço/tempo de vocação mundial, e desse modo e por isso a primeira identidade da modernidade. Para o autor, um fator que contribuiu para a cristalização do eurocentrismo/ etnocentrismo foi o capitalismo, pois "... a colonização da América, controle do ouro, controle do tráfico comercial..." confere a "Europa o controle do mercado mundial", em que a Europa controlava as rotas para a mercantilização e todos os recursos necessários para o acúmulo de capital... "todo poderio convergiu no etnocentrismo e a classificação racial universal- ajuda a explicar porque os europeus foram levados a sentirem-se não só superiores, mas naturalmente superiores." Pois:

Já em sua condição de centro do capitalismo mundial, a Europa não somente tinha o controle do mercado mundial, mas pôde impor seu domínio colonial sobre todas as regiões e populações do planeta, incorporando-as ao "sistema-mundo" que assim se constituía, e a seu padrão específico de poder. Para tais regiões e populações, isso implicou um processo de *re-identificação histórica*, pois da Europa foram-lhes atribuídas novas identidades geoculturais.. (Quijano, 2005, p.p 107-127).

De acordo com a citação, a imposição dos padrões europeus e assimilação de seus ideais tem como pano de fundo o mercantilismo e o processo de colonização, porque ambos corroboraram, tanto do ponto de vista econômico quanto cultural para a reconstrução e a ressignificação de valores das populações periféricas subjugadas pela visão de mundo européia.

Sob outra perspectiva, Fernando Coronil (2005, p.50-62) chama atenção para "o discurso sobre a globalização das instituições financeiras e corporações transnacionais". O autor chama atenção para a ausência do imperialismo nos estudos pós-coloniais. Segundo Coronil, a globalização traz a mente o sonho de uma humanidade não dividida entre Ocidente e Oriente Norte e Sul, Europa e seus ricos e pobres. "... este discurso promove a crença de que

as diversas histórias, geografias e culturas, que dividiriam a humanidade, estão se unindo no cálido abraço da globalização, entendido este como um processo progressivo de integração planetária” (Coronil, 200, p.57).

Para Coronil (2005), a globalização neoliberal implica uma redefinição da relação entre Ocidente e os seus outros, o que leva a uma mudança do eurocentrismo ao globocentrismo. Assim, Coronil (2005), afirma que em vez do eurocentrismo dos discursos ocidentais anteriores, que opera através do estabelecimento de uma diferença assimétrica entre o Ocidente e os seus outros, o “globocentrismo” dos discursos dominantes esconde a presença do Ocidente e oculta a forma pela qual estes continuam dependendo da submissão tanto de seus outros quanto da natureza.

2.3.2 Eurocentrismo no brasil

Para Praxedes (2008), as concepções e práticas europeias que reivindicam para si serem considerados universais, nos chamam a atenção para a urgência de entendermos o porquê da classificação do “outro” como raça misteriosa dona de comportamento selvagens e ideias atrasadas. O autor, em concordância com Dussel (2005), aponta a urgência do direito à universalidade do conhecimento, uma vez feita a apropriação do que nos pertence, poder garantir o direito as especificidades.

Entendemos aqui a relevância de descolonizar o currículo e as práticas pedagógicas para que possamos pensar nos corpos femininos que estão no espaço escolar indígena e suas especificidades.

Praxedes (2008), segue afirmando que: “não se trata de discutirmos a qualidade e relevância dos saberes de origem europeia, mas as de querer ser sempre universais e superiores em relação aos saberes criados pelos grupos humanos espalhados pelo planeta” (PRAXEDES,2008, p.120).

Essa discussão tem chegado ao espaço acadêmico como forma de compreender as falhas no sistema educacional brasileiro, uma vez que o ato de educar torna distante as necessidades de aprendizagem dos educandos. Como consequência, o processo do ato de aprender e ensinar são alheios a realidade

do discente da escola pública.

Quando trazemos o debate que retoma o eurocentrismo, considerando que este age como mola propulsora dos valores que norteiam os padrões da educação bancária, buscamos refletir e analisar os paradigmas que embasam as práticas da Escola Indígena e como se dá a construção das identidades corporais das adolescentes dentro desse espaço escolar pautado no discurso de educação diferenciada pois, de acordo com a LDB, os currículos do Ensino Fundamental e Médio, no que se refere às Escolas Indígenas, é garantida a prática de suas línguas maternas, processos escolares próprios de aprendizagem e, em decorrência disso, programas curriculares específicos, o que significa dizer, que pode existir a abertura para que o currículo e as práticas pedagógicas dessa escola passem a refletir sobre o corpo, compreendê-lo em sua amplitude, bem como, as experiências que o atravessam.

2.4 Discutindo o conceito de identidade

Segundo Stuart Hall (2009), as questões que envolvem o processo da construção da identidade são complexas, tendo em vista estar em jogo as diferentes naturezas do “pertencimento”. Nessa perspectiva, segundo o autor, imaginar a identidade depois da diáspora é considerar tudo aquilo que foi inscrito nas relações de poder, pois ... “a questão da diáspora é colocada aqui principalmente por causa da luz que ela é capaz de lançar sobre as complexidades” (HALL, 2009, p.25) que envolvem a construção corporal das adolescentes do Ensino Médio no Extremo sul da Bahia.

Nesses termos, abordamos os pressupostos de Hall (2009), sobre as identidades e seus constructos e buscamos promover o deslocamento semântico das teorias abordadas pelo autor para o contexto escolar indígena.

Segundo o teórico, não podemos falar de identidade, mas de identidades culturais; e em nosso sujeito de estudo é de grande importância compreender as “identidades corporais” que se formam no ambiente escolar, as possibilidades de ser das adolescentes que estão inseridas e ou confinadas nesse espaço.

Compactuamos com o autor a ideia de que não existe uma identidade, mas identidades que se constroem durante o processo de contato e fricção com as distintas culturas que coexistem no espaço escolar.

Segue afirmando Hall (2009), que as identidades são híbridas porque ao longo dos tempos intercambiamos modos de ser de diferentes culturas, e, desta forma, o hibridismo inerente aos intercâmbios opera como constituição sócio cultural das identidades. Nesse sentido, considerarmos também que o corpo é o lugar primeiro onde essas trocas se concretizam.

De acordo com Hall (2009), e Bhabha (1998), as identidades não podem mais serem vistas como um conjunto de traços fixos ou dotados de essência, seja de raça ou etnia, mas como produções complexas e sempre em transformação. Desta forma, sobre a concepção da construção das identidades corporal das adolescentes de uma escola indígena faz-se urgente compreender que:

[...] a necessidade de entende-las sempre em processo, dentro de discursos, como um modo de construir sentidos que influenciam e organizam tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos (HALL,2009, p.50).

Sob essa perspectiva, o conceito de identidades pode ser compreendido como um processo discursivo que traz como marca constitutiva a intersecção entre modos de ser, considerando “as possibilidades de negociações, conflitos e alianças” (HALL, 2003, p.44), que, por sua vez, compõem a(s) identidade(s) corporais.

Dessa forma concordamos que não existe uma forma isolada da(s) identidade(s) e seus conteúdos com referências irrevogavelmente fixas, mas sim processos dialógicos inseridos na construção, em diferentes momentos de troca, que vão redefinindo categorias múltiplas para o seu conceito.

Mas não podemos falar de Identidade sem mencionar a Diferença, e diante disso, Tomaz Tadeu da Silva (2014), afirma que ao tratarmos da diversidade existe a tendência de neutralizar a identidade em relação a diferença. Dessa forma, é possível constatar que a identidade e a diferença estão em constante diálogo, pois só sabemos o que somos ao nos relacionarmos de

forma direta ou indireta com o que não somos. Assim, para Tomaz Tadeu (2014), a identidade é circunstancial.

O autor defende a ideia que existe uma relação de interdependência entre identidade e a diferença. Pois quando afirmamos que somos brasileiros, de maneira implícita situamos aquilo que nos difere, ou seja, existe uma série de negações - não somos norte-americanos, não somos argentinos.

Com esse exemplo, o autor reforça seu argumento de que a identidade torna-se a referência e o ponto de partida em que se define a diferença e ambas tem uma importante característica em comum, pois:

Elas são o resultado de atos de criação linguística. Dizer que são o ato de criação significa dizer que não são elementos da natureza, que não são essências, que não são coisas que estão simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença tem que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que a fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. (TADEU, 2014, p. 76).

Nesses termos, podemos entender que a identidade e a diferença não se excluem e são mutuamente determinadas e construídas no contexto sociocultural o qual estão inseridas, são a tendência de nos apropriarmos do que somos como forma de avaliar e descrever o que não somos.

Tomaz Tadeu (2014), nos traz outro aspecto acerca dos estudos voltados para a identidade, além de sinalizar a intrínseca relação entre identidade e diferença. O autor defende a ideia que os conceitos que giram em torno delas, foram criados a partir de atos da linguagem, mas assimilamos os conceitos sobre a identidade e diferença como um “ato de vida” e encaramos isso como algo que nos foi dado.

O autor situa a discussão acerca da identidade e da diferença no âmbito da linguagem. Para ele, “[...] a linguagem tem consequências importantes para a questão da diferença e da identidade cultural [...]” (TADEU, 2014 p.80), e ambas não podem ser reduzidas a si mesmas. Dessa forma, a construção da(s) identidade(s) corporal das adolescentes indígenas pode estar em constante disputa com as marcas do eurocentrismo no “chão da escola” em um ininterrupto

processo de fricção interseccional cuja afirmação da identidade corporal implica a anúncia da diferença.

Não abandonaremos simplesmente o conceito de identidade. O retomaremos mais tarde no momento da análise dos dados. Agora, discorreremos sobre os estudos acerca do corpo.

2.5 O corpo: conceitos e pressupostos

Acreditamos que o corpo é o *locus* da construção da nossa relação com o mundo, é nele que estão inscritas nossas idiosincrasias, nossos sentimentos e nossas experiências. É por isso que reconhecemos juntamente com José Carlos Rodrigues (1980), que é no corpo onde a ordem fisiológica material une-se à ordem ideológica moral, pois tanto o físico quanto o ideológico são signos que estão em constante processo de junção, uma intersecção com o “sensível e o inteligível” (RODRIGUES, 1980, p.130), porque o corpo está a todo momento sendo moldado pelo contexto sociocultural, como também, portando os sentidos que são criados em nossas relações cotidianas.

Segundo Rodrigues (1980), devemos considerar os fenômenos e os processos fisiológicos que se “erigem” em significantes, uma vez que os significados podem ser considerados como fenômenos sociológicos. Assim, [...] “o corpo significa ao mesmo tempo a vida e a morte, o sagrado e o profano, o puro e o impuro” (RODRIGUES, 1980, p.131), sendo, portanto, dotado de complexidade. É dele que eclodem os sentidos que norteiam a “existência individual e coletiva”⁸.

Para o autor, o corpo tem seus próprios códigos, que não podem ser comparados a códigos telegráficos, à linguagem falada ou escrita. O teórico ainda afirma que esse tipo de linguagem refere-se, de forma geral, a “coisas que se confundem” porque servem para apontar consciência para determinados fatos, mas ao contrário da linguagem, “[...] Nas codificações do corpo, a

⁸ Expressão utilizada por David Le Breton in A Sociologia do Corpo; 2 ed. RJ: Vozes, 2007.

apropriação intelectual é matizada de emocionalidade; a consciência intelectual se obscurece por condutas emocionais que expressam sentidos inconscientes[...]” (RODRIGUES, 1980, p.131), e, portanto, tais sentidos servem-se do variado sistema de símbolos que porventura partilham com o grupo o qual fazem parte.

Nesse sentido, José Carlos Rodrigues (1980), revela o caráter polissêmico do corpo, afirmando que para termos a semântica completa do corpo, seria necessário compreender os contextos sociais de maneira ampla, no entanto, ele tem consciência da impossibilidade de darmos conta de todo o contexto do tecido social onde os corpos estão inseridos.

Naturalmente, quando pensamos em problematizar sobre o corpo e seus vários sentidos, surge a necessidade de trazer outras reflexões. Partindo desse pressuposto, concordamos com Nelson Coelho (1993), que o corpo não é um objeto a ser treinado, mas um sujeito que nos ensina, que nos faz ser o que somos. Para o autor, “o corpo vivido” é por natureza dotado de complexidade; e jamais pode ser pensado como objeto coisificado, tendo em vista ser o corpo constituído ao mesmo tempo de natureza e cultura.

Para Nelson Coelho (1993), esse “corpo vivido” encontra-se em um constante processo de deslocamento devido as vicissitudes trazidas pelas marcas das relações sócio culturais que o permite mover-se dentro dos diferentes lugares da sociedade, com toda sua variação e seu imaginário. O corpo é, portanto, o lócus das constantes configurações e reconfigurações das identidades. Além disso, ele se adapta aos processos de socialização, apreendendo as idiosincrasias do seu grupo social.

Esse corpo, citado por Coelho (1993), apto a fazer parte dos processos de reconfigurações, encontra no século XIX, segundo a autora Denize Bernuzze (1993), a exigência da imposição de novos paradigmas, pois é nesse momento que o corpo passa a ser inserido em um contexto moderno, e, sendo assim, com a função de ser útil e produtivo.

Outro aspecto sobre o corpo é trazido por Denize Bernuzze (1993), centrado na concepção, que no final do século XIX, desencadeou-se o fenômeno da busca por um corpo “funcional”, e este corpo pudesse ser associado ao ideal de rentabilidade e produtividade, ou seja, um corpo que estivesse a serviço do progresso, da civilização e dos meios de produção.

Desta forma, Bernuzzi (1993), abandona a teoria do “corpo vivido” defendida por Nelson Coelho (1993) e traz à tona as problematizações que discutem suas utilidades. Esse redimensionamento coloca em xeque o processo de reificação das subjetividades corporais em detrimento do utilitarismo a serviço do progresso, bem como, ser a mola propulsora para novos estudos sobre o corpo e sua construção social. Pois:

[...] estudar o corpo é, entre tantas possibilidades que o tema nos abre, uma maneira de questionar a permanência de regras antigas como aquelas da funcionalidade e do rendimento, assim a convenção de coações novas, ainda pouco visíveis. Mas, além disso, estudar o corpo é uma forma de descobrir, junto a todas as regras e coações, a emergência de liberdades e prazeres outrora inexistentes. (BERNUZZI, 1993, p. 276)

Nessa conjectura, buscamos ampliar os debates sobre o corpo ao trazer diferentes conceitos para o contexto escolar. Diante disso, retomamos em Guacira Lopes (2000), os pressupostos teóricos de que o corpo não pode ser dado, mas produzido cultural e discursivamente, de forma dialógica e polissêmica, garantindo assim que ele adquira as marcas da cultura. Diante disso, faz-se pertinente entender que o corpo é portador e transformador de sentidos, esboçando assim sua forma de se relacionar com o universo de possibilidades que o cerca.

Para Guacira (2000), o que impede o constructo de um corpo também na instância da cultura é a permanência de uma tradição dualista, servindo como mantenedora da multiplicidade das polaridades natureza e cultura, que, por sua vez, estão separadas. Portanto, é nesse desmembramento que o corpo é colocado no jogo das multiplicidades, em que, ao negar o corpo no âmbito da natureza, o nega também na instância da cultura.

É importante salientar que Guacira Lopes (2000), traz a discussão acerca do corpo para analisar o constructo corporal feminino. Para a autora, observar os corpos das adolescentes, avalia-los, medi-los e classifica-los, como também, ordená-los, provoca descentramento. É, portanto, nessa perspectiva que os corpos são moldados às convenções sociais. Além disso, no intuito desses corpos tornarem-se produtivos e ajustados, são provocados desencadeamentos que produzirão marcas onde ficarão inscritas as diferenças.

Segundo Lopes (2000), ao instaurar as diferenças, estaremos reconhecendo aquilo que o sujeito não é em relação as suas possibilidades de ser, e desta maneira trabalhamos na perspectiva do reducionismo e não teremos em consideração que [...] “o corpo também escapa, ele é maleável, ele pode falar mil línguas e ter muitos significados” (LOPES,2000, p.63), como também pode rebelar-se.

Para Lopes (2000), afirma que o corpo é o local da construção da identidade, porque é nele onde se inscreve a construção do sujeito, ele é marcado pela história, sendo todo o tempo “moldado e alterado por distintos discursos e práticas disciplinadoras” (LOPES,2000, p.71). Assim, corpo é o lugar de inscrição das práticas discursivas, é nele também, onde as práticas disciplinadoras estão em evidência, pois[...] “O disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes” [...] (LOPES, 2000, p.80). É por isso, portanto que seguiremos com o desafio de apresentar diferentes estudos sobre o corpo, não até o esgotamento, mas o suficiente para analisar a construção das identidades corporais das adolescentes de uma escola indígena no sul da Bahia- Porto Seguro.

2.5.1 AMPLIANDO OS DEBATES SOBRE O CORPO: uma perspectiva sociológica e filosófica

2.5.1.2 O corpo na perspectiva sociológica de Le Breton

Inicialmente, trazemos o pensamento de Le Breton, especialmente sua afirmação de que, apesar das pesquisas sociológicas privilegiarem as ações do corpo, o “referente corpo”⁹ ainda não é suficientemente questionado. Para o autor, omite-se o homem que encarna o corpo, pois...

Qualquer questionamento sobre o corpo requer antes a construção do seu objeto, a elucidação daquilo que subtende. O próprio corpo não estaria envolvido no véu das representações? O corpo não é uma natureza? Ele nem sequer existe. Nunca se viu um corpo: o que se vê são homens e mulheres. Não se vê os corpos. Nessas condições o corpo corre o risco de nem mesmo

⁹ Expressão utilizada por Le Breton em seu livro A sociologia do corpo

ser um universal...o corpo não é uma natureza incontestável objetiva imutavelmente pelo conjunto das comunidades humanas. (LE BRETON,2007, p.24)

Sob esse ponto de vista, entendemos que Le Breton (2007), faz uma crítica àqueles que não se ocupam em buscar compreender os usos sociais e culturais do corpo, “o corpo é socialmente construído” (Le Breton,2007, p.26), porque seu constructo surge a partir “das ações e das cenas coletivas”¹⁰, ele sofre influência direta do próprio universo, porque[...] “o corpo é uma falsa evidência, não é um dado inequívoco, mas o efeito de uma elaboração social” [...] (Le Breton,2007, p.26). Nessa perspectiva, os estudos sobre o corpo não devem centrar-se nas questões objetivas, devemos buscar compreender as diferentes possibilidades de pensar o corpo, uma vez que:

O corpo é uma realidade mutante de uma sociedade para outra: as imagens que o definem e dão sentido à sua extensão invisível, os sistemas de conhecimento que procuram elucidar-lhe a natureza, os ritos e símbolos que o colocam socialmente em cena, as proezas que pode realizar, as resistências que oferece ao mundo são incrivelmente variados... o corpo não é somente uma coleção de órgãos arranjados segundo leis da anatomia e da fisiologia. É, em primeiro lugar, uma estrutura simbólica, superfície de projeção passível de unir as mais variadas formas culturais (LE BRETON,2007, p.29).

O autor nos convida a refletir sobre o corpo nas sociedades tradicionais, onde ele não é identificado como algo fragmentado. Ele tanto pode ser uma rede de energia, como por exemplo na visão da medicina chinesa, ou um composto de carne e osso que recebe comando das “leis anatomofisiológicas”¹¹, ou até mesmo o corpo animal situado nas tramas selvagens, cujo legado é o perigo da selva.

Segundo Le Breton (2007), pensar o corpo como objeto de cisão é típico da nossa sociedade ocidental que, ao contrário das sociedades tradicionais, cujo [...] “estatuto da pessoa subordina-se ao coletivo” [...] (Le Breton,2007, p.30), que

¹⁰ Le Breton...p. 26

¹¹ Ibidem p. 29

ao misturar-se ao coletivo, esse corpo recusa a dimensão individualista das sociedades ocidentalizadas. Para o autor, o corpo na perspectiva ocidental é o resultado auto aprisionamento decorrente do afastamento das práticas populares.

O corpo é, portanto, vivido e constituído por distintas realidades mutantes as quais distinguem-se de uma realidade à outra. Ele é “autoexpandível” e não pode estar preso a sistemas específicos de símbolos.

Nessa perspectiva, o autor defende a ideia de que o corpo ocidental é ambíguo. Ele analisa as tradições populares e afirma que o corpo está constantemente influenciado pelo universo que o energiza. O autor tem como pressuposto a ideia que:

O corpo não se distingue da persona e as mesmas mátrias primas entram na composição do homem e da natureza que o cerca. Nessas concepções da pessoa, o homem não é separado do corpo, como normalmente considera o senso comum ocidental. Em sociedades que permanecem relativamente tradicionais e comunitárias, o corpo é o elemento de ligação da energia coletiva e, através dele, cada homem é incluído no seio do grupo. Ao contrário, em sociedades individualistas, o corpo é o elemento que interrompe, o elemento que marca os limites da pessoa, isto é, lá onde começa e acaba a presença do indivíduo. (LE BRETON,2007, p.30).

De acordo com Le Breton (2007), a concepção ocidental de entender o corpo provoca o isolamento desse mesmo corpo, devido ao fato do homem estar dissociado do cosmos, [...] “separado dos outros, separado de si mesmo” [...] (Le Breton,2007, p.31). Para o autor, esse corpo preso ao desenvolvimento mecanicista é o resultado da recusa às “tradições populares”¹² que, ao negar sua ancestralidade cai no individualismo ocidental, tendo como resultado disso o aprisionamento do homem sobre si mesmo, impedindo que o homem interprete o mundo que o atravessa.

Para o autor o corpo não pode ser separado da “persona”. Existe o senso comum ocidental cuja ideologia ocupa-se de apresentar um corpo dual e não um corpo vivido e construído a partir da cosmovisão das sociedades tradicionais, em que o corpo é o elemento de ligação com o mundo.

¹² Ibidem p.31

Nos pressupostos lebretonianos, o corpo deve ser o lugar e o tempo [...] “indistinguível da identidade[...] (Le Breton,2007, p.32), e nesse sentido ser o significativo que afirma que ele não pode ser tratado como uma “realidade em si”¹³, mas como uma linha de pesquisa. Por esse motivo o autor considera inadmissível reduzir os estudos acerca do corpo somente pelo viés biológico.

2.5.1.3 A tarefa de Le Breton em definir o corpo

No intuito de definir o corpo, Le Breton, em sua obra *A sociologia do corpo* (2007), buscou embasar sua teoria em três campos de estudo; o primeiro, as lógicas sociais e culturais do corpo, o segundo, imaginários sociais do corpo, e o terceiro, o corpo no espelho social. Ele defende a ideia que o corpo é o instrumento fundador natural do homem. Esse corpo é modelado de acordo com os hábitos culturais que o induzem a produzir práticas eficazes, ou seja, as técnicas que o corpo assimila para integrar-se aos distintos contextos sociais.

O primeiro campo de estudo centra-se nas lógicas sociais e culturais do corpo, e para reforçar sua teoria, Le Breton(2007), bebeu na fonte de Marcel Mauss, numa tentativa de elucidar as técnicas do corpo: a expressão dos sentimentos, as técnicas de tratamento, a gestualidade, as regras de etiqueta, as técnicas de tratamento, as preocupações sensoriais, as marcas na pele ou na própria carne e até mesmo a má conduta corporal.

Le Breton (2007), acrescenta à teoria de Mauss, a ideia de que as marcas sociais e culturais do corpo podem ser completadas “[...] pela escrita direta do coletivo na pele do autor em forma de remoção, de deformação ou de acréscimo” [...] (Le Breton,2007, p.59). Assim, ao pensar em marcas corporais, estamos cogitando as distintas funções que essas marcas podem desempenhar nas diferentes sociedades, podendo ser desde instrumento de sedução, perpassando por rituais de aceitação ou rechaça, até marcas de nascimento e pertencimento étnico.

Quando Le Breton centra sua discussão na obra *As Técnicas do Corpo*, de Marcel Mauss, ele busca elucidar que a expressão “as técnicas do corpo”

¹³ Ibidem p.33

devem ser entendida como a maneira pelas quais o homem sabe servir-se de seu corpo na sociedade ocidental.

No segundo campo de estudo, designado como imaginários sociais do corpo, o autor teoriza sobre a maneira como o corpo obedece a lógica social, mostrando qual a função precípua da sociologia do corpo: [...] “a intenção de tornar o homem o produto do corpo, fundado este último como natureza” [...] (Le Breton, 2007, p.64). De acordo com o autor, a existência do corpo do homem não é mero artefato que obedece a uma organização biológica, mas mantém a relação de obediência aos símbolos relacionados ao social e ao cultural. Ou seja, o corpo é um constructo sociocultural. Pois:

O corpo é o símbolo da sociedade, que o corpo humano reproduz em escala reduzida os poderes e os perigos que se atribui à estrutura social. O corpo metaforiza o social e o social metaforiza o corpo. No interior do corpo são as possibilidades sociais e culturais que se desenvolvem. (LE BRETON, 2007, p.70).

Portanto, a sociologia do corpo tem um olhar especial ao analisar a relação com o outro “na formação da corporeidade”¹⁴, uma vez que, fica evidenciado a existência da variadas formas de pertencimentos no âmbito da cultura e das relações sociais no momento em que nos relacionamos com o corpo, pois ele sofre diretamente as intersecções no ato de integrar-se a outras sociedades. É pertinente ressaltar que o corpo, enquanto símbolo da sociedade, tem o rosto:

[...] “de todas as partes do corpo humano, o lugar onde se condensam os valores mais elevados. Nele cristalizam-se os sentimentos de identidade, estabelece-se o reconhecimento do outro, fixam-se qualidades da sedução, identifica-se o sexo etc.[...] (LE BRETON, 2007, p.70)

De acordo com Le Breton (2007), o rosto, em escala de importância, é tão importante quanto o sexo, é a parte do corpo mais valorizada, é [...] “o mais

¹⁴ Ibidem p.65

solidário do eu” [...] (Le Breton,2007, p.70), é nele, no rosto, o lugar no qual fica evidenciado um maior “comprometimento pessoal”¹⁵. O autor afirma que em várias sociedades tradicionais o rosto é associado a uma relação com a alma. É através do rosto que corpo descobre o caminho para a espiritualidade pois:

O valor ao mesmo tempo social e individual que distingue o rosto do resto do corpo, sua eminência na apreensão da identidade é sustentada pelo sentimento que o ser inteiro aí se encontra. A infinitíssima diferença do rosto é, para o indivíduo, o objeto de uma incansável interrogação: espelho, retratos, fotografias etc.

Diante dessas colocações, o autor nos convida a refletir sobre “o sistema de valores”¹⁶ que são atribuídos às diferentes partes do corpo e suas funções. Ele coloca em xeque os valores que o mundo moderno atribui a esse corpo pensado de forma fragmentada, inclusive [...] “a possibilidade de retirar e implantar órgãos” [...] (Le Breton,2007, p.71), nos dizendo que os valores relacionados a corporeidade e a vida humana estarão relacionados aos valores ditados pela sociedade. Nesse caso, argumenta o autor, o corpo é vislumbrado como algo que é distinto do homem “que encarnara”¹⁷, que esvazia-se do sentimento de coletividade para tornar-se eminentemente moderno e “dualista” e assimila valores tecnicistas.

O terceiro campo de estudo que iremos apontar é o corpo no espelho social. A teoria lebretoniana desvela a importância do corpo para o coletivo, afirma que o corpo está retido no espelho social, seguindo concretamente objetificado em um cenário em que torna-se “investimento coletivo”¹⁸ e dessa forma serve como suporte “de ações e significações”.

Para Le Breton (2007), a relação entre corpo e a ação depende como o ator estabelece a relação entre apresentar-se e de se representar. Isso significa afirmar que não é um ato simplório, mas ao contrário, implica a forma como esse corpo se veste, como se penteia, ou de que maneira cuida de seu corpo. Esse fenômeno perpassa o cotidiano desse corpo, como apresenta-se no âmbito social e em que circunstâncias apresenta seu estilo e marca sua presença.

¹⁵ Ibidem p. 70

¹⁶ Ibidem p. 71

¹⁷ Ibidem p.71

¹⁸ Ibidem p.77

Nesse momento, o autor problematiza sobre a importância da aparência, como o espelho social, ou seja, os efeitos da atuação do sujeito em suas relações sociais através do corpo. Le Breton (2007), nos apresenta as modalidades simbólicas que surgem a partir do aspecto físico do sujeito, ficando evidenciado na aparência física, porque.

a aparência corporal responde a uma ação do ator relacionada com o modo de se apresentar e de se respeitar. Engloba a maneira de se vestir, a maneira de se pentear e ajeitar o rosto, de cuidar do corpo, etc..o primeiro constituinte da aparência tem relação com as modalidades simbólicas de organização sob a égide de pertencimento social e cultural do ator. Elas são provisórias, amplamente dependentes dos efeitos de moda. Por outro lado, o segundo constituinte diz respeito ao aspecto físico do ator sobre o qual dispõe de pequena margem de manobra: altura, peso, qualidades estéticas, etc. (LE BRETON,2007, p.77)

Para Le Breton (2007), a forma como nos apresentamos fisicamente estará relacionada com a valoração social que influencia nossa apresentação no campo da moralidade. O autor afirma que não existe inocência no sistema “implícito de classificação”¹⁹, porque ela dita padrões estéticos; a maneira de vestir-se, os estereótipos, e, portanto, ao classificar são utilizadas referências embasadas em códigos. Por isso:

A ação da aparência coloca o ator sob o olhar apreciativo do outro e, principalmente, na tabela do preconceito que o fixa de antemão numa categoria social ou moral conforme o aspecto ou o detalhe da vestimenta, como também a forma do corpo ou do rosto. (LE BRETON,2007, p.78).

Podemos afirmar que o corpo é o lugar permanente onde repousam diferentes preocupações, pois nele são atravessadas questões como: a aparência e o bem-estar e a incessante busca de satisfazer socialmente o olhar alheio. É dentro dessa perspectiva que a teoria lebretoniana repousa, pois:

¹⁹ Ibidem p.77

Na modernidade, a única extensão do outro é frequentemente a do olhar: o que resta quando as relações sociais se tornam distantes, mais medidas (LE BRETON ,p.78).

Essa extensão do olhar nas relações sociais cotidianas, incide também no controle político do corpo, pois segundo o autor, o poder sobre os corpos age como instrumento dentro de um jogo de imposição de normas. Ele segue argumentando que existe o dispositivo de controle dos corpos também nas escolas, nos colégios, no exército, nos hospitais e nas prisões.

Dentro desse contexto, o autor correlaciona o controle “da atividade ao controle do tempo”²⁰ em que os sujeitos estão envolvidos, como são elaborados os movimentos que integram e constituem repetidamente as ações gestuais, cujo objetivo é conseguir a completude entre corpo e gestualidade e um melhor rendimento.

Mas não podemos falar de controle dos corpos dentro do espaço tempo, sem refletirmos sobre as classes sociais e as relações com o corpo. Nesse sentido, Le Breton (2007), argumenta que:

Nas sociedades heterogêneas, as relações com a corporeidade inscrevem-se no interior das classes e culturas que orientam suas significações e seus valores. (LE BRETON2007, p.81)

Sob esse viés, faz-se necessário refletir sobre o meio social que, pode agir na conduta e ação dos corpos. Para o teórico, existe um conjunto velado que classifica e fundamenta, como se fosse um código moral, que aparentemente pode o corpo excluir ou aceitar, nas ações cotidianas, a sua forma de se relacionar com os outros sujeitos-corpos. Nessa ação, portanto, exclui-se qualquer possibilidade de inocência, admitindo a existência de códigos de conduta com base em questões morais e classificatórias dos distintos grupos sociais. Assim:

[...] o corpo não é mais uma máquina inerte, mas um alter ego de onde emanam sensações e sedução. Ele se transforma no lugar geométrico da reconquista de si, um território a ser explorado na procura de sensações inéditas a serem

²⁰ Ibidem p.81

capturadas... O dualismo da modernidade não mais opõe a alma ao corpo, mas sutilmente opõe o homem ao corpo como se fosse um desdobramento. Destacado do homem, transformado em objeto a ser moldado, modificado, modulado conforme o gosto do dia, o corpo se equivale ao homem, no sentido em que, modificando-se as aparências, o próprio homem é modificado. (LE BRETON2007, p.87).

Consideramos então que é correto afirmar que na contemporaneidade [...] “o corpo se impõe como lugar de predileção e de discurso social” [...] (Le Breton2007, p.85), não podendo mais ser estudado como algo inerte. O corpo, nesse sentido, está passível a sofrer alterações, ser modulado e transformado, pois esse sujeito a ser moldado funde-se consigo mesmo. Dentro da perspectiva teórica lebretoniana existe o questionamento da lógica da construção da corporeidade, ou seja, a identidade corporal que aqui é objeto do nosso estudo.

2.5.1.4 O corpo na perspectiva filosófica

Adentrar nos meandros da Filosofia merleupontyana fez-se necessária devido a necessidade de cruzar saberes, para tanto recorreremos a leitura que Sonia Maria Maciel (1997), faz sobre a teoria lançada por Merleau-Ponty na obra *Corpo Invisível e o Invisível*.

Segundo Sonia Maria Maciel (1997), a forma como Merleau –Ponty pensou o conceito sobre o corpo é o oposto aos conceitos anteriormente lançados na Filosofia. De acordo com a autora o olhar filosófico na obra de Ponty ressignifica, de forma inesperada, pois agora, o corpo recebe significações que antes eram delegadas a inteligência, a alma, a mente e ao espírito.

Segue afirmando a autora que Merleau-Ponty necessitou trazer de outros conceitos, especificidades ditas transcendentais e que são transmutadas e embutidas no conceito de corpo. Assim, ela afirma:

Será melhor dizer que o corpo sentido e o corpo que sente são como o direito e o avesso, ou ainda, como dois segmentos de um mesmo percurso circular...meu corpo como coisa visível está contido no grande espetáculo. Mas meu corpo vidente subentende esse corpo visível e todos os visíveis com ele. (SONHA MARIA MACIEL,1997, p.109).

De acordo com essa concepção, o corpo torna-se o responsável por estabelecer o acesso ao mundo, ele é o sujeito que transcende e supera o dualismo ocidental. Esse corpo assume o papel de sujeito protagonizador de sua existência:

O corpo torna-se altamente significativo e terá uma força eliminadora como categoria de fundação. Ela está ligada à ideia de que não é o aspecto físico do corpo, a materialidade, que está em questão, mas o corpo ligado ao ser humano consciente de seu corpo, que tem seu corpo e é corporeidade. (MARCIEL, 1997, p.110).

A autora identifica na teoria merleupontyana discussões filosóficas pautadas na fenomenologia de Heidegger, e traz à tona o conceito de Dasein, cuja discussão centra-se em compreender “o ser no mundo”²¹, um corpo visível que reflete sobre sua existência.

De acordo com a autora, o conceito de transcendental no pensamento merleupontyano sofreu alterações e migrou [...] “do paradigma do mundo ou do corpo” [...] (Sonia Maria, 1997, p.121), e sob essa perspectiva, a ampliação do conceito de transcendental tem como objetivo superar o dualismo clássico, romper com a teoria da existência de dois mundos, bem como ser o elemento transgressor que questiona a herança das teorias da subjetividade.

Assim, ao pesquisarmos sobre o corpo em uma Escola Indígena no interior do Sul da Bahia, estamos ancoradas no entendimento de que o corpo é o lugar primeiro, marcado e atravessado pelo conhecimento a partir da nossa percepção de mundo, pois:

A percepção é o modo como temos acesso ao mundo, o mundo é aquilo que percebo. A percepção não é presumida verdadeira, mas é definida por nós como acesso à verdade...É no corpo que a percepção se manifesta enquanto o corpo é o veículo de ser-no-mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos...o corpo é nosso meio geral de ter um mundo. (MACIEL, 1997, p.128).

²¹ Expressão utilizada por Sonia Maria Maciel para explicar o conceito de Dasein, 1997, p.113

A leitura que Sonia Maria Maciel (1997), faz da obra de Merleau-Ponty, sinaliza que o corpo permite-se dissolver no mundo e torna-lo inseparável:

“Meu corpo é da mesma carne que o mundo; há recíproco entrelaçamento entre um e outro. Meu corpo como coisa visível está contido no grande espetáculo. Mas meu corpo vidente subentende esse corpo visível e todos os visíveis com ele”(MACIEL,1997,p.133)

De acordo com Maciel (1997), esse é o fundamento basilar da teoria merleauPontyana, uma vez que o autor trata da reversibilidade do vidente e do visível, sobre o qual o enigma da verdade última não cessa de acontecer. É, portanto, nesse contexto, que surge a percepção. Sob esse viés, torna-se coerente afirmar que o corpo assume seu papel de corpo “sentinte” e de corpo “sensível”, esse corpo se toca e é tocado. Segue afirmando Sonia que é nesse lugar onde o fenômeno se manifesta e Merleau-Ponty o chama de sensível.

Dessa forma, o corpo conceituado por Merleau-Ponty na leitura de Sonia Maciel (1997), é uma categoria fundadora, transcendental, que dá início ao conhecimento como também o justifica. O corpo é o sujeito passível de captar e exprimir de maneira significativa os fenômenos que o mundo apresenta. Desta forma, a autora, após analisar a obra de Merleau-Ponty, compactua com a ideia de que é através do corpo que temos acesso ao mundo.

E assim, sinaliza a autora, que é na obra, “O visível e o invisível” de Merleau-Ponty, que acontece a virada no pensamento merleauPontyano em que um novo paradigma se impõe, trazendo a noção última de carne que estabelece um novo ponto de partida que rompeu com o dualismo.

Isso significa afirmar que existe um lugar privilegiado para o corpo, uma vez entendido que ele é o sujeito transcendental na concepção merleupontyana, e por isso representa um todo complexo e articulado. É por isso que Sonia Maria (1997) afirma que a teoria de Merleau-Ponty busca compreender o corpo para além da “dicotomia” sujeito-objeto, um corpo que transcende, e, como tal, o conceito de transcendência é visto como pensamento de distância e não posse de posse. Logo, [...] “Ter um corpo que percebe é ter a capacidade de captar e experimentar significativamente aquilo que se manifesta no mundo” [...] (Sonia Maria Maciel,1997, p.136). O corpo como o *lócus* onde temos acesso ao mundo em um emaranhado de relações com outros corpos e outros sujeitos visíveis.

Portanto, as contribuições do pensamento merleau-pontyano acerca do corpo, nos mostraram a relação primordial que o corpo tem com o mundo através da percepção. Segundo a autora, toda percepção é primeiramente exploração e perceber não se reduz a constituir diante de si uma aparência mais ou menos do objeto, mas consiste na descoberta do mundo e nossa lição fundamental com ele, do qual não temos inicialmente a chave; mas, enquanto corpo que percebe, estaremos sempre prontos, pois já temos o projeto:

Ter um corpo é possuir uma montagem universal típica de todos os desenvolvimentos perceptivos e de todas as correspondências intersensoriais para além do segmento do mundo que efetivamente percebemos. (MACIEL, 1997, p.142).

Nesse processo de construção e desconstrução, é necessário pensar no corpo como sujeito produto e produtor do conhecimento, porque é preciso ir além do estabelecido e buscar compreender o modo de ser desse corpo no ininterrupto processo de acolhimento e entrega do sujeito-corpo transcendente que encontramos na obra de Sonia, analisando Merleau-Ponty.

2.5.1.5 O corpo e a escola

Foi portanto, com base nas diferentes abordagens teóricas sobre o corpo que tornou possível perceber a escola como a prisão dos corpos, uma vez que, os corpos são submetidos às estratégias disciplinadoras, que atuam desde a vestimenta até a maneira como os corpos devem comportar-se, ou seja, o corpo deve responder prontamente aos limites de tempo e espaço que determinam a sua atuação.

É nessa linha de pensamento que concordamos com as colocações de Maria Claudia Bonadio (2015), a autora afirma que o corpo é constituído de “[...] cultura com fronteiras pouco definidas [...]” (BONADIO, 2015, p. 179), ela argumenta que é a forma como esse corpo se veste que irá estabelecer a ligação entre “[...] o corpo biológico e o corpo social[...]” (BONADIO, 2015, p. 179), ela defende a ideia que é através da maneira como nos cobrimos, que nosso corpo

revela os sentidos daquilo que nos compõe, como também, ele marca e dissimula informações sobre nós.

Os pressupostos de Bonadio (2015), dão ênfase a indumentária, ou seja, ao que nos veste. Para ela, a maneira como estamos cobertos serve como elemento identificador ou como possibilidade de assumir uma outra identidade.

Bonadio (2015), salienta a importância do uso da roupa e afirma que a escolha de uma vestimenta pode ser capaz de transformar a “identidade dos indivíduos”. Pois:

[...] As roupas tem tanta importância em nossa sociedade, que um ato trivial como a simples troca de roupa é capaz de transformar radicalmente a identidade de um indivíduo- tanto no olhar do outro, mas especialmente para si mesmo... “Na contemporaneidade, as roupas que vestimos são elementos que compõem as identidades culturais dos indivíduos” (BONADIO, 2015, APUD HALL, 2011). Os corpos conferem novos significados às roupas (BONADIO, 2015, p. 182).

De acordo com esse pressuposto, ao imaginarmos o corpo da adolescente indígena no contexto escolar, pensamos em sujeitos retidos em uniformes padronizados sob a égide de que nesse espaço todos são iguais, mas na verdade esse discurso somente reafirma o caráter homogeneizador da instituição que iguala a todos e anula as especificidades dos corpos adolescentes femininos indígenas nesse ambiente.

Milstein e Mendes (2010), contribui com as colocações de Bonadio(2015), ao afirmar que, apesar da existência de estudos contemporâneos voltados à problematização dos distintos paradigmas acerca do corpo em diferentes contextos sociais, ainda assim, a imagem do corpo disciplinado continua sendo a referência norteadora das práticas pedagógicas no espaço escolar.

Os teóricos discutem sobre o porquê de poucos questionamentos sobre as “possibilidades de ser” dos corpos adolescentes nas escolas. Para eles existem diferentes abordagens inseridas nas concepções pedagógicas e nos procedimentos didáticos que nos possibilita constatar a relação entre corpo, escola e a construção de “sujeitos dóceis”, como por exemplo, a obrigatoriedade do uso do uniforme e permanecer sentado em fileiras, por exemplo.

Corpos que precisam de autorização para irem ao banheiro, o mapeamento da sala de aula e a correção da postura. Nessa perspectiva, o corpo nos é apresentado como o *lócus* das construções simbólicas, do aprisionamento e limitação das possibilidades de ser.

Na concepção de Milstein e Mendes (2010), é no corpo onde os nossos “ritos de interação” são concretizados, onde explicitamos nossas emoções e sentimentos, é através dele que interagimos com o mundo em diferentes contextos socioculturais, sendo também o lugar onde as instituições disciplinadoras, em especial a escola, desenvolvem estratégias de dominação e adestramento.

Nesse sentido, argumentam Milstein e Mendes (2010), a escola normatiza procedimentos de vigilância e punição aos corpos desobedientes e, ao mesmo tempo, provoca nos estudantes a “internalização” do comportamento “dócil” e adestrado, para que esse sujeito, dentro do espaço escolar, atue de acordo com as normas e regras da instituição. Assim:

[...] estar sentado em uma sala de aula enquanto um professor leciona e sentir-se preso, exemplifica a apreensão corporal de sentimentos. Receber um prêmio ou elogio, em determinada circunstância também provoca efeitos na apreensão corporal de sentimentos. [...] O corpo experimenta desorientações em lugares e momentos, aprendendo assim normas e regras que raras vezes se explicitam. A corporização sempre supõe elaborações práticas de vínculos significativos com o espaço, o tempo, os objetos e os sujeitos que determinam interpretações práticas[...] (MILSTEIN E MENDES, 2010, p. 27).

Fazendo uso das palavras de Milstein e Mendes (2010), é possível pensar em corpos adolescentes que estão em constante processo de “interpretações práticas” do domínio e das formas de submissão presentes no espaço escolar, em que o corpo encontra-se imerso ao binarismo corpo-mente e dissociado da cultura, o qual está passível de receber um prêmio por “bom comportamento” ou ser castigado por infringir as normas e regras do ambiente escolar.

Ele é, portanto, o receptáculo e o transmissor de apreensões e sentimentos de enclausuramento. Mas, não seria coerente finalizar esse capítulo teórico sem antes apresentar uma breve abordagem sobre o conceito

de adolescência e adolescência indígena, tópicos necessários para o entrecruzamento de conceitos para nossa análise de dados.

2.5.1.6 A adolescência e a adolescência indígena

Ainda na missão de entrecruzar conceitos, julgamos necessário, para contemplar nossa investigação, apresentar o conceito de adolescência sobre dois paradigmas; a adolescência ocidental e a adolescência indígena. Trazemos os pressupostos de Contardo Calligaris, em sua obra- *A Adolescência* (2000), a tese de doutorado da pesquisadora Luciane Gagueiro- *A adolescência na contemporaneidade*(2005), e o artigo da professora Lucia Helena Rangel intitulado- *Da infância ao amadurecimento: uma reflexão sobre os rituais de iniciação*(1999). A contribuição desses pensadores foi essencial para analisar os dados gerados na pesquisa de campo.

De acordo com o dicionário etimológico Larousse (1964), a palavra adolescência vem do latim *adulescens* ou *adolescens*, particípio passado do verbo *adolescere*, que significa crescer.

Mas, esse crescimento na sociedade contemporânea é analisado, por Contardo Calligaris (2000) e Luciana Gagueiro (2005), como um processo complexo que envolve o jogo contínuo entre os ideias dos adultos e dos adolescentes. Os autores fazem uma crítica a sociedade contemporânea que impõe valores hegemônicos nos ideias culturais desses sujeitos, e a imposição dessas crenças promove o esvaziamento ou castração dos ideias culturais dos adolescentes das comunidades ancestrais.

Acrescentamos a discussão desses dois autores, as contribuições da professora pesquisadora Lucia Helena Rangel(1999), em seu artigo- *Da infância ao amadurecimento: uma reflexão sobre rituais de iniciação*, ela faz uma análise sobre os processos de iniciação de adolescentes dos povos tradicionais do território brasileiro.

Inicialmente, trazemos os pressupostos de Contardo Calligaris (2000), ele defende a ideia que o sujeito adolescente encontra-se emparedado na difícil tarefa de realizar o sonho dos adultos, porque é [...] “quase impossível, para o adolescente se afastar da interpretação do desejo do adulto” [...] (Contardo Calligaris, 2000, p.40), o que implica dizer que existem razões pelas quais o/a

adolescente encontra-se impossibilitado de aleijar-se do desejo do adulto e traçar seu próprio caminho.

O teórico sinaliza duas razões para esse fenômeno; a primeira é o olhar que a sociedade ocidental lança sobre a adolescência que, de nenhuma forma tem marcada a passagem da infância para a adolescência através de ritos de passagem, ao contrário das sociedades dos povos tradicionais.

Argumenta Calligaris (2000), que nossa sociedade ocidental expõe o/a adolescente a um turbilhão de diferentes processos, buscas e interrogações, fazendo com que esse sujeito, ora tratados como crianças e ora tratados como adultos, busque interpretar o desejo do adulto.

A segunda razão é a idealização da conquista da autonomia, o autor defende a ideia que, de uma forma ou de outra, sendo o adolescente controlado ou não, pelo adulto, ele/ela também sonha em ser autônomo/a, e portanto é também o sonho do adulto para o/a adolescente a conquista da autonomia.

Na concepção do autor são essas duas razões que impedem que o adolescente fuja do sonho do adulto, e uma vez o adolescente excluído da vida adulta, ele interpreta e encena o sonho dos adultos que, na perspectiva de Calligaris (2000), é o sonho que todos tem de serem livres, é a condição implícita em diferentes contextos da vida adulta contemporânea, como por exemplo ter férias ou ausentar-se das responsabilidades do cotidiano.

Nesse sentido o autor reflete sobre a condição do/a adolescente da “cair fora”, porque esse é nosso sonho de liberdade inculcado na cultura ocidentalizada. Na visão do teórico, esse é o ponto crucial da adolescência: buscar sair da tutela dos adultos, dando vazão a rebeldia, porque o adolescente também é afetado pela busca de um modelo cultural essencialista.

Calligaris (2000), argumenta que os estudos voltados para a adolescência surgiu nos últimos cinquenta anos, antes dessa década o que existia era a preocupação com o “devir dos jovens”²², e por conseguinte, problematizar sobre a adolescência não fazia parte do cotidiano dos pesquisadores, porque a adolescência não era um segmento da sociedade, quanto mais um tema a ser estudado.

²² Expressão utilizada por Calligaris em sua obra A adolescência (2000, p.28)

Para o estudioso, a adolescência é uma invenção da modernidade, porque foi a partir do advento da modernidade e através dela que a sociedade ocidental abraça como bônus a perpetuação do individualismo que, passa a estar presente também nas sociedades tradicionais, interferindo na maneira como a cultura determinará a transição da infância para a adolescência, que também, traz como traço distintivo a busca de pertencer a grupos que nascem como amparo aos valores impostos pelos adultos.

Corroborando com o pensamento de Calligaris (2000), Luciana Gagueira em seu artigo intitulado *A Adolescência na Contemporaneidade: ideal cultural ou sintoma social* (2005), discute sobre a adolescência através de três abordagens: I- Adolescência: invenção da modernidade; II- Adolescência: entre o ideal e o sintoma e III- Adolescência: dos impasses à passagem.

Na primeira abordagem, a estudiosa afirma que o conceito de adolescência, em concordância com Contardo (2005), surge no mundo moderno ocidental que demarca a passagem da infância à adolescência, para a autora, existe a necessidade do adolescente aprender a conviver com o período de espera para que possa conviver e ter acesso ao mundo público.

Luciana Gagueiro (2005), sinaliza a complexidade dessa passagem, porque não é fácil está inserido nessa sociedade ocidental pautada nos[...] “processos formativos- processo de formação profissional, o declínio da ética do trabalho e da produção, e ideias ligadas ao casamento e a família” [...] (Luciana Gagueiro, 2005, p.17), essa sociedade ocidental que se afasta dos ritos de passagem das sociedades tradicionais, traz consigo o individualismo que é o oposto à coletividade proposta pelas sociedades não ocidentais.

A pesquisadora concorda com Calligaris (2000), quando argumenta que o individualismo é o alicerce da cultura ocidental. E ao refletir sobre a adolescência ela acrescenta que os anos sessenta foi o momento que as questões voltadas para a adolescência ganharam um novo cenário, pois surgem.

Os movimentos libertários propriamente ditos, o protótipo da contracultura americana, a difusão do rock and roll, o advento da pílula, até o surgimento da calça jeans, tudo isso contribuiu para uma verdadeira revolução nos modos e costumes que regulam as trocas entre as gerações, anunciando profundas alterações no laço social e nas ideias que o sustentam. (LUCIANE GAGUEIRA, 2005, p.18).

Esse novo cenário abriu espaço para que a adolescência passasse a ser estudada com mais afinco. Para Gagueiro (2005), foi a partir dessa mudança de paradigma que a adolescência obtém seu próprio conceito, norteado por valores hegemônicos centrados no ideal de liberdade e autonomia. E sob esse viés, argumenta a autora, que a adolescência tornou-se um ideal cultural difundido nos anos 60/70.

Na segunda abordagem, Luciana Gagueiro (2005), problematiza sobre os impasses da cultura ocidental contemporânea e como a cultura da adolescência pode ser vista como um típico sintoma social. Para a estudiosa, esse fenômeno age como um pulverizador das [...] referências simbólicas a serem transmitidas e compartilhadas[...] (Luciana Gagueira, 2005, p.19), ela faz uma crítica a cultura ocidental por entender que a ocidentalização da cultura provoca o esvaziamento dos ideais sociais. Para a autora, eles sufocam a cultura dos povos tradicionais, ao exaltar a liberdade e o individualismo. Esse, portanto, é o motivo pelo qual o adolescente torna-se um sintoma social contemporâneo.

Na terceira abordagem, Luciana Gagueiro (2005), argumenta que a adolescência é definida como um período de desajuste e rebeldia frente aos valores instituídos pelos adultos. Mas para a autora, não existe arbitrariedade, uma vez que, a rebeldia é a representação da forma de pensar das sociedade de consumo, cuja maior regra é o prazer individual do sujeito e o imediatismo. E nesse momento de sua teoria ela está em concordância com Calligaris, o adolescência é o sonho do adulto de ser transgressor.

Mas, na concepção da antropóloga Lúcia Helena Rangel (1999), a adolescência além de ter sido ampliada em algumas camadas da sociedade, também teve seu processo produtivo retardado. Segundo a pesquisadora, esse fenômeno deu-se por falta de empregos e o alto nível de exigência da mão de obra especializada.

Rangel (1999), defende a ideia que nossa sociedade ocidentalizada é paradoxal. Ao analisar a adolescência, ela lança os seguintes argumentos; nas camadas mais altas da sociedade, a instituição escola alonga a adolescência e os deixa[...] “no limbo da indefinição juvenil as vezes por mais de dez anos”[...] (Lúcia Helena Rangel, 1999, p.5), por outro lado, os adolescentes das classes subalternizadas, em muitos casos, vem-se obrigados a abandonarem a escola para trabalhar e contribuir com o orçamento familiar.

A autora utiliza os exemplos acima para defender a tese de que em nossa sociedade ocidentalizada não existem critérios claros que indiquem a passagem da infância para a adolescência. Ela sinaliza também que o nível social é um determinante para o processo de transição da infância para a adolescência e acrescenta que, existe um padrão psicológico idealizado na maneira como tratamos os adolescentes, porque aos nossos olhos[...] “todos são imaturos, irresponsáveis e em crise constante” [...] (Lucia Helena Rangel, 1999, p.6), e dentro dessa perspectiva ocidental é abandonada a possibilidade de entendermos os processos de idealização da adolescência.

Existem cerimônias que cumprem funções rituais, mas que, não marcam definitivamente a passagem: os jovens passam por diversas formaturas, são calouros e veteranos em duas ou três etapas da trajetória escolar, tiram documentos, votam, prestam exames de habilitações, comemoram os aniversários de 15 e 18 anos, compram ou ganham o primeiro sutiã, a primeira camisinha e, tudo isso, pode ser mais ou menos ritualizado nos contextos familiares e escolares. O fato é que não existe uma referência clara a respeito do marco temporal de passagem. (LUCIA HELENA RANGEL, 1999, p.7).

No entanto, a antropóloga sinaliza que nas sociedades indígenas, diferente da ocidental, a passagem da infância para a adolescência, não é uma fase social nem psicológica, uma vez que o corpo juvenil está apto para a procriação no momento em que se dá a transição da infância para a adolescência, e portanto, não segue o modelo sociológico padrão, uma vez que:

[...]As marcas corporais femininas, a primeira menstruação especialmente, são o indicativo do momento em que o ritual deve acontecer...Os rituais de iniciação das mulheres, em geral, implicam um longo período de reclusão, durante o qual as moças quase não saem de casa, chegando até a perder a cor bronzeada da pele por falta de sol; ou saem da reclusão desbotadas e com os cabelos longos, cobrindo o rosto. Durante um tempo que pode durar de seis meses a dois anos, ou até mais, a contar da primeira menstruação, a moça é recolhida em um espaço reservado dentro de sua casa (um biombo pode ser a delimitação desse espaço), de onde sairá apenas para satisfazer suas necessidades fisiológicas; é tempo de aprender a lidar com sua menstruação, de fixar os tabus menstruais, alimentares e outros, repassar conhecimentos e confeccionar os objetos femininos, como se fosse o seu enxoval...Ouvem muitas histórias, conversam com as mulheres mais velhas, enfim,

preparam-se para as futuras responsabilidades.(LUCIA HELENA RANGEL,1999, p.7)

Existe, portanto, na organização social indígena, de acordo com a antropóloga, um ritual que define de forma clara o processo de transição da infância para a adolescência com o objetivo de inseri-la no mundo adulto com suas responsabilidades e atribuições. Mas, não podemos afirmar que o ritual descrito acima pela pesquisadora ainda prossegue na atualidade com as adolescentes da escola indígena pesquisada. Para nós esse será mais um ponto de interrogação da nossa pesquisa.

Dessa forma podemos afirmar que, Calligaris (2000) e Gagueiro (2005), situam a adolescência no tempo e no espaço, não apenas colocando-os como sujeitos desprovidos de consciência, mas como aquele que está em constante processo de descobertas, espelhando-se no modo de viver dos adultos e refletindo os ideias e exemplos a que são expostos. E tanto Contardo Calligaris (2000), quanto Luciana Gagueiro (2005), compartilham a tese que a adolescência é uma invenção moderna que valoriza o individualismo e a sociedade de consumo. E esses ideais já conseguiram adentrar nas sociedades tradicionais.

Nas colocações de Lúcia Helena Rangel (1999), fica em evidência que o nível socioeconômico é um demarcador importante para o processo de transição da infância para a adolescência, o modelo será condicionado a condição social do sujeito. Ela também questiona os “ritos de passagem” da sociedade ocidental que além de indefinir a transição, a prolonga por mais tempo de uma fase para outra. A teórica, juntamente com Calligaris (2000) e Gagueiro (2005), afirma que existem ritos de passagem nas sociedades tradicionais que mantêm o sujeito integrado a sua ancestralidade.

Dessa forma, foi na “gira” que construímos o marco teórico, ele ocupou-se de apresentar os conceitos de escola, eurocentrismo, currículo, identidade, corpo, adolescência. Utilizamos diferentes autores e conceitos para posteriormente entrecruzarmos em nossa análise de dados os conceitos de: corpo adolescente e escola, corpo adolescente e currículo, corpo adolescente e eurocentrismo e corpo adolescente e identidade, para finalmente analisarmos os dados gerados na pesquisa de campo e identificar quais são as marcas do

eurocentrismo presentes na construção das identidades corporais das adolescentes do Ensino Médio da Escola Indígena Coroa Vermelha.

CAPÍTULO III: O PERCURSO METODOLÓGICO E A ANÁLISE DOS DADOS

3.1 METODOLOGIA: Uma trajetória

A etnografia é mais que um conjunto de métodos, técnicas de coleta de dados, procedimentos de análise ou descrição de narrativas. É uma abordagem sistemática, teoricamente orientada para o estudo da vida diária de um grupo social, e que envolve uma fase de planejamento, uma fase de descoberta, e uma terceira fase de apresentação de resultados (ZARHARLICK; GREEN, 1991, p.41).

No percurso dessa pesquisa, o diálogo e a discursividade não foram acabados, nem tão pouco produzidos discursos concluídos para serem acessados de acordo com as nossas necessidades. Mas, ao contrário disso, nos deparamos com o ininterrupto processo de construções e interações entre os sujeitos da pesquisa, onde na maioria das vezes, a interação não aconteceu de forma linear e harmônica, pois nem sempre, na situação real, conseguimos que a técnica gerasse informações pertinentes, resultando em dados para nosso trabalho. Por isso, ao entender que toda pesquisa científica exige rigor, dedicamos um momento para discorrer sobre a metodologia.

Priorizamos a pesquisa etnográfica com enfoque qualitativo, por acreditarmos que a pesquisa etnográfica é a melhor abordagem para tratar dos fenômenos pesquisáveis no espaço escolar.

Segundo Guilherme Cantor Magnari (2009), a etnografia favorece o trabalho de campo porque tem uma maneira especial de operar [...] “em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados” [...] (José Guilherme, 2012, p.135). E com base nesses pressupostos, justifico, a minha inserção em campo, na Escola Indígena Coroa Vermelha, foi o momento no qual

tive a oportunidade de entrar em contato com o universo dos sujeitos que participaram da pesquisa.

Foi portanto, a partir da perspectiva etnográfica que iniciamos a pesquisa em campo. Em março de 2018 visitamos pela primeira vez o Colégio estadual Indígena Coroa Vermelha. Durante nove meses visitamos o espaço escolar, duas vezes por semana. Nas segundas e sextas feiras, das 13:00 às 17:00 horas, estive imersa com os sujeitos e no espaço aonde desenvolvi a pesquisa de campo.

Aconteceram distintas situações de troca, como por exemplo, aprender sobre o significado do AWÉ para as adolescentes indígenas; ter a oportunidade de fazer uma oficina de dança com as alunas do primeiro ano da Escola, participar da jornada pedagógica com os professores do Colégio, usufruir do lanche escolar.

Foi durante o AWÉ que presenciei, diversas vezes, o ritual de louvação aos ancestrais indígenas. Esse evento acontece semanalmente em dias alternados. É o momento de transcendência, as alunas declararam que “vão para outro lugar”. As alunas louvam seus ancestrais e conectam-se com o sagrado.

Para assegurar minha relação de cumplicidade com as alunas, propus oficinas de dança afro com e para as alunas. As três oficinas proporcionou uma maior aproximação e quebrar o gelo. Momento de interação e cumplicidade com os sujeitos de pesquisa.

No episódio da fila da merenda, compartilhei com as alunas o momento do lanche, os corpos em fila, as conversas e resenhas. Foi o momento da escuta e de observar os corpos à espera da merenda. Esses momentos foram enriquecedores, verdadeiras trocas e aprendizagens.

Foi a partir dessa presença em campo que a etnografia nos possibilitou comparar o arcabouço teórico com as vivências cotidianas, e dessa relação de troca entre teoria, sujeitos e espaço pesquisado, nos apropriamos do método etnográfico, o qual ofereceu condições necessárias para que fosse possível desenvolver o trabalho de campo com paciência, continuidade e compromisso.

Consideramos dois pontos essenciais para iniciarmos o trabalho: I) A Primeira Impressão: o contato com o espaço escolar e os sujeitos de pesquisa; II) A Etnografia como Experiência Reveladora.

3.1.1 A primeira impressão: o contato com o espaço escolar e os sujeitos de pesquisa

Esse momento ficou marcado como o primeiro contato, a recepção calorosa do diretor e da vice-diretora, o olhar curioso dxs alunxs, a fisionomia dxs professorxs, principalmente os indígenas. Foi uma experiência ímpar, devido ao fato de jamais termos ido a uma escola indígena. Existe ali uma movimentação distinta, e mesmo seguindo os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs, a Escola Indígena Coroa Vermelha, mantém sua especificidade e cultura, como por exemplo o momento do AWÉ²³ que acontece semanalmente, no pátio da escola, bem como, a estrutura física diferenciada dos outros Colégios da rede estadual de ensino Médio.

Foi caminhando no terreno desconhecido da Escola Indígena de Coroa Vermelha que aprendemos a sair da zona de conforto, porque mesmo estando em contato com alunas e professoras há mais de dezoito anos e ter o ambiente escolar como uma segunda casa, adentrei despida de certezas e convicções, pois aquele ambiente escolar era inédito e causava um certo estranhamento.

Imagem I: Entrada da escola



Fonte: Autora

²³ O AWÉ é o momento em que os alunxs se reúnem no pátio, cantam e dançam, louvando seus ancestrais. "É o momento que a gente transcende" afirma a aluna do 1º AV.

Por acreditar que a experiência etnográfica nos convida ir a campo desprovidos de modelos engavetados, entendemos que a pesquisa etnográfica, não apenas atuou como facilitadora para a coleta de dados, como também, na geração deles.

Nesse momento, retiramos a carapuça de profissionais da educação e assumimos a pele de investigadora, e, para tanto, começamos a pesquisa com a seguinte indagação: Até que ponto as marcas do eurocentrismo atuam na construção das identidades corporais das adolescentes indígenas dos primeiros anos no CEICV?

Nos primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa e o ambiente escolar, utilizamos a técnica básica de coleta de dados, a observação direta, com um olhar curioso e atento.

As adolescentes que participaram da pesquisa tinham entre 14 e 16 anos. Quatro delas eram casadas, ao questionar o porquê do casamento precoce, as adolescentes esclareceram que é costume do povo Pataxó casarem a partir do quatorze anos. A partir desse momento são emancipadas.

E logo na primeira impressão tivemos a certeza que estávamos no caminho certo. Percebemos culturas em processo de intersecção, um espaço escolar distinto daquele que estamos habituadas a trabalhar e os corpos femininos indígenas sem a indumentária tradicional.

3.1.2 A Etnografia como experiência reveladora

De acordo com José Guilherme Cantor Magnani (2012), a pesquisa etnográfica pressupõe alguns caminhos prévios: a) elaboração de pergunta de pesquisa; b) levantamento dos potenciais sujeitos; c) delimitação do espaço social; d) seleção dos instrumentos a serem utilizados inicialmente.

Dentro dessa perspectiva, traçamos as linhas gerais do nosso estudo e formulamos as seguintes perguntas: a) Como se dá a presença de valores eurocêntricos na construção da(s) identidade(s) corporal(ais) das adolescentes no Colégio Indígena? Como é a cultura do corpo no espaço escolar indígena? Existem práticas pedagógicas diferenciadas para esses corpos?

Após esses questionamentos iniciais, delimitamos o nosso escopo: até que ponto o ranço eurocêntrico atua na construção da(s) identidade(s) corporal(ais) das adolescentes indígenas do Colégio Estadual Indígena de Coroa Vermelha-CEICV? A partir desse questionamento, entendemos que as dimensões de espaço e tempo atuavam, de forma significativa, na nossa postura como pesquisadora. Pois o nosso lugar em campo, interferiu tanto na condução dos momentos de observação; quanto na interlocução e produção dos resultados do trabalho de campo.

Dentro dessa perspectiva, é importante ressaltar que o diário de campo, foi também um instrumento que contribuiu para a reelaboração das experiências vividas durante a pesquisa, porque através das anotações que foram feitas durante o percurso e inserção na escola, percebemos o quanto a escrita serviu como fio condutor entre o conhecimento teórico e as práticas que desenharam esse trabalho. Também é válido dizer que, através desse procedimento, tornou-se possível compor os contextos e as situações mais significativas das interações entre os sujeitos da pesquisa.

Foi durante essa fase de experiência com o trabalho etnográfico que monitoramos as ações e decisões. Houve, ainda, a necessidade de ajustar o planejamento, porque nosso cronograma do projeto não contava com os jogos da Copa do Mundo no Brasil - momento que o Colégio suspendeu suas atividades. Outro acontecimento, foi o falecimento de dois membros da comunidade indígena Pataxó, motivo também para o Colégio cancelar suas atividades, em respeito e luto aos familiares da comunidade indígena. Torna-se pertinente ressaltar que, para os pataxós todos fazem parte da mesma comunidade, assim, o luto não se restringe aos familiares, mas a toda comunidade.

Essa fase, das experiências reveladoras, também nos marcou por outros acontecimentos, a exemplo: ficar na fila da merenda e experimentar a farofa de banana da terra, o entrosamento com as alunas, quando propusemos fazer oficina de dança, as duas professoras que se recusaram a participar da pesquisa, tendo como argumento o fato de não entenderem a relevância do estudo após termos apresentado o projeto de pesquisa.

As docentes prontamente anunciaram que não iriam “liberar” suas alunas para participarem da pesquisa. Portanto, esse momento de inserção em campo

foi importantíssimo para o redesenho da pesquisa e familiarização do espaço escolar e seu multifacetado contexto.

As professoras de artes, Língua Pataxó, Educação Física e Educação corporal, após participarem de uma conversa informal e de uma dinâmica de grupo, proposta por nós, para apresentação do projeto de pesquisa e os objetivos do nosso estudo, recusaram participar da pesquisa. Esse episódio causou-nos assombro, acreditávamos que todo docente apreciaria um pesquisador no espaço escolar e para nossa infelicidade elas ministravam disciplinas chaves, Educação Física, Expressão Corporal e Artes. Foi preciso respirar fundo e repensar nos sujeitos da pesquisa que, a priori, era trabalhar com essas professoras também foi um ensinamento.

Mas o diretor gentilmente fez o convite para participar da jornada pedagógica com os professorxs da Escola Indígena. A primeira surpresa foi a participação do aluno do terceiro ano, Cauã, que veio vestido com seu traje, roupa típica indígena, e como líder de classe opinava sobre as demandas do espaço escolar e dos alunxs.

Foi assim que vivenciamos distintos episódios. O mês de março foi o tempo/ espaço que exploramos o espaço a ser pesquisado e estabelecemos laços de amizade e amorosidade com o corpo docente, discentes e funcionários de apoio. Constatamos o quanto o ambiente escolar e os corpos adolescentes das alunas dialogam com o universo da cultura indígena.

Estivemos na Escola Indígena durante oito meses, de maio a novembro, com exceção do mês de junho, afinal era copa do mundo. No primeiro mês de observação, o que mais chamou nossa atenção foi o conflito causado pelo uso da leggin e da calça jeans rasgada. O uso não permitido dessas duas peças eram pontos de discórdia e motivo de reuniões com as alunas e o diretor, pautas importantes que faziam parte das regras da escola, porque para a comunidade escolar indígena a calça leggin deixa o corpo das meninas extremamente provocativo e sensual, e a calça jeans rasgada foge aos padrões aceitáveis do uniforme tradicional, como explica o diretor:

(Diretor da CEICV, maio de 2018). *Aqui as meninas não podem usar a leggin, porque mostra muito o corpo, se uma vem ai a outra quer vir também e sempre*

vem uma terceira reclamar porque tem colegas vindo de leggin, então não podem.

Em conversa informal com algumas alunas, elas afirmaram que não gostam de usar a leggin, não se sentem à vontade e também acham errado outras meninas usarem porque mostra muito o corpo. Mas durante o tempo imersa em campo, ficou provado que existem dois segmentos; um que adora usar a leggin e outro que não.

Por outro lado, a calça jeans é “liberada”, mas não pode ser um jeans rasgado. No entanto existe uma significativa parcela de alunas que contrariam as leis e vão para a escola vestida com jeans rasgados. Este outro conflito, é um dos motivos para reuniões e protestos, haja visto, todas gostarem da calça jeans rasgada, com exceção das evangélicas, mas é válido lembrar que o jeans rasgado não é o uniforme padrão da escola pública.

No entanto, usar o traje indígena, a saia e o bustiê, é permitido. A aluna pode assistir aula com sua indumentária tradicional, que mostra as pernas e a barriga. O nosso olhar para essa especificidade é de admiração, haja visto, vivemos no litoral a beira mar. Mas as adolescentes indígenas optam por usar o uniforme “normal” da escola, o oficial. Como afirmam A1 e A8:

A1: *“Ah! Quando a gente usa o bustiê e a saia os meninos ficam olhando pra gente, então eu não gosto não. Só uso meu traje no dia de festa.”*

A8: *“ Eu não uso não o traje, porque quando a gente passa na rua a caminho da Escola as pessoas ficam olhando pra gente”.*

Esses acontecimentos vividos no espaço de pesquisa foram inusitados, e somente foi possível presenciá-los devido ao fato de termos optado pela pesquisa etnográfica. Então esses dois primeiros meses, imersa, de forma direta, em campo foi possível compreender a dinâmica do espaço a ser pesquisado.

Foi portanto, a partir desse procedimento, que percebemos o quanto se faz importante o pesquisador está imerso em campo. Entendemos que não era suficiente falar sobre o corpo das adolescentes e das disciplinas que trabalhavam as questões relativas a corporeidade desses sujeitos. Mas, também necessário fazer parte e vivenciar o dia a dia desses corpos adolescentes indígenas no espaço escolar.

Assim, adentrar nos caminhos da experiência etnográfica nos possibilitou mergulhar na textura das relações estabelecidas no espaço pesquisado e na relação dos sujeitos com esse espaço. Como exemplo disso, tivemos a oportunidade de conhecer sobre “o legado”. Ele é um ato simbólico, é a compreensão dos alunos dos terceiros anos do Colégio que existe a necessidade de deixar uma benfeitoria para os próximos alunos que virão. Nesse caso, o legado dos alunos de 2017 para os alunos de 2018 foi a construção de um lago, e, portanto, os alunos dos primeiros anos cuidariam até chegarem ao terceiro ano e sequencialmente também deixariam para os alunos que estão por vir algo construído por eles.

O legado, segundo o diretor da escola, é um costume dos povos ancestrais indígenas [...] “Temos a obrigação de deixar algo para os que estão por vir, para que o sentimento de pertencimento esteja sempre vivo” [...] (Railson, maio de 2019). O legado é uma prática a qual não tínhamos conhecimento no espaço formal de educação, pois isso acreditamos que seja uma especificidade do Colégio Indígena. Ele é de uma beleza ímpar no espaço de educação indígena.

Entendido isso, partimos para a observação participante, fizemos oficina para sensibilizar os professorxs e oficinas de dança afro com as alunas dos primeiros anos vespertino. Durante os meses de maio e abril, foram feitas observações em sala de aula e aplicamos o questionário sócio demográfico. A partir das práticas metodológicas utilizadas, surgiram nossas categorias de análise: 1) o corpo adolescente indígena; 2) o corpo adolescente indígena e a identidade cultural no espaço escolar; 3) o corpo adolescente indígena no espaço escolar e o eurocentrismo; 4) corpo adolescente indígena e currículo.

3.1.4 A Geração dos Dados

Nos meses de abril e maio, a observação deu-se de forma mais sistemática, preparamos um roteiro preestabelecido; por exemplo, um olhar mais sistematizado e metódico sobre a expressão corporal das alunas, a prática não verbal e a prática pedagógica dxs professorxs que poderiam contribuir para a geração dos dados.

Inicialmente percebemos como os corpos das adolescente atuavam em sala de aula, a maneira como sentavam, por exemplo, contrariava a professora de expressão corporal, havia a exigência de sentar “direito” na cadeira, de não sair toda hora para tomar água, mas, inevitavelmente, as alunas levantavam com frequência e pediam para ir ao banheiro, o que apenas era uma estratégia para “fugir” da sala de aula e da professora.

No tocante a prática não verbal, as leituras e observações possíveis ficaram focadas na interpretação das caras e bocas das adolescentes que, em alguns momentos, sinalizavam descontentamento ao ficar tanto tempo sentadas; e em outros o cansaço causado pela prática de copiar os conteúdos do quadro.

Ao observar a prática pedagógica dxs professorxs, na maior parte do tempo da aula seguem o modelo tradicional; cadeiras enfileiradas, aula expositiva, leitura do livro didático. No entanto, os projetos estruturantes favoreceram a quebra desse engessamento. Eles incluem atividades de música dança, teatro, literatura. Nesse projeto, os alunos participaram de oficinas para posteriormente serem submetidos a seletivas. Os melhores trabalhos recebem premiações e todos são envolvidos em um clima de produção artística, correlacionado com os conteúdos da grade curricular.

Foi, portanto, a partir da técnica de observação sistemática que criamos o roteiro preestabelecido e as questões norteadoras para a entrevista semiestruturada para o grupo focal. Os sujeitos de pesquisa foram inicialmente um total de dezoito (18) alunas, no caso, as adolescentes dos primeiros anos do Colégio Estadual Indígena Coroa Vermelha-CEICV.

Faz-se importante sinalizar que nem todos os sujeitos da pesquisa responderam ao questionário sócio demográfico. Inicialmente pressupomos que adolescentes de quatorze anos estariam sob a tutela dos pais, mas na

comunidade indígena Pataxó é comum as adolescentes dessa idade serem casadas e estarem sob a tutela de seus maridos. Devido a essa especificidade, três adolescentes não responderam ao questionário. Os maridos não assinaram as autorizações. Esse procedimento, o termo de autorização, fez-se necessário para garantir o compromisso ético da pesquisa.

Após responder ao questionário e participar de uma roda de conversa sobre o tema da pesquisa, as adolescentes do CEICV ficaram interessadas pelo estudo em questão. Na sequência, fizemos uma oficina de dança afro com as voluntárias, elas adoraram dançar e sentir seus corpos em movimento.

A oficinas tiveram a duração de cinquenta minutos cada uma. Foram três sextas feiras, os últimos horários gentilmente cedidos pela professora de Geografia. Foram desenvolvidas práticas de consciência corporal, experimentamos ritmos afro-brasileiros como o Hip Hop, Samba, Afro Pop e Axé Music. Essa proposta possibilitou um clima de cooperação e cumplicidade. Construimos momentos de amizade e confiança, em que as alunas se sentiram à vontade para participar do grupo focal.

Durante os meses de julho, agosto, setembro e outubro, visitamos o Colégio Indígena duas vezes por semana, sempre nas segundas e sextas. O objetivo foi acompanhar o desenvolvimento do projeto interdisciplinar “Cuidar de Si”, abaixo especificado. Acompanhamos o projeto para melhor descrever e analisar como os corpos femininos das adolescentes dos primeiros anos atuavam na construção de sua(s) identidade(s), haja visto, tem sido uma oportunidade ímpar para observar esses corpos em movimento.

O projeto MARAKĀYÑÃ: SAÚDE: ENCANTO, BELEZA E PAZ, teve início no dia de(10) do mês de Setembro e a culminância no dia vinte e um(21) do mesmo mês. As três dimensões do projeto foram divididas da seguinte forma: Mente(encanto) foi trabalhado no turno matutino, Físico(beleza), trabalhado no turno vespertino e o espírito(paz), trabalhado no noturno. Cada professor/Conselheiro ficou responsável de trabalhar a temática com atividades aplicadas durante o percurso de construção até a culminância. Durante esse tempo, os alunas/grupos apresentaram seus trabalhos, incluindo documentação fotográfica, pequenos relatórios portfólios, observações, indicadores de frequência dos estudos, viagens, palestras, leituras e discussões. Esse também

foi o momento de ampliar o espaço de aprendizagem com a intenção de interagir com a vizinhança, as ruas, as praças, enfim, com a comunidade em geral.

Cada professor ficou responsável em apresentar os resultados das atividades e resultados obtidos com a turma, após a orientação das fases do projeto. O objetivo maior do projeto foi a ampliação do conhecimento, não se limitando o professor somente ao estudo do tema. Existindo a necessidade de problematizar sobre diferentes olhares e saberes. O projeto propôs que o professor seja o facilitador dos caminhos que os alunos trilharam, cuja característica principal foi de resolver problemas através do planejamento e das práticas pedagógicas.

O projeto também buscou consolidar naquele espaço a prática da ação interdisciplinar a partir da necessidade de sair do plano teórico para o prático, tendo em vista que os docentes preocupam-se em oferecer condições para que o aluno do CEICV possa desenvolver sua consciência crítica e reflexiva a ponto de ter condições concretas de estabelecer relações entre suas ideias, a elaboração de questionamentos, facilitando assim a assimilação e socialização de conhecimentos significativos para a vida real do estudante.

No entanto, durante o planejamento e execução do projeto, as questões problemas sobre o corpo e sua construção tiveram discussões pontuais, como a) os benefícios da atividade física e b) a necessidade da meditação.

E assim, cada conselheiro deu início as atividades com sua turma e também com os outros conselheiros, para que juntos, e após as discussões, fossem construindo os espaços solicitados pelo orientador, para posteriormente serem apresentados na culminância. As turmas apresentaram o “produto” final onde foi contemplado, tanto no plano teórico quanto no plano prático da proposta do projeto.

É importante ressaltar que a nossa inserção em campo e ter acompanhado o projeto do Colégio, facilitou muito as discussões com o Grupo Focal e a geração dos dados, tendo em vista o projeto abordar o físico e a mente.

Nos meses seguintes, já formado o grupo focal, com as 18 alunas do primeiro ano vespertino, aplicamos a entrevista. Optamos em não seguir o modelo convencional. Nesse momento, foram feitas as perguntas motivadoras, e nas respostas das alunas não percebemos a existência de discussões sobre a construção corporal das adolescentes no espaço escolar.

Lançamos o questionamento e permitimos que cada participante falasse sobre ele. Essa prática assegurou que existisse o espaço para criarmos um ambiente de interação entre pesquisador, contexto sócio histórico e sujeitos de pesquisa. As falas das alunas foram gravadas e posteriormente transcritas.

Torna-se imprescindível afirmar que o conjunto de técnicas utilizadas tiveram como objetivo perceber até que ponto o eurocentrismo marca a construção da(s) identidade(s) corporal(ais) das adolescentes do CEICV. Essas estratégias possibilitaram encontrar pistas para um possível resultado.

UNIVERSO E SUJEITOS

Delimitamos o universo da pesquisa nas alunas do primeiro ano vespertino do Colégio Estadual Indígena em Coroa Vermelha- Distrito de Porto Seguro- BA.

Quanto a amostra, houve a participação efetiva de dezoito alunas (18) da instituição de ensino. Nos primeiros momentos o processo foi baseado na participação voluntária, por isso reafirmamos que, inicialmente, a intenção era trabalhar com as turmas do primeiro, segundo e terceiros anos, mas devido a dificuldade de acesso às professoras dos segundos e terceiros anos, reduzimos o número de sujeitos participantes.

Os instrumentos utilizados foram: em primeiro momento o questionário, quando fizemos a primeira reunião com as alunas, entrevista semiestruturada aplicado ao grupo focal. O objetivo de usar esses instrumentos e a metodologia foi estimular as participantes discutirem um assunto de interesse comum.

2.2 Metodologia de análise dos dados

Para a análise dos dados, as entrevistas gravadas foram transcritas na íntegra e as informações foram analisadas por meio da metodologia de Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007). O processo de análise textual

discursiva consiste em duas formas de abordagem, na análise de conteúdos e na análise de discurso, (MORAES; GALIAZZI, 2007).

A Análise Textual Discursiva é feita a partir do corpus, o qual é construído pelo resultado da coleta dos dados da pesquisa que podem ser as entrevistas, análise documental e entre outros documentos e informações que permitem análise dos dados (MORAES; GALIAZZI, 2007). O corpus é constituído de produção textual que fornecerá diversos elementos significantes que direcionarão a muitos caminhos e sentidos para a compreensão do fenômeno estudado (MORAES; GALIAZZI, 2007).

O corpus da presente pesquisa é composto pelos dados das entrevistas coletadas. O conjunto de entrevistas que configuraram o corpus, possibilitou a produção textual, para que enfim permitisse o início da análise (MORAES, 2003).

A análise dos dados foi feita em três fases, que formaram um ciclo: 1) desmontagem dos textos, 2) estabelecimento de relações, 3) captação do novo emergente marcado por um processo de auto-organização (MORAES; GALIAZZI, 2007).

A desmontagem dos textos consistiu no primeiro passo da análise chamado de **unitarização**, que buscou analisar cada detalhe das respostas, de modo a revelar os significantes. Neste primeiro passo o corpus foi fragmentado ou desintegrado em unidades de significados, que possibilitou direcionar para as possíveis compreensões e entendimentos, a partir das unidades de significados válidas referentes ao fenômeno compreendido da pesquisa.

Em nosso trabalho, percebemos que ao voltar para a pergunta de pesquisa, demos início ao momento de **unitarização**, momento em que fragmentamos as falas e trechos dos documentos que de alguma maneira, podiam nos ajudar a responder *como o eurocentrismo marcava o corpo adolescente*. Nesse momento, foi realizado uma busca pelas conexões entre as falas, que em alguma medida, ajudasse a sanar nossos questionamentos referente ao estudo.

De fato, inúmeras falas foram importantes para as demarcações que, posteriormente possibilitaram iniciar a próxima fase da Análise Textual Discursiva, a categorização.

Este processo não pode ser visto de forma isolada, mas integrada, porque foi através dele que deu-se início à reconstrução textual focalizada nos

elementos correspondentes ao objeto estudado de forma clara e precisa, como sinaliza Galiazzi (2007). Em relação ao presente estudo, os elementos foram o espaço escolar, o projeto interdisciplinar (QUE SOEM OS MARACÁS), e os sujeitos de pesquisa foram as alunas.

O segundo elemento da ATD²⁴ em nosso trabalho foi a **categorização**, foi onde agregamos as unidades que tinham significados próximos de forma a se estabelecer relações entre as unidades de bases, constituída pela fala das alunas. Este processo consistiu em fazer comparações entre as unidades, portanto definidas no início da análise, o que fez com que fosse agrupado aquilo que é visto como semelhante.

Foram esses conjuntos de elementos de significação próximos que definiram as categorias. Para além da reunião de elementos semelhantes, foi na categorização que nomeamos e definimos as categorias com precisão. É importante ressaltar que as unidades de base correspondem aos fragmentos que estabelecem conexões pertinentes para a construção do metatexto.

O estabelecimento de relações no segundo passo consistiu na **categorização**. O resultou dessa etapa foi a construção de conexões entre as unidades analisadas no primeiro passo, necessitando combiná-las e classificá-las de acordo com o nosso entendimento. De acordo com Moraes (2003, p. 191), as informações unitarizadas e, posteriormente categorizadas, possibilitam uma “compreensão renovada do todo”.

As categorias de uma pesquisa podem ser: a priori, objetiva e dedutiva; e as emergentes, indutivas e subjetivas. Em nosso caso, foram categorias a priori. Estas, após terem sido determinadas, a partir dos objetivos traçados antes da realização das entrevistas, surgiram com as seguintes denominações:

- 1) o corpo da adolescente indígena e espaço escolar
- 2) o corpo da adolescente indígena e a identidade cultural;
- 3) o corpo da adolescente indígena e o eurocentrismo.
- 4) o corpo adolescente indígena e currículo.

²⁴ Análise Textual Discursiva

O passo três do nosso trabalho metodológico, consistiu em captar o novo emergente, após fazer a abordagem com os sujeitos da comunicação. Esta etapa teve como resultado a construção do **metatexto**, expondo a compreensão dos dois passos anteriores executados nesse estudo. Esse ciclo possibilitou uma “ponte” entre a base científica do objeto de pesquisa investigado, até a compreensão e o entendimento do objetivo da pesquisa para posteriormente possibilitar o processo de auto-organização (MORAES, 2003).

Nesse momento da construção do metatexto, foi possível trazer novamente os referenciais teóricos para embasar o que emergia na fala das entrevistadas. Além disso, foi importante evidenciar os pressupostos que foram expressos no Projeto Curricular Pedagógico e a partir desse ponto de análise traçar um olhar mais integrador em todo o sistema analisado.

Como forma de diferenciar as fontes de dados presentes nessa pesquisa, e conforme apontado pela Análise Textual Discursiva, as informações oriundas das entrevistas são caracterizadas pela Letra A mostrando que é uma aluna e por um número que diferencia as 18 alunas, como no exemplo a seguir:

Entrevistas:A1, A2.

Desse modo, apresentamos os elementos que formaram o ciclo completo da ATD, a caracterização como complexa e auto organizada. Salientamos, pois, mesmo que a análise seja formada por um processo racional e até certo ponto planejado, pode ocorrer situações emergentes como anteriormente sinalizamos. Com isso percebemos que apesar do processo ser planejado e organizado, o resultado final foi criativo em alguns instantes inesperado:

Se um texto pode ser considerado objetivo em seus significantes, não o é nunca em seus significados. Todo texto possibilita uma multiplicidade de leituras, leituras relacionadas com as intenções dos autores, com os campos semânticos em que se inserem (MORAES; GALIAZZI, 2007, p.14).

Para que o houvesse uma leitura clara e precisa, transparecendo uma linguagem límpida, foram ocultados todos os vícios de linguagem dos sujeitos entrevistados. No intuito de garantir um melhor entendimento da ATD e como se deu a construção do metatexto, trouxemos um exemplo prático:

Exemplo 1:

Ao longo de nosso trabalho, ficou explícito nas falas das alunas que o espaço escolar também atua como elemento castrador. Elas afirmam que na escola existe a constante vigilância para garantir o modelo padrão de adestramento. Vejamos as colocações desses sujeitos à seguinte

pergunta: “...” Vocês sentem que o corpo de vocês é controlado, vigiado e modulado na escola? Inicialmente todas, euforicamente, responderam que sim.

A11: “Quando a gente tá na escola. Tipo assim, se a gente vem de calça leggin, passa alguém, já dá uma olhada assim sabe, meio de lado, e ai vem o diretor chamar a gente. Mas eu acho que, tipo assim, uma vez na semana a gente poderia vir com uma roupa diferente”.

A12: “Se a gente t´s de calça leggin já olha assim de mal olhado sabe”.

A13: Ou quando a gente tá com uma blusa colada demais que mostra os peitos.

A14: “E tem outra coisa, quando a gente passa sozinha assim, por exemplo, quando tem uma turma de menino, ai a gente fica com vergonha porque eles ficam olhando, ficam falando coisa”.

Nesse aspecto, concordamos com Azoilda (2000), que o espaço escolar produz, transmite e legitima verdades. Existe, pois, a legitimação da proibição do uso da calça jeans e da leggin, o que provoca diferentes conflitos, como, por exemplo, suspensões, desentendimento entre as alunas, porque algumas não querem usar o uniforme tradicional e advertências por indisciplina.

Quando se é feito qualquer questionamento referente ao que contempla a construção do corpo, primeiro é preciso analisar o próprio corpo, pois para Le Breton (2007), o corpo não é uma natureza incontestável. Desse, modo, o autor

argumenta que nem todos buscam entender os usos sociais e culturais do corpo. Portanto, o corpo é socialmente construído e sofre influência do universo.

Quadro 1. Modelo da Análise Textual Discursiva

<p><i>A11: “Quando a gente tá na escola. Tipo assim, se a gente vem de calça leggin, passa alguém, já dá uma olhada assim sabe, meio de lado, e aí vem o diretor chamar a gente. Mas eu acho que, tipo assim, uma vez na semana a gente poderia vir com uma roupa diferente”.</i></p> <p><i>A12: “Se a gente t’s de calça leggin já olha assim de mal olhado sabe”.</i></p> <p><i>A13: Ou quando a gente tá com uma blusa colada demais que mostra os peitos.</i></p> <p><i>A14: “E tem outra coisa, quando a gente passa sozinha assim, por exemplo, quando tem uma turma de menino, aí a gente fica com vergonha porque eles ficam olhando, ficam falando coisa”.</i></p>	<p>UNITARIZAÇÃO</p>
<p>Ao longo de nosso trabalho, ficou explícito nas falas das alunas que o espaço escolar também atua como elemento castrador. Elas afirmam que na escola existe a constante vigilância para garantir o modelo padrão de adestramento. Vejamos as colocações desses sujeitos a seguinte pergunta: Vocês sentem que o corpo de vocês é controlado, vigiado e modulado na escola? Inicialmente todas, euforicamente, responderam que sim.</p>	<p>PARTE DA CATEGORIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO METATEXTO.</p>
<p>Nesse aspecto, concordamos com Azoilda(2000), que o espaço escolar produz, transmite e legitima verdades. Existe, pois a legitimação da proibição do uso da calça jeans e da leg, que provoca diferentes conflitos, como por exemplo suspensões, desentendimento entre as alunas, porque algumas não querem usar o uniforme tradicional e advertências por indisciplina.</p> <p>Quando se é feito qualquer questionamento referente ao que contempla a construção do corpo, primeiro é preciso analisar o próprio corpo, pois para Le Breton (2007) o corpo não é uma natureza incontestável, objetiva imutavelmente pelas pessoas. Desse modo o que o autor quer demonstrar é que nem todos buscam entender os usos sociais e culturais do corpo e que o corpo é socialmente construído e que sofre influência do universo.</p>	<p>PARTE DO METATEXTO</p>

3.2 Que soem os maracás: análise dos dados

O objetivo desse estudo foi identificar e analisar as marcas do eurocentrismo na construção da(s) identidade(s) corporal(is) das adolescentes entre 14 e 16 anos do primeiro ano do Colégio Estadual Indígena Coroa Vermelha- CEICV- Distrito de Porto Seguro-BA.

Para alcançar os objetivos estabelecidos, a pesquisa foi delineada a partir da perspectiva descritiva e exploratória. Esse caráter ambivalente é amparado pela Etnografia, por esse método possibilitar a utilização de diferentes maneiras de desenvolver a pesquisa científica. É válido salientar que o estudo em questão necessitou de uma abordagem qualitativa para assegurar a fidedignidade dos resultados.

As análises partiram da fala de dezoito (18) alunas do primeiro ano do Ensino Médio do CEICV. Os dados foram gerados e coletados a partir das entrevistas semiestruturadas com o Grupo Focal. Ressaltamos que em alguns momentos foi difícil compreender as falas das alunas, porque todas respondiam as perguntas ao mesmo tempo. Exigiu estratégias pedagógicas de gerenciamento de sala de aula, solicitar que cada sujeito falasse um de cada vez e praticasse o exercício do silêncio, para manter a ordem e favorecer a discussão do grupo a fim de gerar dados para análise.

Nesse contexto, e após fazer o recorte de espaço e tempo, foi possível desenvolver a pesquisa sob o olhar atento, com o propósito de identificar as distintas marcas do eurocentrismo nos corpos adolescentes femininos em construção.

Inicialmente partimos do pressuposto que existem [...] “marcas sociais” [...] (LE BRETON, 2012, p.78), que ressignifica esses corpos, seja na esfera da estética na busca por padrões ou no disciplinamento das ações corporais dentro do espaço escolar.

Na esfera estética, esse corpo adolescente está passível de ficar preso a estereótipos, uso das roupas, maquiagem, a importância do rosto. Quanto ao disciplinamento do corpo adolescente feminino indígena, este encontra-se sob o controle da disciplina no espaço escolar. Logo, a partir desses pressupostos apresentados, iniciamos a análise dos dados.

3.2.1 O Corpo Adolescente Indígena e o Espaço Escolar

Unitarização

É certo que o corpo tem sido tema para distintas linhas de pesquisa e debates teóricos, mas como afirma Le Breton (2012), esse tema não pode se encerrar em si mesmo, ele é muito mais amplo. Por isso, nossa intenção não foi chegar ao esgotamento das discussões, mas propor um novo olhar sobre as questões relativas aos estudos sobre o corpo adolescente indígena no espaço escolar, uma vez entendido que ainda é um território pouco pesquisado.

No espaço escolar pesquisado, encontramos indícios de práticas que ora contrariam as colocações das pesquisadoras Lilian do Valle (1997) e Azoilda Loretto, (2000) ora reforçam suas teorias.

Quando Lillian (1997) argumenta que no espaço público escolar existe a neutralização das diferenças, o Colégio Indígena Coroa Vermelha propõe a quebra desse paradigma quando traz para dentro dos muros do Colégio elementos da cultura indígena, como a construção circular do pátio ou as salas com nomes indígenas no idioma nativo. O projeto interdisciplinar que problematiza sobre o físico e a mente e o momento do AWÉ. Esses elementos coexistem com os símbolos e estruturas da cultura ocidental. Como fica claro na fala de A2, A3, A4 e A5:

Unitarização:

A2: *“Aqui a gente tem muito da nossa cultura no dia a dia. Nós fizemos pintura indígena nas paredes da escola, temos a horta.”*

A3: *“A escola indígena é diferente, é quase como nossa casa”.*

A4: *“O que eu mais gosto aqui é a hora do AWÉ”.*

A5: *“A merenda aqui é bem legal, tem até farofa de banana da terra. Sabe, a gente ajuda a escolher o cardápio”.*

Construção do metatexto:

Lillian do Valle (2007), defende a ideia que o espaço escolar também é ambivalente, porque em alguns momentos o aluno torna-se um “participável” e a partir desse lugar tem possibilidade de ser um corpo que atua e interfere no ambiente escolar.

Por outro lado, Azoilda Loretto (2000) segue uma linha mais radical ao colocar que o espaço escolar, além de promover a padronização, também provoca a morte dos sujeitos que o frequentam.

Ao longo de nosso trabalho, ficou explícito nas falas das alunas que o espaço escolar assim como dá abertura para a cultura indígena, também atua como elemento castrador. Elas afirmam que na escola existe a constante vigilância para garantir o modelo padrão de adestramento e uso do uniforme. Vejamos as colocações desses sujeitos quando fizemos a seguinte pergunta: Vocês sentem que o corpo de vocês é controlado, vigiado e modulado na escola? Inicialmente todas, euforicamente, responderam que sim.

Nesse sentido, Maria Claudia Bonadio (2015), afirma que o corpo é constituído de “[...] cultura com fronteiras pouco definidas [...]” (BONADIO, 2015, p. 179), ela argumenta que é a forma como esse corpo se veste que irá estabelecer a ligação entre “[...] o corpo biológico e o corpo social[...]” (BONADIO, 2015, p. 179).Defendendo a ideia que é através da maneira como nos cobrimos, que nosso corpo revela os sentidos daquilo que nos compõe, como também, ele marca e dissimula informações sobre nós.

Unitarização:

A11: *“Quando a gente tá na escola. Tipo assim, se a gente vem de calça leggin, passa alguém, já dá uma olhada assim sabe, meio de lado, e ai vem o diretor chamar a gente. Mas eu acho que, tipo assim, uma vez na semana a gente poderia vir com uma roupa diferente”.*

A12: *“Se a gente tá de calça leggin já olha assim de mal olhado sabe”.*

A13: *Ou quando a gente tá com uma blusa colada demais que mostra os peitos.*

A14: *“E tem outra coisa, quando a gente passa sozinha assim, por exemplo, quando tem uma turma de menino, ai a gente fica com vergonha porque eles ficam olhando, ficam falando coisa”.*

A16: *“a gente é vigiada e controlada inclusive pela secretaria”.*

A17: *“Nem é só o povo da secretaria, tem o povo da língua grande também, aquelas meninas que não gostam de ver a gente usando uma leg, uma calça rasgada ou a blusa apertada”.*

A18: *“Por exemplo se ela aqui vem com uma calça rasgada, ai chega uma língua grande na secretaria e fala: olha, já pode vir de calça rasgada?”*

Construção do metatexto:

Nesse aspecto, concordamos com Loretto (2000), quando ela diz que o espaço escolar produz, transmite e legitima verdades. Existe, pois a legitimação da proibição do uso da calça jeans e da leggin, provocando diferentes conflitos, como por exemplo suspensões e desentendimentos entre as alunas. Algumas não querem usar o uniforme tradicional usualmente adotado pelo Colégio do Estado e, por isso, as alunas são advertidas frequentemente pela direção, configurando atos indisciplinares.

Quando se é feito qualquer questionamento referente ao que contempla a construção do corpo, primeiro, nos deparamos com o pensamento de Le Breton, é preciso analisar o próprio corpo. Sob essa perspectiva, não podemos analisar o corpo como se ele fosse uma natureza incontestável, objetiva imutavelmente pelas pessoas. Podemos afirmar que nem todos buscam entender os usos sociais e culturais do corpo, nem mesmo o corpo é socialmente construído, ele sofre influência do universo. Percebemos esse fenômeno na fala da aluna: **A16:** *“a gente é vigiada e controlada inclusive pela secretaria”.*

Maria Claudia Bonadio (2015), reforça o pensamento de Azoilda Loretto(2000), ao afirmar que a escola atua como, também, como a prisão dos corpos, uma vez que, estes são submetidos às estratégias disciplinadoras que atuam desde a vestimenta até a maneira como os corpos devem comportar-se.

o corpo não é somente uma coleção de órgãos arranjados segundo leis da anatomia e da fisiologia. É, em primeiro lugar, uma estrutura simbólica, superfície de projeção passível de unir as mais variadas formas culturais (LE BRETON,2007, p.29).

Por isso, quando pensamos nos corpos adolescentes femininos indígenas, evocamos o pensamento de Le Breton (2007), ele nos mostra a importância de repensar e refletir as sociedades tradicionais, pois, nelas, o corpo não é compreendido como algo fragmentado. No momento em que a aluna A12 diz: “*Se a gente tá de calça leggin já olha assim de mal olhado sabe*”, nota-se a necessidade de entender melhor como tem sido construído esse corpo da menina adolescente indígena, e é de fato, um conflito vivido pela meninas indígenas, que em alguns momentos se sentem mal por usarem a calça rasgada ou o traje, mas não se incomodam em usar uma leggin. Acreditamos que esses conflitos existam, porque, a corporeidade ainda não tem sido discutida na sala de aula.

Ao perguntarmos as alunas se elas acreditavam que seus corpos estavam sendo moldado às convenções sociais, as mesmas apresentaram opiniões diferentes:

Unitarização:

A1: *Eu acho que na escola a gente segue padrões. Eu acho que Índio não tem diferença na cor da pele.*

A2: *Eu acho que não*

A3: *Olha, eu acho que a gente segue sim. |Ter um corpo lindo, malhado.*

A4: *Eu também acho.*

Construção do metatexto:

As alunas indígenas ainda não percebem o quanto são influenciadas pela cultura eurocêntrica, como sinaliza Le Breton (2007), o pensamento de um corpo dividido é de origem ocidental, pois as sociedades tradicionais têm o entendimento do coletivo e sua influência na construção do corpo. Desse modo é apresentado um corpo ambíguo, que está em constante transformação.

Ao contrário, em sociedades individualistas, o corpo é o elemento que interrompe, o elemento que marca os limites da pessoa, isto é, lá onde começa e acaba a presença do indivíduo. (LE BRETON,2007, p.30).

Foi, portanto, nesse corpo adolescente, que encontramos marcado por ambiguidades, as marcadas da assimilação direta dos valores ocidentais.

Outra pergunta importante foi realizada; se as meninas seguiam algum padrão, de corpo, maquiagem ou estilo. Sentimos que nesse momento elas ficaram eufóricas e divididas, querendo todas falar ao mesmo tempo e sinalizar a importância da maquiagem.

Unitarização:

A1, A2, A3, A4, 5 e 6 e 7, prontamente disseram que sim.

A8: *Sim, porque seguir um modelo de maquiagem é como manter o corpo, é o que distrai a gente, é uma coisa alto astral, que faz a gente evoluir mais.*

A9: *Ah não, **eu me sinto bem com o corpo que eu tenho.** Muita gente fala Michele você é gorda, você é isso, você é aquilo. Eu me sinto bem do jeito que eu sou. Eu não preciso emagrecer.*

A10: ***Eu** sigo um padrão, porque eu quero me inspirar em uma pessoa, porque as vezes eu não me sentia bem, eu já tive problema com isso, porque as vezes eu tinha vergonha de usar bustiê essas coisas. Mas agora eu já estou me acostumando entendeu? Eu agora já me amo muito mais que antes. Eu tenho me inspirado, eu tenho uma meta: ter peitos grandes.*

Construção do metatexto:

Notamos a partir das falas que as adolescentes seguem padrões estéticos ocidentais, apesar de não terem sinalizado a reflexão sobre os padrões de beleza que seguem.

A aluna A9 demonstrou um posicionamento diferenciado em relação a isso, ela demonstra ter um empoderamento, ao afirmar que **se sente bem como o corpo que tem**, e que apesar de não estar dentro dos padrões impostos pela sociedade, ela está feliz pelo que ela é. Por outro lado, a aluna A10 diz que precisa se inspirar em uma pessoa.

Destacamos as colocações de Shohat e Stam (2006), os teóricos afirmam que o eurocentrismo bifurca o mundo em “Ocidente e o resto”, ou seja, notamos que essas tendências eurocêntricas estabelecidas principalmente na estética onde tem um poder de grande influência, presente nos padrões adotados por nossos sujeitos de pesquisa.

Foi perguntado para as adolescentes o que é um corpo desobediente. Na opinião das meninas um corpo desobediente é:

Unitarização:

A3: *Um corpo que quebrasse as regras impostas(todas)*

E essa pergunta levou a outro questionamento: que tipo de regras vocês quebrariam na escola?

A5: *A forma de sentar. Eu gosto de sentar à vontade, mas ai vem alguns professores e pedem pra eu sentar direito. Eu gosto de sentar, tipo assim, largada.*

A6: *A eu sento largada, assim meio escorregando na cadeira, ai vem a professora e fala assim: sente direito porque você não está em sua casa.*

A7: *Por exemplo eu tinha **uma professora de educação corporal e ela não gostava quando a gente ia embora e colocava a mochila em um ombro só.***

A9: *A gente também não pode ir pra outra escola, que é aqui do lado, a gente tem o espaço limitado.*

Construção do metatexto:

A maneira como as alunas entendem seus corpos é diferente do entendimento por parte dos professores e da gestão escolar. As alunas buscam uma liberdade na postura, no modo de pensar e agir, mas se deparam com as regras estabelecidas pela coordenação escolar. Notamos que não tiveram uma discussão profunda sobre seus corpos, nas aulas de expressão corporal, que fosse relevante para repensarem a construção dos seus corpos. A exemplo disso, retomamos a fala da aluna A7: **uma professora de educação corporal e ela não gostava quando a gente ia embora e colocava a mochila em um ombro só.**

Ao imaginarmos o corpo adolescente no contexto escolar, pensamos em sujeitos retidos em uniformes padronizados sob a égide de que nesse espaço todos são iguais, mas na verdade esse discurso somente reafirma o caráter homogeneizador da instituição que iguala a todos e anula as especificidades dos corpos adolescentes femininos indígenas nesse ambiente.

Milstein e Mendes (2010), contribui com as colocações de Bonadio (2015), ao afirmar que, apesar da existência de estudos contemporâneos voltados à problematização dos distintos paradigmas acerca do corpo em diferentes contextos sociais, ainda assim, a imagem do corpo disciplinado continua sendo a referência norteadora das práticas pedagógicas no espaço escolar.

Quando é perguntado sobre a importância da aparência, todas respondem que sim, a aparência é importante, justificando de maneiras diversas:

A12: *Porque eu quero me sentir bem e me sentir bonita.*

A10: *Eu me importo mais com meu cabelo, ele tem que estar perfeito, ele é muito cheio e eu cuido muito. Se eu venho de cabelo preso pra escola parece que estou feia.*

A13: *Eu também me importo mais com meu cabelo.*

A14: *eu nem me preocupo muito com a roupa, mas me preocupo muito com a maquiagem, todo dia eu trago meu estojo pra escola pra fazer os retoques, mesmo quando é uma maquiagem leve. Hoje parece que nem estou maquiada, mas tem um blach de leve e um rímel nos olhos.*

A2: *tem dia que eu gosto de me maquiar mais, outro menos, mas sempre estou usando sim.*

A6: *eu acho que sou a diferente da turma, eu não estou nem ai pra nada, tipo assim, eu não me importo com o que estou vestindo, com maquiagem, só me arrumo quando vou sair, ou quando vai ter festa na escola ai eu me arrumo mais.*

A1: *Eu gosto de me arrumar bastante, um batom, uma maquiagem. Eu me sinto bonita entendeu.*

A13: *eu, pelo menos eu acho que o fato de ser mãe eu não posso deixar de me arrumar não. Porque tem umas meninas que são casadas que esquecem de se arrumar, e esquecem de seu corpo e de cuidar, fica focada no filho e não pode se esquecer de ficar bonita.*

Em nosso dia a dia, percebemos que o corpo adolescente indígena tem suas especificidades, o tom da pele, o cabelo liso, vale ressaltar que a maioria, pois existem meninas com cabelo afro. Mas quando se trata do padrão de beleza, os corpos dos sujeitos pesquisados trazem marcas do colonizador, como por exemplo o padrão de beleza ocidental.

Sabemos, nesse contexto, que existem paradigmas que precisam ser quebrados, principalmente aqueles que são ditos ocidentais que atuam como norteadores para a adolescência indígena.

Para auxiliar na discussão dessas diferenças, trazemos os teóricos que afirmam os conceitos de Calligaris (2000) e Rangel (1999), que nos mostram que existe nas sociedades tradicionais os rituais de iniciação que, conseqüentemente, também influenciam na construção do indivíduo.

Calligaris (2000), nos mostra que o adolescente, em geral, tem tarefas difíceis a serem realizadas e desta forma a maioria deles está no imaginário dos adultos. Os adolescentes sempre buscam o padrão dos adultos, mas, todavia, ainda não o são. Nesse momento, quando percebem essa limitação são tomados por um sentimento de frustração.

Desse modo, analisamos algumas diferenças trazidas por Calligaris (2000) quando o autor contrapõe a adolescência das sociedades tradicionais a sociedades ocidentais.

A primeira é que não existe rituais de passagem bem delimitados, ou seja, o adolescente ora é tratado como criança e em outros momentos é tratado como adulto, sem entender, de fato, o que é ser adolescente e quais as suas responsabilidades e direitos. Na contramão nas sociedades tradicionais, os adolescentes passam por rituais de passagem e iniciação da vida adulta

O teórico sinaliza outro fator, a busca pela autonomia; um dos maiores sonhos do adolescente é ser autônomo e poder tomar suas próprias decisões.

Ao problematizar sobre os adolescentes das sociedades tradicionais, Calligaris (2000), ressalta que a existência de rituais de passagem, como por exemplo o período de reclusão das meninas ou a demonstração de força dos meninos, são demarcadores do processo de transição.

Nessa perspectiva, Calligaris (2005), afirma que existe a necessidade do adolescente aprender a conviver com esse momento de ansiedade de sua autonomia. Gagueiro (2005), defende a ideia que na passagem da infância à adolescência, pressupõe que o adolescente aprende a conviver com o período de espera para que possa conviver e ter acesso ao mundo público.

Existem cerimônias que cumprem funções rituais, mas que, não marcam definitivamente a passagem: os jovens passam por

diversas formaturas, são calouros e veteranos em duas ou três etapas da trajetória escolar, tiram documentos, votam, prestam exames de habilitações, comemoram os aniversários de 15 e 18 anos, compram ou ganham o primeiro sutiã, a primeira camisinha e, tudo isso, pode ser mais ou menos ritualizado nos contextos familiares e escolares. O fato é que não existe uma referência clara a respeito do marco temporal de passagem. (CALLIGARIS, 2000, p.7).

No entanto, durante nosso tempo de investigação e conversa com as adolescentes, não encontramos indícios de ritos de passagem das adolescentes da Escola Indígena.

Além de pensar sobre esses rituais de passagem que são marcantes na vida dos indivíduos, sejam eles de uma cultura tradicional ou não, precisamos também analisar os fatos que trazem a especificidade de cada cultura, como, por exemplo, o uso do traje das adolescentes indígenas. Porém, quando foi perguntado se elas usavam o traje, as adolescentes responderam:

Unitarização:

A2: *Olha, eu tenho vergonha, aqui na escola tem uns meninos ousados que ficam olhando o corpo da gente, e também o bustiê é transparente.*

A4: *É porque tipo assim, a gente fica com vergonha.*

Foi perguntado em qual cultura se identificam, com a indígena, com a branca ou a afro indígena? Todas responderam unanimidade, a indígena. Como sinalizado abaixo:

A12: *A indígena mesmo a gente tendo a mistura de índio com branco e índio com negro.*

Construção do metatexto:

Ao analisar as falas das alunas, notamos uma discordância de pensamentos. Afirmam unanimemente que se identificam como indígenas, mas notamos, em alguns momentos, a dificuldade que sentem em usar acessórios próprios de sua cultura, em outros momentos da vida social. Só usam se for dentro das aldeias, que é um espaço indígena, elas não se sentem à vontade

para usarem a indumentária tradicional indígena. Notamos ainda, que os acessórios usados para adornarem esses corpos adolescentes, nem sempre são oriundos da cultura Pataxó.

Dentro dessa perspectiva, evidencia-se que o corpo adolescente indígena está imerso no processo de fricção entre o padrão ocidental e o sentimento de pertencimento da cultura ancestral.

A aluna A2 diz que sente vergonha de usar o traje. Segundo Le Breton (2007), a maneira de se vestir, de pentear-se, ajeitar o rosto, de cuidar do corpo, tem uma relação direta com o pertencimento social e cultural do sujeito, e de fato tem uma relação com os efeitos da moda.

O autor afirma ainda que existe uma relação direta com a forma como nos expressamos fisicamente e com a valorização social no campo da moralidade, ele diz ainda, que esse fato não apresenta uma inocência no sistema, pois há um ditado dos padrões estéticos, influenciando diretamente a maneira de vestir-se e os estereótipos. [...] “A ação da aparência coloca o ator sob o olhar apreciativo do outro e, principalmente, na tabela do preconceito” [...] (LE BRETON, 2007, p.78). O olhar do outro, no depoimento das adolescentes causa constrangimento e desconforto.

Além disso, o corpo sofre por observações diárias, e, assim, surgem as mais diversas preocupações, como as relacionadas à aparência e ao bem-estar.

Unitarização:

Esses fatores também podem ser relacionados com a incessante busca de satisfazer socialmente o olhar do outro. Nesse contexto foi perguntado aos sujeitos de pesquisa, de que forma elas viam seus corpos como algo construído culturalmente e a esse questionamento obtivemos as seguintes respostas:

A1: *Olha, tipo, antes o índio tinha um jeito diferente e não usava roupa por exemplo, mas agora já desenvolveu bastante, então eu acho assim, a gente tem que ver como tá hoje entendeu?*

A2: *Então assim, o nosso corpo já tem muito de outras culturas, não só a indígena a gente já evoluiu. Desde o que a gente usa, calça jeans, boné, tênis, como a gente se maquia e o corpo mesmo.*

A3: *Ué, no corpo a gente vê isso no padrão né, as pernas malhadas, querer ter peito grande, essas coisas.*

A4: *Então assim, quando a gente usa todas essas coisas: calça jeans, boné etc, a gente já tá usando coisas que não são da nossa cultura.*

A5: *Então a gente pode dizer que tem sim uma construção cultural no jeito da gente ser.*

Construção do metatexto:

As alunas são atores, que de fato, atuam como agentes da cultura indígena em constante processo de transformações sociais. Mas notamos que esses sujeitos tem, em alguma medida se distanciando, no que diz respeito a corporeidade, das suas raízes culturais, como pode ser evidenciado na fala do aluno A2: **antes o índio tinha um jeito diferente e não usava roupa por exemplo, mas agora já desenvolveu bastante.**

Então, o sentido de desenvolvimento cultural está atrelado ao uso das roupas ocidentalizadas? Nessa perspectiva, Le Breton traz alguns campos de estudo para responder a essa pergunta: as lógicas sociais e culturais do corpo, imaginários sociais do corpo, e o corpo no espelho social.

Destacamos que o primeiro campo da ênfase nas lógicas sociais e culturais do corpo, e juntamente com os pensamentos de Marcel Mauss, existe a tentativa de elucidar as técnicas do corpo: a expressão dos sentimentos, as técnicas de tratamento, a gestualidade, as regras de etiqueta, as técnicas de tratamento, as preocupações sensoriais. “O corpo é o símbolo da sociedade, que o corpo humano reproduz em escala reduzida os poderes e os perigos que se atribui à estrutura social” (LE BRETON, 2007, p.70). Notamos a presença desse pensamento na fala da aluna **A4: Então assim, quando a gente usa todas essas coisas: calça jeans, boné etc, a gente já tá usando coisas que não são da nossa cultura.**

No momento em que as alunas conseguiam pensar em seus corpos como produto da cultura, tivemos como respostas devolutivas:

A10: *Sei lá*

A1: *Acho que meu corpo não é produto daquilo que vivo, acho que nem sei viu.*

A3: *Eu acho que de jeito nenhum.*

A4: *eu penso diferente, acho que somos produto sim, por exemplo, quando teve a moda do batom daquela novela Ti Ti Ti uma mulher que usava um batom, aí todo mundo comprava.*

A6: *Aqui no Colégio Indígena a gente tem muita a mistura da cultura do branco, porque nós já somos de outro tempo né.*

As sociedades indígenas se apresentam diferentes da ocidental e tem como fato marcante a fase da adolescência, pois a passagem da infância para a adolescência, não apresenta nenhum rito de passagem. Essa diferença mostra que é preciso considerar as diferenças. Além disso, notamos que algumas alunas conseguem, em alguma medida, mensurar a influência que o pensamento ocidental produz, por exemplo a aluna A4 ao lembrar o uso de um batom que foi modismo em um certo período, porque passou em uma novela global.

São essas influências que determinam a importância de trabalhar a corporeidade em sala de aula e questionar os padrões estabelecidos e ao mesmo tempo refletir sobre a herança cultural dos Pataxós na construção das identidades corporais das adolescentes do Colégio Estadual Indígena de Coroa Vermelha.

De acordo com Rangel (1999), na organização social indígena, existe um ritual que define de forma clara o processo de transição da infância para a adolescência com o objetivo de inseri-la no mundo adulto com suas responsabilidades e atribuições.

3.2.2 O corpo da adolescente indígena e a identidade cultural

Categorização

Quando nos propusemos a discutir o corpo adolescente indígena e sua identidade cultural, foi necessário considerar alguns pontos importantes: a individualidade do sujeito, a socialização e as relações de conflitos estabelecidas

entre esses sujeitos.

Os pressupostos elencados por Valle (1997), atravessam esses três pontos, tendo em vista o espaço escolar ser um dos lugares em que a construção das identidades corporais também operam.

Segundo a autora, a escola, como um espaço público, foi pensado “por e para as elites”. Nesse sentido, ao retomarmos as falas dos sujeitos de pesquisa, notamos que o espaço escolar é demarcador de identidades, uma vez que sofre influências políticas e por isso não pode ser considerado como um espaço neutro.

Ao considerarmos a não neutralidade do espaço escolar, concordamos com Hall (2009). Ele considera que a construção da identidade ocorre de maneira complexa, haja visto, também perpassar através do sentimento de pertencimento de cada grupo. Esse é, portanto, um processo de construção relevante para se pensar na identidade enquanto fluxos e trocas.

Sob esse viés, e com um olhar atento de como se dão as configurações das relações de poder estabelecidas no espaço escolar, que entrecruzamos os pensamentos de Hall (2009) com os pressupostos de Valle (1997). Entendemos que o espaço escolar atua na construção desses corpos femininos indígenas em um constante processo de ressignificações dessas identidades, mas, também, em diversas situações identificamos o espaço escolar a serviço do adestramento desses corpos.

Nesse contexto, pensar como a escola influencia na construção da identidade corporal da adolescente indígena significou considerar quais são os valores que estão imbricados nessa construção. Percebemos que a valoração da aparência e ser aceito pelo outro, passar pelo olhar de aprovação seja o companheiro indígena ou não indígena. São, portanto, segmentos importantes no contínuo processo de construção das identidades corporais das adolescentes indígenas no espaço escolar.

Dentro do contexto, vale destacar a necessidade de compreender as especificidades desses corpos em construção. Trazemos como exemplo algumas respostas. Quando perguntamos: O que é o awé, e como percebem o awé em seus corpos?

*A1 Pro, pra mim o awé representa muito, **quando eu danço por exemplo, eu consigo esquecer de alguns problemas**, eu danço o awé e gosto de fazer desde pequena e também tem algumas músicas as orações principalmente me faz lembrar muita coisa, me lembra um amigo meu, ele gostava de ouvir as músicas e oração e também quando a música era de homem e de mulher e também vice-versa, ele falava que ele gostava de escutar as vozes cantando misturadas. O awé significa muita coisa pra mim, quando eu danço estou em outro lugar. Mas depois a gente tem que voltar pra sala.*

Nota-se que a aluna traz à memória um sentimento de pertencimento, as representações de sua cultura, sua ancestralidade, mas para além disso, ela sente um relaxamento e um equilíbrio espiritual: **quando eu danço por exemplo, eu consigo esquecer de alguns problemas**. Essa aluna percebe o AWÉ como algo que a faz transcender e ao mesmo tempo ela tem consciência que precisa voltar para a sala de aula e para rotina.

No relato da adolescente ficou evidente que o corpo é o lugar primeiro de formação do indivíduo, ele é atravessado por sensações e experiências, confrontando o “corpo vivido” com o “corpo construído”.

Nesse sentido, Hall (2009), afirma que as identidades são constituídas de maneira híbrida, relacionadas com as diferentes culturas, mas antes disso, é pertinente considerar que o corpo é o primeiro local onde essas trocas de diferenças acontecem, mostrando que esse momento de reflexão da aluna, é de fato um estágio da construção da sua identidade, uma vez que esse corpo consciência consegue relacionar a ancestralidade ao seu momento presente.

Vale destacar que a pausa para o AWÉ é algo apreciado por todas as meninas entrevistadas. Observamos que as alunas nesse momento sentem-se relaxadas, livres, em conexão com os ancestrais. Para a adolescente Pataxó a dança tem muito significado, e no momento do canto e da dança elas estão em contato com a natureza, entes queridos e com aquilo que as fazem transcender. O corpo transcende.

O Awé ou Heruê tem a representação da espiritualidade, alegria, união, força e conquista para o povo Pataxó. Além disso, não é um momento só de diversão, é necessário entrar em harmonia com o sagrado. Sentir a presença, também, daqueles que não estão mais presente.

É no momento do Awé, que as adolescentes indígenas usam mais os seus corpos, se expressam mais. As danças são cadenciadas com a perna direita, que representa a marcação da terra, as adolescentes demonstraram gostar

muito desse momento, pois se sentem livres, descansam, e voltam para suas origens. A pausa para o Awé é uma especificidade da Escola Indígena Coroa Vermelha, haja visto, não ser uma prática dos Colégios Estaduais tradicionais.

Na sequência, observamos que as alunas demonstram interesse por atividades físicas, mas as disciplinas Educação Física e Educação Corporal, que seriam componentes próprios para explorar e trabalhar a corporeidade das alunas, acontecem esporadicamente, o que provocava o descontentamento das alunas, como ficou sinalizado nas falas abaixo transcritas:

TODAS: *A maioria de nós, acho que todas gostamos de jogar futebol e voleibol, porque trabalha as pernas. A gente gosta de ser atleta. **Já as aulas de expressão (educação corporal) corporal só aconteceu duas vezes ao ano.** A gente fala sobre a importância de trabalhar o corpo. Massa gente gostaria de ter mais aula na semana. A gente não fala muito sobre nosso corpo assim né, então poderia trocar por aulas de matemática e biologia, sei lá.*

Constatamos que as disciplinas de Educação Física se limitavam a desenvolver modalidades esportivas, nos parâmetros da grade curricular comum ocidentalizada, e não exploravam atividades que retomassem a ancestralidade dessas alunas, bem como, estabelecer a conexão entre a identidade cultural indígena e o corpo adolescente com o momento do AWÉ e as danças indígenas ancestrais.

Atrelado a essa problemática, o componente educação corporal que julgamos importante para a construção da identidade corporal, também não foi trabalhado de forma significativa, pois aconteceram durante o ano letivo somente duas aulas desse componente, motivo de descontentamento das adolescentes.

Foi durante o Awé que percebemos o entrecruzamento da cultura africana com a indígena. A mudança de ritmo e cadenciamento da melodia, como também, o comportamento corporal das adolescentes, evidenciou a troca entre as duas culturas. Eis que fomos apresentados à aruanda, o ritmo é mais acelerado e exige que os movimentos sejam mais fortes.

Ao perguntar sobre a aruanda, que é uma dança dentro do AWÉ, as respostas das alunas consistiu em mostrar o movimento da dança, ao mesmo tempo que procuravam defini-la:

Unitarização:

A1: *É uma dança mais rápida que a gente faz o movimento com o quadril e desce um pouco mais e a bunda fica empinada.*

A2: *eu gosto mais de dançar a aruanda, porque é mais rápida.*

A3: *quando eu danço a aruanda eu saio de mim, aí eu falo: meu Deus eu fiz isso mesmo?*

A4: *quando a gente dança a aruanda os meninos olham pra bunda da gente, eu não gosto muito não.*

Construção do metatexto:

Notamos a partir das falas das alunas, que esse momento da aruanda tem sido entendido por elas como um ato de dançar diferente, sem uma reflexão ou questionamento sobre a cultura desses corpos. Esses sujeitos sentem vergonha de seus corpos quando solicitados através do ritmo da aruanda a mover-se com mais rapidez e sensualidade, principalmente quando percebem que estão sendo observadas. Quando a aluna fala **a gente faz o movimento com o quadril e desce um pouco mais e a bunda fica empinada.**

Nesse sentido, a construção da identidade corporal das alunas é influenciada pelo olhar alheio e através do outro diferente, no caso, os meninos. Assim, a diferença entre dançar o AWÊ e a ARUANDA centra-se no olhar que o outro tem sobre esses corpos.

Partindo da observação acima e em concordância com Hall (2009), apontamos o quanto a identidade é construída socialmente também, e o quanto as diversas representações, práticas culturais e o olhar do outro, podem atuar na construção das identidades corporais das alunas.

Notamos assim, que a principal preocupação exposta na fala da aluna é a interpretação que as pessoas irão ter do seu corpo, como foi analisado nas falas: **A5:** *eu não danço a aruanda não;* **A7:** *a aruanda é muito bom, é mais rápido.* E ao serem questionadas sobre o significado do vocábulo aruanda, surgiram dúvidas, como já mencionadas:

A6: *eu nem sei viu pró.*

A8: *a aruanda é um movimento mais rápido, eu gosto.*

A11: *eu gosto, o ritmo é mais rápido.*

A12: *na aruanda fica todo mundo agitado.*

A13: *somente riu*

A identidade cultural desses corpos adolescentes indígenas estão em constante processo de fricção entre o tradicional ancestral e o olhar observador do outro, numa ambivalência de desejos que oscila entre o transcender e podar-se.

A aruanda é uma dança que demanda força, ritmo e desprendimento do sentimento de vergonha. A partir da fala das alunas e da observação em campo, tornou-se possível inferir que a prática da aruanda no momento do AWÉ, tanto causava contentamento como vergonha, devido a determinadas posições do corpo, principalmente quando empinavam a “bunda”.

As adolescentes, imersas nesse processo de construção de identidades corporais, no momento que demonstraram vergonha ao dançarem o ritmo aruanda, tiveram dificuldade de assumirem seus corpos com plenitude. Nesse sentido, Rodrigues (1980), afirma que a nossa relação com o mundo é construída a partir do corpo, pois este corpo está embebido de sentimentos e experiências. Não podemos negar o lado físico e moral que o constitui o corpo. Por esse motivo, acreditamos que a construção dos corpos das adolescentes, no contexto escolar indígena, é também moldado pelos efeitos das marcas eurocêntricas no processo de construção por trocas e conflitos.

É por isso que a construção da identidade corporal da adolescente indígena encontra-se imersa em distintas influências, seja pelo olhar do colega ou sob a influência dos padrões eurocentrados.

Unitarização

Sob esse aspecto, verificamos que algumas adolescentes resistiam ao ritmo aruanda por diferentes motivos, como pode ser observado a seguir:

A14: *a dança aruanda veio do candomblé.*

A15: *quando eu danço a aruanda é diferente.*

A16: *acho que não veio do candomblé não*

Uma aluna disse que a aruanda veio do candomblé e a outra afirmou que não. Esse episódio, de fato, nos chamou a atenção, porque demonstrou que a dança tem sido transmitida sem a compreensão profunda das práticas culturais que a envolve, seus significados e relação com a ancestralidade indígena e africana. Esse fenômeno pode afastar as meninas dos saberes ancestrais e empoderamento de suas culturas. Três das alunas optaram em não responder, somente balançavam a cabeça e disseram que estavam ali somente para não assistir aula de geografia.

Evidenciamos nesse episódio que existe a necessidade de abordar os rituais e práticas indígenas para as alunas, refletindo sobre essas práticas enquanto cultura identitária, que contribuem para o constructo desses corpos. É preciso que haja um momento de reflexão sobre o que tem sido aprendido, para que as alunas de fato compreendam o que seus corpos podem representar.

Ao nos debruçarmos em analisar o uso do traje, notamos que as adolescentes entrevistadas, enxergam o traje, roupa típica indígena como algo folclorizado. Sob esse sentimento das alunas, relacionado ao uso da indumentária tradicional, percebemos, na fala das adolescentes, que o traje provoca estranhamento. Pois o uso do traje, mesmo sendo “liberado” para ser utilizado no dia a dia da escola, é rejeitado por todas. Elas optam em vestir o

traje somente em festas e rituais. O motivo disso é a vergonha que sentem ao colocá-lo, como mencionado por A2 e A4:

A2: *Olha, eu tenho vergonha, aqui na escola tem uns meninos ousados que ficam olhando o corpo da gente, e também o bustiê é transparente.*

A4: *É porque tipo assim, a gente fica com vergonha.*

Notamos que a relação dessa construção do corpo sobre os valores ocidentalizados e os olhares dos meninos corroboram para que as alunas não reconheçam a liberdade que tem em poder optar por usar o uniforme tradicional ou o traje indígena. Dentro dessa perspectiva, encontramos em Shot e Stam (2005), a explicação para esse poder que o padrão europeu tem em bifurcar o mundo em dois polos, o ocidente e o outro, que atua, mesmo que de maneira inócua, no chão da escola, uma vez que as alunas veem o traje como aquilo estranho a elas e não o fardamento tradicional do sistema público de ensino. As alunas enxergam seu próprio traje tradicional, como “o outro”, o que causa incômodo e estranheza.

Seguindo esse viés, Quijano (2000), argumenta que o eurocentrismo é uma ideologia, e, portanto, dissemina o pensamento e a crença da superioridade do modo de vida ocidental sobre os povos ocidentalizados. Talvez seja por esse motivo, a vergonha que as adolescentes têm de usar o traje, o olhar do outro sob esse corpo usando a indumentária indígena tradicional causa incômodo.

Nesse sentido, o autor segue argumentando que: “a perspectiva eurocêntrica do conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete” (QUIJANO, 2005, p. 227-228). Esse pressuposto quijaniano explica o comportamento das alunas que sentem vergonha de usar o traje, e sentem-se incomodadas com a imagem que tem de si mesmas refletidas no olhar dos meninos e de outros membros da comunidade escolar, não indígena, sobre seus corpos adolescentes trajados.

Retomemos então Valle (1997), que argumenta que a escola pública constrói o conceito de “unidade” a seu favor; esse conceito de unidade é o mesmo trazido por Quijano (2000). A autora reforça o pressuposto de que a Europa formulou o pensamento de superioridade do Ocidente sobre os povos ocidentalizados.

Ao atravessarmos esses dois pressupostos, identificamos que de alguma maneira, o espaço escolar neutraliza as diferenças, e, desse modo, é factível dizer que há um silenciamento dos corpos através de um jogo de poder, que determina qual o padrão aceitável de vestimenta para o corpo feminino indígena sentir-se à vontade.

3.2.3 O corpo da adolescente indígena e o eurocentrismo

Categorização

Aníbal Quijano (2005), afirma que o processo de colonização provoca nos povos colonizados a interpretação equivocada de sua própria imagem. Para o autor, essa imagem distorcida de si mesmo afeta a percepção e interfere na maneira como resolvemos nossos próprios problemas. Além disso, o autor argumenta que a Europa sempre foi conhecida como o centro de produção de conhecimento.

Sob essa perspectiva, é certo afirmar que o modo de se comportar, organizar e se apresentar ainda está pautado no padrão europeu de cultura. Nesse sentido, Lander (2005), em concordância com o pensamento de Quijano (2000), ressalta que a Europa se configurou como a produtora de conhecimento, trazendo para si uma universalidade radicalmente excludente no modo de ver os outros povos.

A partir da nossa inserção em campo e o entrecruzamento das análises dos depoimentos das alunas, foi possível evidenciar o ranço eurocêntrico presente na construção das identidades corporais das adolescentes indígenas. Porque o padrão de beleza que as adolescentes idealizam é o efeito das marcas ocidentais na construção das identidades corporais dessas alunas.

Notamos, em suas falas, como as marcas de padrões eurocentrados instalados em sua realidade estão presentificadas. Observemos as respostas que obtivemos sobre o uso da maquiagem:

Unitarização

A 1: é muito importante né pró, eu fico nua se não estou maquiada.

A2: olha, acho que a mulher tem que se cuidar, ficar sempre bonita.

A3: O rosto é tudo né pró?

A4: meu rosto não é muito bonito, então eu uso maquiagem pra disfarçar as espinhas.

A5: Eu sempre uso um pozinho.

A7: é muito importante está com o rosto bonito.

A8: Eu me inspiro em outra pessoa para ficar mais bonita

Construção do metatexto:

Durante o percurso da pesquisa, em conversa com as alunas, percebemos que a maquiagem é o elemento que condiciona a beleza. O padrão de beleza ocidental pautado na unificação e valoração do “belo”. Também identificamos que a maquiagem, ou a pintura facial usada cotidianamente, não são produtos pensadas para a pele indígena. Elas utilizam produtos industrializados em detrimento da pintura indígena que pode ser produzida pela própria comunidade.

Assim, a importância da beleza desses rostos que buscam um padrão de beleza ocidental, exige a reflexão trazida por Lebreton (2007); ele entende que o rosto é a região na qual localiza-se os valores mais elevados em relação a outras partes do corpo. É nele que é passado a representação dos sentimentos, e assim é possível conhecer o outro em determinada situação.

Ao entrecruzar os conceitos acima, com os relatos e observações feitas, percebemos que a construção cultural do corpo adolescente merece uma atenção especial para o rosto, uma vez que os sujeitos pesquisados sentem a necessidade de seguir o padrão ocidental de beleza facial e têm o rosto como a parte mais importante do corpo.

Desse modo, percebe-se que o corpo vivido e o corpo construído²⁵ não é um corpo que se fantasia de ocidental, mas um corpo ocidentalizado que as vezes se veste de indígena.

A tese levantada por Nelson Coelho (1993), coloca o corpo vivido em oposição ao corpo construído. Afirma o autor que o corpo encontra-se em um constante processo de deslocamento. Nesse cenário, precisamos considerar que existe a fricção entre o vivido e o construído. Por isso, o padrão de beleza facial adotado pelas adolescentes indígenas emerge a partir dos modelos construídos nesses corpos com a forte presença ocidental.

No entanto, existe a pintura tradicional indígena, mas esta, não é adotada na rotina das adolescentes. Elas falavam todo o tempo da maquiagem e sua importância, mas é válido ressaltar que é referente ao padrão e uso da maquiagem ocidental. Como podemos verificar nas transcrições a baixo:

A11: *Eu uso maquiagem, porque pra mim é importante. É meu rosto né?*

A8: *Ah! O rosto é muito importante né, eu não saio de casa sem maquiagem, você pode olhar em minha bolsa sempre tem um pó, uma base, um rímel.*

A12: *se eu não maquiar meu rosto, eu me sinto incompleta.*

A13: *Se eu não pintar meu rosto, eu me sinto muito mal.*

O rosto tem um valor coletivo e individual, ao ponto de fazer a separação entre o corpo e o rosto. “A infinitíssima diferença do rosto é, para o indivíduo, o objeto de uma incansável interrogação: espelho, retratos, fotografias etc”. (BRETON, 2007, p.71). Para nossos sujeitos de pesquisa o uso da maquiagem e a importância do rosto não estão atrelados a cultura indígena e sim a cultura ocidental, ou seja, um valor coletivo ocidentalizado.

Dessa forma, compreendemos que a maioria das alunas tem uma grande preocupação no que o outro está pensando sobre o seu corpo e seu rosto, essa preocupação pauta-se em fazer parte do modelo e padrão de beleza

²⁵ Expressão utilizada por Nelson Coelho (1993) quando argumenta que o corpo encontra-se em um constante processo de deslocamento.

sob a influência da cultura europeia. A maioria demonstrou a preocupação em ser aceitas de acordo com os parâmetros de beleza das adolescentes não indígenas.

Vale salientar que nada impede que as adolescentes indígenas usem maquiagem e vestimentas como as adolescentes de outras culturas estão acostumadas a usar, a reflexão aqui, baseia-se na seguinte questão: será que as meninas usam esses acessórios por influência externa ou porque de fato refletiram sobre o uso e entendem que isso não afetaria a construção cultural de seus corpos?

Apesar da maioria das adolescentes apresentarem um comportamento ocidentalizado quanto ao uso da maquiagem e vestimentas, existem aquelas que se posicionaram diferentemente, e uma delas destacou o uso da maquiagem, porém era a de origem indígena:

A6: a gente tem a pintura indígena, mas a gente só usa nas festas, cada pintura tem um significado, tem a de solteira, tem a de casada e a pintura para espantar os espíritos.

A aluna **A6** consegue demonstrar um domínio maior do que a maquiagem representa para sua cultura, e, além disso, mostra que existe uma maquiagem própria para seu povo, valoriza os saberes e costumes indígenas.

Unitarização:

Assim, na fala da aluna, a maquiagem ou pintura indígena ocorre de maneira pontual. Além disso, tivemos alunas que se mostraram distantes do uso da maquiagem ocidental ou indiferentes, como sinalizado nas falas abaixo:

A10: pra mim tanto faz.

A14: Eu não uso, meu rosto fica limpo.

Construção do metatexto:

Le Breton afirma que a aparência corporal tem uma relação direta com a cultura, pois esse aspecto interfere nas relações com o outro, ou seja, “engloba a maneira de se vestir, a maneira de se pentear e ajeitar o rosto, de cuidar do corpo, etc. O primeiro constituinte da aparência tem relação com as modalidades simbólicas de organização sob a égide de pertencimento social e cultural do ator” (LE BRETON, 2007, p.77).

Dentro dessa perspectiva, acreditamos que os corpos das adolescentes indígenas, em processo de construção, encontram na cultura ocidental o lugar do conforto e da unidade que proporciona “ser igual”, ficando portanto, longe dos olhares que as incomodam. Assim, não ousam optar por aquilo que as identificam como adolescentes diferentes.

Seguindo esse pensamento, concordamos com Moreira e Candau (2013), quando afirmam que nossa formação tem a cultura de negar o corpo do outro, que se configura como uma violência das suas alterações. A exemplo dessa negação do corpo do outro, notamos que esse aspecto encontra-se presente no espaço escolar pesquisado. O olhar de estranhamento ou de “ousadia” por parte dos meninos, identificado pelas alunas, sinaliza a negação do “outro” diferente, com trajes diferentes. É cobrado, portanto, uma disciplina que aprisiona o corpo da aluna, que a inibe e, como tal, limita as possibilidades de ser desse corpo.

Unitarização:

Continuamos a questionar as adolescentes sobre porque achavam o rosto a parte mais importante do corpo, vejamos as respostas:

*A2: O rosto é a parte mais importante sim. Porque pra mim é a parte que eu olho primeiro nas pessoas, eu olho primeiro pro rosto, mesmo que a pessoa tenha um **corpo feio, se ela tiver um rosto bonito é outra coisa**. Não precisa a pessoa exagerar na maquiagem, mas se já tiver um rostinho com uma maquiagem bonitinha, aí já é outra coisa né?*

A3: Ah! Eu não saio de casa sem maquiagem, se sair sem maquiagem me sinto incompleta.

A4: eu mesma se não pintar meu rosto, se eu sair de casa sem maquiagem me sinto muito mal.

*A5: As pessoas precisam ficar maquiadas, mas não passar um batom toda hora.
A6: Eu também olho primeiro para o rosto, 'por isso deve ser a parte mais cuidada.*

Construção do metatexto

Faz-se necessário afirmar que a maneira como nos apresentamos fisicamente está relacionada diretamente com os valores e classificações que a sociedade nos impõe “conforme o aspecto ou o detalhe da vestimenta, como também a forma do corpo ou do rosto. (LE BRETON,2007, p.78), o que pode interferir até mesmo nos padrões de moralidade. Dessa forma, entendemos que as respostas das alunas representam o efeito das marcas eurocêntricas sobre seus corpos, bem como, as expressões da sociedade e da cultura ocidentalizada, haja visto, existir a extrema necessidade de usar cotidianamente maquiagem e seguir o padrão ocidental de beleza. Vejamos as respostas que seguem:

*A7: Olha, **se o corpo estiver mal cuidado** e a pessoa tiver um rosto bonito e maquiado, aí já é outra coisa né?*

A8: O rosto bonito já muda até a pessoa.

A9: O rosto é a parte mais importante, porque pra mim e a parte que eu olho primeiro para a pessoa.

*A10: Sim, **porque se a pessoa tiver um corpo feio** e um rosto bonito aí já é outra coisa.*

O que chama atenção em algumas falas como as das alunas **A2**, **A7** e **A10** é o feito de afirmarem que os corpos podem ter algum defeito e não serem perfeitos, mas o rosto precisa estar adequado ao que elas acreditam como belo. E de fato a beleza que usam como padrão é a de influência ocidental. Tendo

em vista a enfática necessidade do uso da maquiagem, pois assim se sentem mais seguras e bonitas.

Por esse ângulo, torna-se válido destacar, que o eurocentrismo é compreendido como uma tendência de padronização. Segundo Quijano (2000), surgido antes de meados do século XVII, mas que todavia, ainda está presente em nosso cotidiano. É uma tendência excludente, a qual identificamos no chão da escola pesquisada; uma vez que compreendemos que as alunas excluem, em distintos momentos, seja no uso do traje ou da pintura facial, sua cultura originária em detrimento dos valores da cultura ocidental.

Ficou explícito na fala das adolescentes a necessidade que têm de utilizar a maquiagem, de ter um corpo fora do padrão da beleza indígena. Sobre esse aspecto, Lander (2005) destaca que o eurocentrismo tem uma relação forte com o capitalismo, ou seja, as adolescentes, ao adotarem o padrão de beleza ocidental, conseqüentemente consumirão, cada vez mais produtos industrializados, que muitas vezes não foram pensados para a pele e corpo indígena.

Unitarização:

Foi perguntado às alunas qual o significado das pinturas do rosto, que geralmente se negam a usar na escola, preferindo usar pó compacto, rímel e batom:

A7: *a pintura **mais aberta** é a de solteira*

A8: *a pintura de **dois traços e sem muitas cores** é para as mulheres casadas, pra que os homens saibam.*

A9: *tem a **pintura pra espantar os espíritos**, mas são os maus espíritos, não os bons.*

Construção do metatexto:

As falas das alunas nos fazem acreditar que as adolescentes tem propriedade quando falam sobre determinados aspectos de sua cultura e os significados das pinturas. Mas infelizmente, falar sobre o hábito cultural de usar

a pintura tradicional indígena ou ressignifiá-la em seus corpos como parte da construção do padrão de beleza indígena, ainda não é um campo explorado.

Essa característica é um marco da influência do eurocentrismo na construção das identidades corporais das adolescentes, pois esse sistema tem a função de se instalar em todas as culturas para assim anulá-las (QUIJANO, 2000). No entanto, é possível afirmar que no espaço pesquisado, existe uma anulação parcial da cultura indígena, provocada pela tensão entre usar ou não o traje indígena tradicional, como opção de uniforme. Ou ainda a tensão em usar outras possibilidades de fardamento como a leggin e o jeans rasgado desejados pelas alunas, mas proibido pela direção. Como também, existe o momento do Awé e o uso do traje indígena na formatura do Ensino Medio.

Mas, ao retornarmos as falas das alunas notamos o processo de bifurcação que o eurocentrismo traz consigo, como Shohat e Stam (2006) afirmam que o mesmo determina a existência do Ocidente e o resto, o que significa dizer que as adolescentes valoram muito mais a aparência ocidentalizada do que a indígena. Conhecem sobre a cultura do seu povo, mas os corpos seguem padrões da beleza ocidental.

Praxedes (2008), segue nesse mesmo pensamento ao afirmar que o eurocentrismo é uma tendência de caráter totalizante e que atua na sociedade em diferentes segmentos, principalmente no espaço escolar. Para o teórico, esse fenômeno atua diretamente na maneira como o sujeito vê o mundo.

Partindo desse pressuposto, ao reconhecer que as ideias eurocêntricas atuam na construção das identidades corporais da adolescente indígena, nos referimos aos aspectos da aparência física do corpo desses sujeitos. Entendemos que o eurocentrismo contribui para que o sujeito não seja capaz de compreender seu corpo como algo construído socialmente, a partir das vivências e códigos estabelecidos. O ranço eurocêntrico, dessa forma, impede que haja a emancipação desse corpo em movimento.

A partir desse pressuposto, foi perguntado como as alunas definiam seus corpos. O que mais nos chamou a atenção foi o fato de muitas adolescentes não saberem responder sobre sua corporeidade, o que demonstra a necessidade de refletirem sobre seu próprio corpo.

Unitarização:

Outras meninas mostraram o corpo como algo belo e que pode impressionar o outro, mas em nenhum momento apresentaram uma definição mais profunda. Apenas uma aluna definiu o corpo como algo importante para o desenvolvimento de suas práticas diárias. Analisamos as respostas:

A1: *pra mim o meu corpo é muito bonito, eu não me preocupo com o que as pessoas pensam de mim, como eu sou fisicamente.*

A2: *eu sou gostosa, bonita, meu corpo serve sei lá.*

A3: *meu corpo serve para fazer atividade do dia a dia.*

A4: *AH! Eu não sei*

A5: *oxente que pergunta mais difícil de responder.*

A6: *não sei não viu mulher.*

A7: *pra comer, só penso na boca.*

A8: *pra me fazer atividades da escola.*

A9: *Pra eu ir aonde eu quiser.*

A10: *meu corpo é tudo.*

A11: *Não sei não viu pró.*

A12: *Aff!*

A13: *que complicado, sei não.*

A14: *rapaz...*

Construção do metatexto

Das dezoito adolescentes, cinco não responderam, somente balançaram a cabeça. A aluna A1: apresentou uma resposta que chamou atenção: ***A1: pra mim o meu corpo é muito bonito, eu não me preocupo com o que as pessoas pensam de mim, como eu sou fisicamente.*** Evidenciamos nessas falas que as adolescentes sentem-se confusas, pois o corpo ainda é um assunto tabu no espaço escolar.

No momento em que se problematiza sobre o corpo, é necessário compreender que ele não é um objeto sem intenções, mas que nos ensina sobre as reflexões do mundo, e nesse sentido “o corpo vivido”²⁶, é por natureza dotado de complexidade. É fruto da soma das nossas vivências.

Para Nelson Coelho (1993), o “corpo vivido” encontra-se em um constante processo de transformações que dependem das marcas e das relações sócio culturais e adaptações no constante sistema de socialização. Notamos, também, que algumas alunas, não conseguem entender a importância do seu corpo no espaço escolar: *A5 :oxente que pergunta mais difícil de responder. Ou seja, a aluna não tem tido momentos para reflexões e debates sobre sua corporeidade.*

3.2.4 corpo adolescente indígena e currículo.

Categorização

Durante esse estudo, nos propusemos a analisar a grade curricular do CEICV, a fim de verificar se os componentes curriculares visaram trabalhar de forma sistematizada e significativa as questões corporais das adolescentes indígenas em seu programa.

²⁶ Expressão utilizada por Nelson Coelho (1993), o autor sinaliza que o corpo é a soma das nossas vivências e experiências com o mundo.

Buscamos compreender se o currículo escolar Indígena tem contribuído para a manutenção do ranço eurocêntrico ser um demarcador no processo de construção das identidades corporais das adolescentes.

Ao evidenciarmos que o corpo é o primeiro meio de construção de conhecimento e saberes do indivíduo, acreditamos que o ideal seria um currículo pensado, também, a partir das especificidades da corporeidade da adolescente indígena, que fosse capaz de trazer discussões e atividades que trabalhassem a construção da identidade cultural dos corpos das adolescentes indígenas no espaço escolar.

Mas, no decorrer da pesquisa de campo, foi detectado que os sujeitos pesquisados sentem necessidade de falar sobre seus corpos, sentir esses corpos em sua plenitude, que sejam corpos vividos e não somente construídos socialmente. No entanto, a grade curricular não contempla esses anseios.

Esse fenômeno sinalizou a carência de debates sobre a construção desses corpos no ambiente escolar, como também, uma carga horaria maior para os componentes de Educação Física e Educação corporal. Por isso que o currículo não pode estar configurado de maneira engessada, mas ao contrário disso, ele deve ser confrontado com as diferentes culturas e linguagens, inclusive a linguagem corporal, pouco ou quase nada mencionada na proposta da grade curricular da escola.

De acordo com Flávio Moreira & Tomaz Tadeu (1994), o currículo precisa contemplar os diferentes perfis de sala de aula e de aluno. E acrescentamos ainda, ele deve ser revisitado, ter um olhar e um lugar especial para pensar na construção da corporeidade da adolescente no espaço escolar. O currículo nesse sentido precisa considerar como a escola contribui para a construção cultural dos corpos desses sujeitos. Retomemos a fala dos autores:

(...) a forma de selecionar e desenvolver os conteúdos do currículo faz parte de toda a configuração histórica das práticas educativas, das instituições e das ideias que as legitimam (MOREIRA E TADEU, 1994, p.84).

O caráter selecionador do currículo, assinalado por Moreira & Tadeu (1994), foi percebido durante a pesquisa em campo. Evidenciamos que na grade

curricular e na prática dos professores de Educação Física e Educação Corporal da Escola Indígena, as atividades que envolviam esses dois componentes que acionavam diretamente o físico, a corporeidade, não são propostas inovadoras, faltavam-lhe a coexistência de práticas corporais voltadas para a idiossincrasia do povo Pataxó, mas por outro lado mantém práticas como o baleado, o vôlei e o futebol, ou seja, atividades físicas com base nos valores e práticas ocidentalizadas.

Não encontramos um componente que tratasse de estudos sobre o corpo, especificamente, ou seja, no espaço pesquisado ainda existe o não corpo em sala de aula. Esse fato foi comprovado ao percebermos que o único componente que poderia tratar do corpo no espaço escolar seria a disciplina Educação Corporal, que foi ofertada somente duas vezes durante os oito meses que estivemos em campo.

Por outro lado, na Escola Indígena, percebemos a tentativa de quebrar o modelo padrão da grade curricular, uma vez que, ensinam a língua nativa dos indígenas da região, o patxohã e dentro de suas práticas pedagógicas admite-se o ritual do AWÉ.

No entanto, mesmo com a tentativa de implementar a grade com um currículo multicultural, com a implantação do ensino da língua patxohã as questões corporais continuaram sendo deixadas do lado de fora.

O espaço escolar pesquisado está imerso em um constante processo de fricção entre forças antagônicas, de um lado preocupado em trabalhar especificidades dos alunos, e de outro, ainda está norteado por um currículo fixo e ocidentalizado. Reafirmamos, portanto, que o currículo da escola indígena está norteado pela tendência eurocêntrica.

Nesse sentido, Moreira e Tadeu (1994), defendem a ideia que o melhor caminho seria repensar os conteúdos e explorar as perspectivas multiculturais dos conteúdos mínimos, que, no caso do estudo em questão, seria ampliar a carga horária para o componente Expressão Corporal e introduzir nas aulas de educação física atividades esportivas, voltadas para a corporeidade e cultura indígena, como assina a aluna abaixo:

Já as aulas de expressão (educação corporal) corporal só aconteceu duas vezes ao ano. A gente fala sobre a importância de trabalhar o corpo. Mas a

gente gostaria de ter mais aula na semana. A gente não fala muito sobre nosso corpo assim né.

As colocações da aluna demonstram a necessidade do espaço escolar trabalhar com o currículo real, que seja capaz de observar as necessidades corporais das alunas e possam pensar em seus corpos para além da atividade física pautada nos modelos ocidentalizados de compreender o corpo. Vejamos a fala a seguir, como transparece na colocação de **A3**: “*meu corpo serve para fazer atividade do dia a dia*”.

Ao observarmos a grade de disciplinas que os alunos indígenas cursam, notamos que segue os PCNs são disciplinas iguais as dos alunos não indígenas, ou seja, matemática, língua portuguesa, biologia, história, geografia, química, física, inglês, artes, educação física. O diferencial é o estudo dos componentes Pathorã, expressão corporal, e Conhecimentos Filosóficos, Sociológicos e Antropológicos- CFSA.

	1º ANO	TURMAS Vespertina 2º ANO	3º ANO
Segunda	Arts - Arianna Arts - Arianna Arts - Arianna	Patricia - Arianna	Geografia - LEO Química - LEO História - Verônica
	CFSA - Juliana Geografia - Dezia	Patricia - Arianna Arts - Arianna	História - Verônica Educação Corporal - Verônica
Terça	LP - Shirley Patricia - Arianna	Arts - Arianna LP - Shirley	LP - Leo LP - Leo
	Matemática - Marluce	LP - Shirley	Patricia - Arianna
Quarta	Química - Daniela Química - Daniela Biologia - Gabriela	Geografia - Adil Geografia - Adil Química - Daniela	CFSA - Juliana CFSA - Juliana Arts - Arianna
	Biologia - Gabriela Patricia - Arianna	Química - Daniela Biologia - Gabriela	Arts - Arianna LP - Adil
Quinta	Geografia - Cleonice História - CLEONICE História - CLEONICE	Inglês - Shirley Inglês - Shirley Biologia - Gabriela	Física - LUCAS Física - LUCAS Química - Shirley
	LP - Shirley Educação Corporal - Verônica	Matemática - Daniela SHAW Matemática - Daniela SHAW	Biologia - Gabriela Biologia - Gabriela
Sexta	Física - Marluce Física - Marluce LP - Shirley	História - Adriano História - Adriano Matemática - Daniela SHAW	Inglês - Shirley Inglês - Shirley Matemática - LEO
	Inglês - Shirley Inglês - Shirley	Física - LUCAS Física - LUCAS	Matemática - LEO Matemática - LEO

Fonte: escola indígena

Mas, mesmo existindo componentes voltados para as especificidades dos adolescentes indígenas, as discussões e estudos sobre o corpo feminino no ambiente escolar ainda é um estudo “tabu”, ficando em segundo plano ou quase inexistente.

Apesar da existência de disciplinas específicas para a educação indígena, notamos que nem todas ocorrem de maneira ampla, pois como foi sinalizado por uma aluna entrevistada, as aulas de expressão corporal ocorreram apenas duas vezes no semestre.

Unitarização:

TODAS: *A maioria de nós, acho que todas gostamos de jogar futebol e voleibol, porque trabalha as pernas. A gente gosta de ser atleta. Já as aulas de expressão (educação corporal) só aconteceu duas vezes ao ano. A gente fala sobre a importância de trabalhar o corpo. Mas a gente gostaria de ter mais aula na semana dessa disciplina. A gente não fala muito sobre nosso corpo assim né, então poderia trocar por aulas de matemática e biologia, sei lá.*

Construção do metatexto:

As adolescentes demonstraram o desejo de praticar mais atividades físicas e até sugerem trocar as aulas de Biologia e Matemática por aulas de Educação Corporal e Educação Física, reforçando a necessidade desses sujeitos de sentirem seus corpos sendo pensados e estarem em movimento.

Ao analisar também o componente Educação Física, que seria importante para entender como a construção da identidade cultural do corpo da adolescente indígena está sendo trabalhada, notamos que as atividades executadas têm a tendência eurocêntrica, pois não trabalham atividades como arco e flecha e a dança ritualística dos povos tradicionais. Isso significa afirmar que as atividades esportivas afastam, cada vez mais, as alunas indígenas da possibilidade de compreenderem seus corpos a partir de sua ancestralidade e do viés cultural que não seja o ocidental.

Nessa perspectiva, os conteúdos que, em certa medida, são escolhidos para serem trabalhados, ou não, em sala de aula pelos professores, são selecionados de acordo com os interesses e a valorização daquilo que será trabalhado por cada docente.

Observamos então, como o currículo é construído, ou seja, há uma forte relação com as especificidades dos docentes. Como afirmam Alice (2006), Goodson (2007) e Young (2007), estes teóricos defendem a ideia que as discussões sobre currículo, estão longe de serem concluídas, devido ao fato da

necessidade de manter a hierarquia e o poder através da manutenção do currículo escolar tradicional

Contudo, nota-se que ao falar sobre currículo, é preciso abordar também as questões sobre disputa de poderes, a exemplo disso a influência eurocêntrica na construção da grade curricular que, conseqüentemente, reflete na construção da(s) identidade(s) corporal(is) das adolescentes.

Evidenciamos, mais uma vez a fala de Michael Young (2014), que nos convida a pensar sobre o papel normativo do currículo que emerge de uma orientação e elaboração prévia sem a participação dos docentes que atuam em sala, e menos ainda a participação das alunas. Portanto, esses dois segmentos não são coparticipes no processo de escolha da grade curricular.

Outro ponto para reflexão, abordado pelo mesmo autor, abre nossos olhos sobre os valores que norteiam a educação. Para o nosso estudo fez-se necessário observar quais valores estão imbricados na construção das identidades corporais das adolescentes indígenas, uma vez que na grade curricular a carga horária para componentes curriculares que tratam do corpo é ínfima, apenas duas aulas semanais.

Nesse sentido, Ivor Goodson (2007), defende que o professor precisa deixar de ser cúmplice da manutenção do currículo prescrito, ou seja, que precisa romper com a ideia da valorização de apenas determinados assuntos e temas dentro do contexto escolar. É preciso romper com a concepção de educação simplista. É preciso entender que inúmeros são os elementos referentes a escolha de uma temática, caso assim o fosse o Componente Curricular Educação Corporal seria tratado com mais atenção e estima pelos professores.

Portanto, essa escolha deve ocorrer de maneira coesa e interligada ao contexto escolar, social, econômico e político dos sujeitos. Lembrando que o currículo não é neutro e tem o papel de explorar as mais variadas situações. Citamos como exemplo a valorização de componentes curriculares que problematizem sobre a construção da(s) identidade(s) corporal(is) das adolescentes indígenas no espaço escolar. Desse modo, portanto, o currículo seria construído, e não simplesmente aceito sem criticidade e reflexão sobre sua construção (GODSON, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A base germinal desse estudo foi marcada pela ambição de identificar e analisar as marcas do eurocentrismo na construção da (s) identidade(s) corporal(is) das adolescentes indígenas de um colégio de Ensino Médio de Porto Seguro-BA, com o intuito de contribuir para a ampliação de referenciais teóricos que venham a ampliar as discussões relativas ao corpo adolescente feminino no espaço escolar indígena e outros.

O ponto de partida para esse estudo deu-se com a inserção em campo e os primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa. A certeza que estava no caminho certo, emergiu quando uma das professoras afirmou veementemente que todas as alunas das escolas do distrito de Coroa Vermelha e município de Cabralia são iguais e que não entendia o motivo de uma pesquisa que buscasse compreender o *constructo* do corpo da adolescente indígena.

Foi, portanto, a partir da construção do referencial teórico e das distintas barreiras, tempo-espaço e a negação de dois membros chave do corpo docente em participar da pesquisa, que começamos a compreender o quanto a presença do ranço eurocêntrico atua no espaço escolar, sendo portanto, um forte demarcador de valores na construção da(s) identidade(s) corporal (is) que estão em processo de formação nesse espaço. Observamos também que tanto o espaço escolar quanto os corpos femininos adolescentes são lugares de interações, intersecções e disputas.

Quando nos referimos a essa tríade: interações, intersecções e disputas, não afirmamos que os corpos estão livres para as possibilidades “de ser” dentro do espaço pesquisado, ao contrário disso. Os três tópicos acima assinalados podem ser entendidos como desdobramentos do binarismo fundante que o eurocentrismo transfere para os espaços onde ele atua, no caso desse estudo, na construção da(s) identidades(s) corporal(is) das adolescentes indígenas no espaço escolar do Ensino Médio.

Percebemos as interações desses corpos com o espaço e tempo em distintas situações; na fila da merenda, durante o intervalo, sentar no pátio em forma de círculo, para colocar a conversa em dia.

As adolescentes não pulavam o muro ou tentavam ir mais cedo para casa. Existindo a interação e integração com o espaço escolar, decorrente da prática do legado, que consiste em uma turma deixar algo para as turmas que estão por vir, talvez esse seja um fator determinante para a interação entre o espaço escolar e os corpos femininos adolescentes. Seja o efeito de permitir práticas ancestrais dos povos indígenas na instituição escola como o *AWÉ*.

Nas intersecções, enfatizamos que a cultura ancestral dentro do espaço escolar indígena está presente e, portanto, é um fato inovador, uma vez que instituiu o componente curricular Conhecimentos *Filosóficos, Sociológicos e Antropológicos- CFSA* e o momento do *AWÉ*, a pausa de cinquenta minutos para que os studentxs façam sua dança ancestral. No entanto, é válido ressaltar que a as distintas formas de práticas multiculturais no espaço pesquisado ainda carece de reflexões críticas.

Foi no dia a dia dos conflitos causados pela disputa do uso da calça leggin, do jeans rasgado e da vigilância dos corpos das meninas no corredores, e da constante reclamação das adolescentes que as aulas de Educação Física e Educação Corporal quase não aconteciam, nos possibilitou identificar as primeiras marcas do eurocentrismo na construção da(s) identidade(s) corporal(is) das adolescentes.

A primeira delas foi o feito de rechaçar a opção em usar o traje indígena. As adolescentes optavam pelo fardamento tradicional oferecido pelo estado, que vestem todas iguais. Elas abdicaram o uso de um top e uma saia, que ao nosso ver, mais confortável e bastante aprazível, tendo em vista o nosso clima tropical. Elas sentiam-se desconfortáveis com o “traje” e com o olhar do “outro”, no caso o olhar dos meninos e da comunidade não indígena.

O olhar do outro atua nesses corpos adolescentes femininos, representando a racionalidade e a lógica ocidental. Não compreende um corpo livre usando seu traje tradicional, mas vê com bons olhos todas vestidas de calça jeans e blusa azul.

Ao abrirem mão do uso do traje, instaurou-se um conflito, as adolescentes querem seus corpos vestidos com calça jeans rasgada ou com a calça leggin, proibidas pela direção, mas que não causa nenhum estranhamento ao “outro” que as observam.

A segunda marca observada, foi o constante processo de adestramento

desses corpos no espaço escolar, as estudantes sentam em filas, uma olhando para a nuca da outra. Como efeito disso, o ato de rebeldia, elas pediam para sair a cada dez minutos e não voltavam para sala de aula. Nesse momento, os corpos são vigiados e controlados pela direção, pois o tempo para ficar no pátio fica limitado ao horário do intervalo ou horário vago.

Também existe a vigilância reforçada quanto ao uso da calça jeans rasgada e da leggin, porque os outros membros da comunidade escolar, alunas, alunos, portaria, pais de alunas: todos querem ter certeza que as adolescentes estão com a vestimenta correta. O efeito dessa vigilância é a rebeldia de usar o proibido, manter o conflito entre direção e alunas. E mais além desse fenômeno é a luta para fazer parte de um modelo padrão: o ocidental.

A terceira marca foi identificada, durante nossa discussão com o grupo focal, as alunas sinalizaram que buscavam constantemente um padrão de beleza inspirado no modelo ocidental. O efeito disso é a busca em ter pernas malhadas, “corpão” e a frustração quando esses objetivos não são alcançados. Existe a necessidade de seguirem um padrão de beleza para se sentirem mais felizes, evidenciando o distanciamento da cultura indígena.

Outro efeito identificado é a falta de reflexão crítica sobre esse padrão ocidental que tanto desejam. Não questionam o modelo que seguem, nem as relações de poder que estão estabelecidas na interiorização dos paradigmas de beleza que seguem.

De fato, após os meses em campo, é certo afirmar que as adolescentes indígenas vislumbram o padrão ocidental de beleza, sem reflexão ou busca de empoderamento. Existe, nesse sentido, a interiorização dos valores eurocêntricos refletidos nesse corpo adolescente. E ficou evidenciado em várias falas a busca de um padrão de beleza exógeno a estética indígena, refletida na voraz necessidade do uso da maquiagem ocidental e no ato de abdicarem o uso do “traje” tradicional indígena.

Sob esse aspecto, assinalamos que a construção da identidade corporal da adolescente indígena, encontra-se imerso na concepção do “corpo construído”, pois ao considerarmos que [...] “a existência atravessa as questões corporais. Ela é antes de tudo corpo” [...] (Le Breton, 2010, p.8), podemos afirmar que a existência desse corpo adolescente não é pensada como lugar primeiro da existência. Assim, esse “corpo construído” em detrimento do “corpo vivido”,

emerge a partir do padrão ocidentalizado em que as adolescentes querem ter “peitão e pernã”, um corpo malhado e um rosto bem maquiado.

A idealização de um padrão perfeito, faz com que os sujeitos pesquisados tenham uma ideia distorcida de si mesmo, haja visto, não refletem sobre a construção de suas identidades. E estão longe de compreender que a identidade é construída a partir da dialética entre as diferenças, como sinaliza Silva (2014).

Sinalizamos um outro efeito, a tentativa de apagamento do “outro” e suas especificidades. As alunas, em suas tentativas de buscar o padrão do corpo perfeito, durante o projeto QUE SOEM OS MARACÁS, tiveram como culminância do projeto a construção de equipamentos alternativos para malhar o corpo. Isso foi a materialização do desejo de conquistar o padrão de beleza do corpo ocidental. Assinalamos que os efeitos acima citados constituem a terceira marca do eurocentrismo detectada nesse estudo.

A quarta marca foi o discurso inicial da professora de Educação Corporal, ao afirmar que todas são iguais, ela eliminou qualquer possibilidade de discussão sobre a construção das identidades corporais das adolescentes indígenas, e talvez por isso, nas poucas aulas ofertadas durante o ano, não acontecerem discussões sobre os padrões de beleza e a corporeidade adolescente feminina.

Os efeitos desse discurso, no espaço escolar, não reconhecendo as diversas “possibilidades de ser” desses corpos adolescentes, impedem que exista a interculturalidade crítica e o pensamento plural que possibilitaria pensar na necessidade de rasurar as invenções ocidentais acerca da construção das identidades.

Por isso, as adolescentes supervalorizam o uso da maquiagem ocidental, o modelo de beleza corpórea também ocidentalizado e não sabem discutir sobre seus próprios corpos.

Esse fenômeno nos fez entender que o corpo no espaço escolar passa despercebido, ele ainda não é o ponto de partida para discussões e projetos interdisciplinares, que o corpo da adolescente indígena ainda não é tema para que se modifique a grade curricular e as práticas pedagógicas do espaço escolar pesquisado. Por isso, acreditamos que existe um longo caminho a ser trilhado para desmitificar a necessidade dos estudos sobre o corpo no contexto escolar.

Foi, portanto, a partir do conjunto de métodos e técnicas assinalados no início desse capítulo, que identificamos e analisamos as marcas do eurocentrismo na construção das identidades corporais das adolescentes do primeiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Indígena Coroa Vermelha.

É importante ressaltar que as análises apresentadas tiveram como ponto de partida as categorias a priori, caracterizadas como objetivas e dedutivas: 1) o corpo da adolescente indígena e espaço escolar; 2) o corpo da adolescente indígena e a identidade cultural; 3) o corpo da adolescente indígena e o eurocentrismo; 4) o corpo adolescente indígena e currículo. As categorias foram a base para identificar e analisar as marcas do eurocentrismo na construção da(s) identidade(s) corporal(is) das adolescentes indígenas.

Após as análises apresentadas, entrelaçamos as considerações finais com sugestões que poderão possibilitar novas discussões e pesquisas acerca do corpo adolescente indígena no espaço escolar institucionalizado. Consideremos portanto:

I) Que o currículo seja descolonizado e trabalhe, de forma significativa, as possibilidades das práticas tradicionais ancestrais tradicionais nos componentes de Educação Física e Educação Corporal. E não somente o vôlei, o baleado e o futebol.

II) A urgência de questionar a interiorização e normatividade de práticas esportivas que desconsideram a cultura ancestral indígena e a corporeidade da adolescente no espaço escolar, pois a construção da(s) identidade(s) corporal(is) é decorrente do diálogo entre as tensões do cotidiano escolar e a cultura indígena Pataxó.

III) Em nosso estudo, afirmamos a necessidade de uma maior exploração da cultura indígena, abordando debates e discussões sobre os corpos femininos adolescentes. Da uma maior ênfase aos conteúdos cultura Pataxó, em especial as danças.

IV) Torna-se urgente o aprofundamento e uma maior exploração dos significantes das práticas culturais como o AWÉ para os corpos desses sujeitos. E abordagens sistêmicas sobre o corpo adolescente feminino no espaço escolar indígena. Haja visto, as professoras de artes, da língua Pataxó, Educação Física e Educação corporal, posterior a uma conversa que tivemos para a apresentação do projeto de pesquisa e os objetivos do trabalho, recusaram em participar da

pesquisa. O argumento das professoras ficaram em torno da ideia errônea que somente o professor indígena pode falar e pesquisar sobre essas questões, as professoras questionaram o porquê de uma pesquisadora negra interessar-se em pesquisar o corpo de adolescentes indígenas sob o argumento que todos os corpos são iguais.

V) É preciso fugir da ideia que, apenas, a disciplina de Educação Física dará conta de contemplar discussões acerca do corpo feminino no contexto escolar.

VI) Destacamos, ainda, que a todo momento as adolescentes clamavam por movimento, por atividades que as tirassem da sala de aula, por mais aulas de esporte e dança. Assim, o currículo deve ser repensado, revisitado e considerar as necessidades das alunas também.

VII) Sobre as identidades corporais das adolescentes, é pertinente buscar entender que a escola deve ser um lugar que ajude a adolescente a compreender melhor seu corpo e que o mesmo está em constante processo de construção, porque [...] “o corpo também é, preso no espelho social, objeto concreto de investimento coletivo, suporte de ações e significações” [...] (Le Breton, 2010, p.77), e é dentro dessa perspectiva que o corpo feminino indígena deve ser pensado.

VIII) Ainda sobre as identidades; faz-se urgente problematizar no espaço escolar que a identidade é relacional, ela situa-se em um entre lugar, está nos poros. É a partir dessa porosidade que as identidades vão se formando, por isso, ao falarmos de identidades, não podemos pensar em identidades que negue o outro, ou seja, a adolescente indígena ao buscar um corpo objetivado pelo padrão de beleza ocidental, tenha consciência que não esteja negando a si mesma através do espelho distorcido citado por Quijano(2005).

IX) Para encerrar, anunciamos a possibilidade de descolonizar o espaço escolar, as práticas pedagógicas, o currículo e a maneira como, ainda, alguns educadores pensam e atuam sobre os corpos femininos indígenas no espaço formal de educação, questionando o modelo eurocêntrico impregnado nos distintos segmentos do espaço escolar e os efeitos das marcas eurocênicas no espaço formativo institucional.

A partir da análise que fizemos nesse estudo, é pertinente afirmar que as marcas do eurocentrismo persistem em distintos segmentos na construção

das identidades corporais das adolescentes do *Colégio Estadual Indígena Coroa Vermelha*. São marcas, cheias de pragmatismos e novas releituras, cujos efeitos fazem com que esses corpos adolescentes não entendam a pluralidade formativa das suas identidades, pois o eurocentrismo traz consigo o binarismo que impede ver o outro-diverso- como algo possível de ser aceito.

REFERÊNCIAS

BONADIO, M.I. **Sobre a Pele, Imagens e Metamorfoses**. 1ª edição. São Paulo: UNICAMP 2015

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: **NOGUEIRA, M. A; CATANI**. Afrânio (orgs). Escritos de Educação. Petrópolis, Vozes, 2014.

CALLIGARIS, C. A Adolescência. São Paulo. Publifolha. 2000

CORBIN, A. **Da renascença às Luzes**, Petrópolis RJ. Ed: Vozes, 2008.
GÉLIS, Jacques. **O Corpo, a Igreja e o Sagrado**. In: História do corpo: Da RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, V. M. F. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: Moreira, A. F.; Candau, V. M. F (orgs). Multiculturalismo: Diferenças Culturais e práticas pedagógicas. Ed 4. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CORONIL, F. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colecion Sur. Sur, Clasco. Buenos Aires. Argentina, 2005. Pp.50-60. Discursos Nas Políticas de Currículo. Alice Casemiro Lopes. Currículo sem fronteiras, V.6, n. 2, pp 33-52, jul/dez. 2006.

COUTINHO, L.G. Coutinho A obra lida foi: A adolescência na contemporaneidade: ideal cultural ou sintoma social. Pulsional. Revista de Psicanálise. Artigos. P.13-19 ano XVII, n.181, março/2005.

D'ANGELIS, W. R da. **Uma breve história da educação escolar indígena no Brasil**. Campinas, São Paulo: Curt Nimendajú, 2012.

DUSSEL, H. Europa, Modernidade e Eurocentrismo. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colecion Sur. Sur, Clasco. Buenos Aires. Argentina, 2005. pp.24-32.

GOMES.W.Z ; Imperatriz. **Caminhos e Encontros na Educação de Indígenas** 2017.395p. ISBN 978—85-66425-13-0 – Rosani Fernandes 2017 , pp 120-140. História da Capitania de Porto Seguro: Novos Estudos Sobre a Bahia Colonial, Séc. XVI-XIX. Francisco Cancela(org.); Thales Souza Silva, Uiá Freire Dias dos Santos. Jundiaí, Paco Editorial, 2016.pp.175-200.

JUNIOR, N. **Corpo construído, corpo desejante e corpo vivido**. In: Cadernos de Subjetividade- Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade. S.Paulo.v.5, p.p 245589.1997.

Le Breton, D. **A psicologia do corpo**. Ed. Rio de Janeiro: vozes, 2010.

LOPES, Guacira Louro. Revista: Educação e Realidade- **Corpo, Escola e Identidade**.25(2): p.59-76- ju./dez. 2000.

MACIEL, S.M. **Corpo invisível: Uma nova leitura da filosofia**. Porto Alegre.EDIPUCRS, 164 p. 1997.

MILSTEIN, D. M, Héctor. Escola, Corpo e cotidiano escolar. São Paulo: Cortez,2010.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MOREIRA, A. F. TADEU, Tomaz Silva da.Currículo Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez,1994.

NORBERT, E. **O Processo Civilizador: Uma Historia dos Renascença às Luzes.org**. Alain Corbin, jean Jacques Coutrim.5.ed.-Petrópolis, Costumes.vol.1; trad.Ruy Jungman.2ª ed. Rio de Janeiro. Jorge Zahar,1994.

PRAXEDES, W. L A - A Questão Racial e a Superação do Eurocentrismo na Educação Escolar. Revista de Pedagogia Perspectivas em Educação. Ed. 02, 2008.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-

americanas. Edgardo Lander (org). Colecion Sur. Sur, Clasco. Buenos Aires. Argentina, 2005. Pp. 227-278.

ROMERO, E. **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas, São Paulo. Ed. Papyrus, 1995.

RODRIGUES, J. C. **O tabu do corpo**. Rio de Janeiro. 2ª ed. Editora: Achiamé, 1975.

SHOHAT, E; STAM R. Crítica da Imagem Eurocêntrica: Multiculturalismo e Representações. Editora Routledge. 2006.

SILVA, T. T da. Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais/ Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 14. Ed.-Petrópolis: Vozes, 2014.

SODRÉ, M. Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HALL, S. Da Diáspora: identidades e mediações culturais. Liv Sovik (org.) 1ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

TRINDADE, A. L da. **O racismo no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: FGV/IESAE. Dissertação de Mestrado, 2000.

VALLE, L. **A escola e a nação**. São Paulo: Editora Letras & Letras, 1997.

APÊNDICE 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTADO E SOCIEDADE
CARTA DE ACEITE

Ao diretor da Escola Indígena em Coroa Vermelha

Eu, Railton Sampaio Barros Conceição
, CPF nº 0865778167 RG nº 939.806.225-04 diretor da Escola Indígena
de Coroa Vermelha, permito que Edna Conceição Pereira Santos, estudante de Mestrado
da UFSB no Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade, o desenvolver a
pesquisa *O Ranço Eurocêntrico na Construção das Identidades Corporais das
Adolescentes*. A pesquisadora assegura que o anonimato dos participantes será mantido.



Railton Sampaio Barros Conceição
Aut. nº 27/01/2015
DIRETOR

Assinatura do diretor

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTADO E SOCIEDADE
CARTA DE ACEITE

Ao docente da Escola Indígena em Coroa Vermelha

Eu, Maria Ozélia Teixeira da Cruz, professora (or) do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Indígena de Coroa Vermelha, aceito participar da pesquisa ***O Ranço Eurocêntrico na Construção das Identidades Corporais das Adolescentes***, desenvolvida por Edna Conceição Pereira Santos, estudante de Mestrado na UFSB, no Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade. Tenho conhecimento que participarei dos encontros na escola em horários a serem definidos com a pesquisadora e o diretor da Escola. E a mesma, garantirá o meu anonimato na participação da pesquisa.

Maria Ozélia Teixeira da Cruz

Assinatura do docente

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTADO E SOCIEDADE
CARTA DE ACEITE

Ao docente da Escola Indígena em Coroa Vermelha

Eu, NANCY PEREIRA SILVA, professora (or) do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Indígena de Coroa Vermelha, aceito participar da pesquisa ***O Ranço Eurocêntrico na Construção das Identidades Corporais das Adolescentes***, desenvolvida por Edna Conceição Pereira Santos, estudante de Mestrado na UFSB, no Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade. Tenho conhecimento que participarei dos encontros na escola em horários a serem definidos com a pesquisadora e o diretor da Escola. E a mesma, garantirá o meu anonimato na participação da pesquisa.

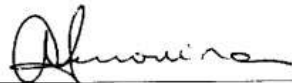
Nancy Pereira Silva

Assinatura do docente

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTADO E SOCIEDADE
CARTA DE ACEITE

Ao docente da Escola Indígena em Coroa Vermelha

Eu, Adel Santos Moreira, professora (or) do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Indígena de Coroa Vermelha, aceito participar da pesquisa *O Ranço Eurocêntrico na Construção das Identidades Corporais das Adolescentes*, desenvolvida por Edna Conceição Pereira Santos, estudante de Mestrado na UFSB, no Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade. Tenho conhecimento que participarei dos encontros na escola em horários a serem definidos com a pesquisadora e o diretor da Escola. E a mesma, garantirá o meu anonimato na participação da pesquisa.

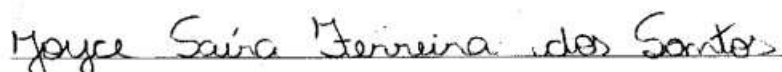


Assinatura do docente

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTADO E SOCIEDADE
CARTA DE ACEITE

A discente da Escola Indígena em Coroa Vermelha

Eu, Joyce Saíra Ferreira dos Santos, aluna do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Indígena de Coroa Vermelha, aceito participar da pesquisa *O Ranço Eurocêntrico na Construção das Identidades Corporais das Adolescentes*, desenvolvida por Edna Conceição Pereira Santos, estudante de Mestrado na UFSB, no Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade. Tenho conhecimento que participarei dos encontros na escola em horários a serem definidos com a pesquisadora e o diretor da Escola. A pesquisadora assegura que o meu anonimato será preservado.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTADO E SOCIEDADE
CARTA DE ACEITE

A discente da Escola Indígena em Coroa Vermelha

Eu, Allyce F. Ribeiro, aluna do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Indígena de Coroa Vermelha, aceito participar da pesquisa *O Ranço Eurocêntrico na Construção das Identidades Corporais das Adolescentes*, desenvolvida por Edna Conceição Pereira Santos, estudante de Mestrado na UFSB, no Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade. Tenho conhecimento que participarei dos encontros na escola em horários a serem definidos com a pesquisadora e o diretor da Escola. A pesquisadora assegura que o meu anonimato será preservado.

Allyce Ferreira Ribeiro

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTADO E SOCIEDADE
CARTA DE ACEITE

A discente da Escola Indígena em Coroa Vermelha

Eu, Jaime dos Santos Oliveira, aluna do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Indígena de Coroa Vermelha, aceito participar da pesquisa *O Ranço Eurocêntrico na Construção das Identidades Corporais das Adolescentes*, desenvolvida por Edna Conceição Pereira Santos, estudante de Mestrado na UFSB, no Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade. Tenho conhecimento que participarei dos encontros na escola em horários a serem definidos com a pesquisadora e o diretor da Escola. A pesquisadora assegura que o meu anonimato será preservado.

Jaime dos Santos Oliveira

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTADO E SOCIEDADE
CARTA DE ACEITE

A discente da Escola Indígena em Coroa Vermelha

Eu, Kailany Vitória Mendes Brito, aluna do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Indígena de Coroa Vermelha, aceito participar da pesquisa *O Ranço Eurocêntrico na Construção das Identidades Corporais das Adolescentes*, desenvolvida por Edna Conceição Pereira Santos, estudante de Mestrado na UFSB, no Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade. Tenho conhecimento que participarei dos encontros na escola em horários a serem definidos com a pesquisadora e o diretor da Escola. A pesquisadora assegura que o meu anonimato será preservado.

Kailany Vitória Mendes Brito

Assinatura do aluno

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTADO E SOCIEDADE
CARTA DE ACEITE

A discente da Escola Indígena em Coroa Vermelha

Eu, Gabrieli Alves Santos, aluna do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Indígena de Coroa Vermelha, aceito participar da pesquisa *O Ranço Eurocêntrico na Construção das Identidades Corporais das Adolescentes*, desenvolvida por Edna Conceição Pereira Santos, estudante de Mestrado na UFSB, no Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade. Tenho conhecimento que participarei dos encontros na escola em horários a serem definidos com a pesquisadora e o diretor da Escola. A pesquisadora assegura que o meu anonimato será preservado.

Gabrieli Alves Santos

Assinatura do aluno

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTADO E SOCIEDADE
CARÇA DE ACEITE

A discente da Escola Indígena em Coroa Vermelha

Eu, Kézia Alves Santana, aluna do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Indígena de Coroa Vermelha, accito participar da pesquisa *O Ranço Eurocêntrico na Construção das Identidades Corporais das Adolescentes*, desenvolvida por Edna Conceição Pereira Santos, estudante de Mestrado na UFSB, no Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade. Tenho conhecimento que participarei dos encontros na escola em horários a serem definidos com a pesquisadora e o diretor da Escola. A pesquisadora assegura que o meu anonimato será preservado.

Kézia Alves Santana

Assinatura do aluno

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTADO E SOCIEDADE
 CARTA DE ACEITE

Ao docente da Escola Indígena em Coroa Vermelha

Eu, Laise Menezes Santos, professora (or) do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Indígena de Coroa Vermelha, aceito participar da pesquisa *O Ranço Eurocêntrico na Construção das Identidades Corporais das Adolescentes*, desenvolvida por Edna Conceição Pereira Santos, estudante de Mestrado na UFSB, no Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade. Tenho conhecimento que participarei dos encontros na escola em horários a serem definidos com a pesquisadora e o diretor da Escola. E a mesma, garantirá o meu anonimato na participação da pesquisa.

Laise Menezes Santos

Assinatura do docente

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTADO E SOCIEDADE
 CARTA DE ACEITE

A discente da Escola Indígena em Coroa Vermelha

Eu, Poliana dos Santos, aluna do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Indígena de Coroa Vermelha, aceito participar da pesquisa *O Ranço Eurocêntrico na Construção das Identidades Corporais das Adolescentes*, desenvolvida por Edna Conceição Pereira Santos, estudante de Mestrado na UFSB, no Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade. Tenho conhecimento que participarei dos encontros na escola em horários a serem definidos com a pesquisadora e o diretor da Escola. A pesquisadora assegura que o meu anonimato será preservado.

Poliana dos Santos

Assinatura do aluno

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTADO E SOCIEDADE
CARTA DE ACEITE

A discente da Escola Indígena em Coroa Vermelha

Eu, Mairi Novais, aluna do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Indígena de Coroa Vermelha, aceito participar da pesquisa *O Ranço Eurocêntrico na Construção das Identidades Corporais das Adolescentes*, desenvolvida por Edna Conceição Pereira Santos, estudante de Mestrado na UFSB, no Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade. Tenho conhecimento que participarei dos encontros na escola em horários a serem definidos com a pesquisadora e o diretor da Escola. A pesquisadora assegura que o meu anonimato será preservado.

Mairi Novais dos Santos

Assinatura do aluno

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTADO E SOCIEDADE
CARTA DE ACEITE

A discente da Escola Indígena em Coroa Vermelha

Eu, Bruna Lavinia Souza Aguiar, aluna do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Indígena de Coroa Vermelha, aceito participar da pesquisa *O Ranço Eurocêntrico na Construção das Identidades Corporais das Adolescentes*, desenvolvida por Edna Conceição Pereira Santos, estudante de Mestrado na UFSB, no Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade. Tenho conhecimento que participarei dos encontros na escola em horários a serem definidos com a pesquisadora e o diretor da Escola. A pesquisadora assegura que o meu anonimato será preservado.

Bruna Lavinia Souza Aguiar

Assinatura do aluno

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTADO E SOCIEDADE
CARTA DE ACEITE

A discente da Escola Indígena em Coroa Vermelha

Eu, Emilly Santos, aluna do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Indígena de Coroa Vermelha, aceito participar da pesquisa *O Ranço Eurocêntrico na Construção das Identidades Corporais das Adolescentes*, desenvolvida por Edna Conceição Pereira Santos, estudante de Mestrado na UFSB, no Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade. Tenho conhecimento que participarei dos encontros na escola em horários a serem definidos com a pesquisadora e o diretor da Escola. A pesquisadora assegura que o meu anonimato será preservado.

Emilly Santos Pereira

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTADO E SOCIEDADE
CARTA DE ACEITE

A discente da Escola Indígena em Coroa Vermelha

Eu, Luana Caroline Santos de Jesus, aluna do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Indígena de Coroa Vermelha, aceito participar da pesquisa *O Ranço Eurocêntrico na Construção das Identidades Corporais das Adolescentes*, desenvolvida por Edna Conceição Pereira Santos, estudante de Mestrado na UFSB, no Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade. Tenho conhecimento que participarei dos encontros na escola em horários a serem definidos com a pesquisadora e o diretor da Escola. A pesquisadora assegura que o meu anonimato será preservado.

Luana Caroline Santos de Jesus

Assinatura do aluno

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTADO E SOCIEDADE
 CARTA DE ACEITE

A discente da Escola Indígena em Coroa Vermelha

Eu, T. Priscila da Cruz Queiroz, aluna do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Indígena de Coroa Vermelha, aceito participar da pesquisa *O Ranço Eurocêntrico na Construção das Identidades Corporais das Adolescentes*, desenvolvida por Edna Conceição Pereira Santos, estudante de Mestrado na UFSB, no Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade. Tenho conhecimento que participarei dos encontros na escola em horários a serem definidos com a pesquisadora e o diretor da Escola. A pesquisadora assegura que o meu anonimato será preservado.

T. Priscila da Cruz Queiroz

Assinatura do aluno

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTADO E SOCIEDADE
 CARTA DE ACEITE

A discente da Escola Indígena em Coroa Vermelha

Eu, Fernanda Damascena de Jesus, aluna do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Indígena de Coroa Vermelha, aceito participar da pesquisa *O Ranço Eurocêntrico na Construção das Identidades Corporais das Adolescentes*, desenvolvida por Edna Conceição Pereira Santos, estudante de Mestrado na UFSB, no Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade. Tenho conhecimento que participarei dos encontros na escola em horários a serem definidos com a pesquisadora e o diretor da Escola. A pesquisadora assegura que o meu anonimato será preservado.

Fernanda Damascena de Jesus

Assinatura do aluno

Questionário, com questões norteadoras, aplicado as alunas da Escola Indígena de Coroa Vermelha

- 1) Quais as disciplinas aqui na escola desenvolvem atividades voltadas para o corpo?
- 2) Para você estar sentada na sala enquanto a professora leciona, dá o conteúdo, faz você sentir-se presa?
- 3) Como você percebe seu corpo no espaço escolar?
- 4) Você acredita que através do seu corpo você está mostrando sua identidade?
- 5) Por falar em identidade, você identifica-se como indígena, negra, branca ou afro-indígena?
- 6) Você pensa em seu corpo como uma construção cultural?
- 7) Você consegue pensar em seu corpo como um produto da cultura?
- 8) Você acha que seu corpo está moldado as convenções sociais?
- 9) Você segue algum modelo e padrão?
- 10) Você sente que seu corpo é controlado, modulado e vigiado no espaço escolar?
- 11) Se você pudesse escolher, você usaria a farda?
- 12) Para você, o que significa usar o uniforme escolar?
- 13) Para você, o que seria um corpo desobediente?
- 14) Você se importa muito com a sua aparência? Como você está vestida?

Entrevista parte I

P1: Vcs acreditam que o corpo de vcs estão moldados as convenções sociais? Tem alguns padrões que devem ser seguidos?

A1: Eu acho que na escola a gente segue padrões. Eu acho que Indio ne diferença na cor da pele.

A2: Eu acho que não

A3: Olha, eu acho que a gente segue sim. |Ter um corpo lindo, malhado.

A4: Eu também acho.

P2: Vocs seguem algum modelo? Ter tal corpo, maquiagem...

Essa pergunta as deixou eufóricas e bastante divididas. Logo levantaram as mãos e queriam falar todas ao mesmo tempo.

A1, A2, A3, A4, 5 e 6 e 7, prontamente disseram que sim.

A8: Sim, porque seguir um modelo de maquiagem e como manter o corpo é o que distrai a gente, é uma coisa alto astral, que faz a gente evoluir mais.

A9: Ah não, eu me sinto bem com o corpo que eu tenho. Muita gente fala Michele você é gorda, você é isso, você é aquilo. Eu me sinto bem do jeito que eu sou. Eu não preciso emagrecer.

A10: Eu sigo um padrão, porque eu quero me inspirar em uma pessoa, porque as vezes eu não me sentia bem, eu já tive problema com isso, porque as vezes eu tinha vergonha de usar bustiê essas coisas. Mas agora eu já estou me acostumando entendeu? Eu agora já me amo muito mais que antes. Eu tenho me inspirado, eu tenho uma meta: ter peitos grandes.

P3: VCS sentem que o corpo de vocês é controlado, vigiado e modulado na escola?

Unanimidade: responderam que sim. Muito.

- Em que momento?

A11: Quando a gente tá na escola. Tipo assim, se a gente vem de calça leg, passa alguém, já dá uma olhada assim sabe, meio de lado, e ai vem o diretor chamar a gente. Mas eu acho que, tipo assim, uma vez na semana a gente poderia vir com uma roupa diferente.

A12: Se a gente t'ís de calça leg já olha assim de mal olhado sabe.

A13: Ou quando a gente tá com uma blusa colada demais que mostra os peitos.

A14: E tem outra coisa, quando a gente passa sozinha assim, por exemplo, quando tem uma turma de menino, ai a gente fica com vergonha porque eles ficam olhando, ficam falando coisa.

A16: a gente é vigiada e controlada inclusive pela secretaria.

A17: nem é só o povo da secretaria, tem o povo da língua grande também, aquelas meninas que não gostam de ver a gente usando uma leg, uma calça rasgada ou a blusa apertada.

A18: por exemplo se ela aqui vem com uma calça rasgada, ai chega uma língua grande na secretaria e fala: olha, já pode vir de calça rasgada?

A1: Nem todo mundo gosta de seguir essa regra de não usar a calça rasgada e a leg, mas tem que seguir a regra.

A2: Mas eu acho que a escola deveria se preocupar com nossos estudos, se a gente está estudando ou não, e não com a roupa que a gente está vestida.

A3: A esse negócio de roupa é uma perturbação, pra mim tanto faz.

A4: se todas as escolas são assim, porque aqui tem que ser diferente? Eu acho que tá certo eles.

Todas disseram que poderia liberar o uso da calça, para que pudessem vir do jeito que que quiserem, logo, o uso obrigatório deveria ser só da blusa.

A12: A gente deveria usar o que a gente quisesse, entendeu?

P4 :Para vocês o que seria um corpo desobediente?

A3: Um corpo que quebrasse as regras impostas(todas)

P5: Que tipo de regras vcs quebrariam aqui na escola?

A5: A forma de sentar. Eu gosto de sentar à vontade, mas ai vem alguns professores e pedem pra eu sentar direito. Eu gosto de sentar, tipo assim, largada.

A6: A eu sento largada, assim meio escorregando na cadeira, ai vem a professora e fala assim: sente direito porque você não está em sua casa.

A7: Por exemplo eu tinha uma professora de educação corporal e ela não gostava quando a gente ia embora e colocava a mochila em um ombro só.

A9: A gente também não pode ir pra outra escola, que é aqui do lado, a gente tem o espaço limitado.

P6: Vcs se importam muito com a aparência de vcs? Por que?

Todas responderam que sim, unanimidade!!! O porquê teve variantes:

A12: Porque eu quero me sentir bem e me sentir bonita.

A10: Eu me importo mais com meu cabelo, ele tem que estar perfeito, ele é muito cheio e eu cuido muito. Se eu venho de cabelo preso pra escola parece que estou feia.

A13: Eu também me importo mais com meu cabelo.

A14: eu nem me preocupo muito com a roupa, mas me preocupo muito com a maquiagem, todo dia eu trago meu estojo pra escola pra fazer os retoques, mesmo quando é uma maquiagem leve. Hoje

parece que nem estou maquiada, mas tem um blach de leve e um rímel nos olhos.

A2: tem dia que eu gosto de me maquias mais, outro menos, mas sempre estou usando sim.

A6: eu acho que sou a diferente da turma, eu não estou nem ai pra nada, tipo assim, eu não me importo com o que estou vestindo, com maquiagem, só me arrumo quando vou sair, ou quando vai ter festa na escola ai eu me arrumo mais.

A1: Eu gosto de me arrumar bastante, um batom, uma maquiagem. Eu me sinto bonita entendeu.

A13: eu, pelo menos eu acho que o fato de ser mãe eu não posso deixar de me arrumar não. Porque tem umas meninas que são casadas que esquecem de se arrumar, e esquecem de seu corpo e de cuidar, fica focada no filho e não pode se esquecer de ficar bonita.

Vocês usam o traje?

A2: Olha, eu tenho vergonha, aqui na escola tem uns meninos ousados que ficam olhando o corpo da gente, e também o bustiê é transparente.

A4: É porque tipo assim, a gente fica com vergonha.

P6: Qual a identidade vocs se identificam, com a indígena, com a branca ou a afro indígena? Todas responderam unanimidade.

A12: A indígena mesmo a gente tendo a mistura de índio com branco e índio com negro.

P7: Vcs pensam no corpo de vcs como algo culturalmente construído?

A1:Olha, tipo, antes o índio tinha um jeito diferente e não usava roupa por exemplo, mas agora já desenvolveu bastante, então eu acho assim, a gente tem que ver como tá hoje entendeu?

A2: Então assim, o nosso corpo já tem muito de outras culturas, não só a indígena a gente já evoluiu. Desde o que a gente usa, calça jeans, boné, tênis, como a gente se maquia e o corpo mesmo.

A3: Ué, no corpo a gente vê isso no padrão né, as pernas malhadas, querer ter peito grande, essas coisas.

A4: Então assim, quando a gente usa todas essas coisas: calça jeans, boné etc, a gente já tá usando coisas que não são da nossa cultura.

A5: Então a gente pode dizer que tem sim uma construção cultural no jeito da gente ser.

P7: Vcs conseguem pensar no corpo de vcs como produto da cultura?

A10: Sei lá.

A1: Acho que meu corpo não é produto daquilo que vivo, acho que nem sei viu.

A3: Eu acho que de jeito nenhum.

A4: eu penso diferente, acho que somos produto sim, por exemplo, quando teve a moda do batom daquela novela Ti Ti Ti uma mulher que usava um batom, ai todo mundo comprava.

A6: Aqui no Colégio Indígena a gente tem muita a mistura da cultura do branco, porque nós já somos de outro tempo né.

P7: vcs acham que o corpo de vcs está moldado nas convenções sociais? Eu explico o conceito.

Todas responderam que sim.

A 10: Por exemplo a gente não pode vir pra escola sem sapato, a gente não pode entrar sem a farda, a gente tem que sentar direito...essas coisas,

A11: a farda também é um padrão.

A12: Ah, só pode entrar na escola se tiver de farda ou trajada. Então é um padrão que a gente segue.

A13: se a gente não vier com a farda ou com o traje, tem que voltar pra casa.

Todas responderam sobre o padrão de maquiagem e de beleza: A gente se preocupa com o rosto, uma maquiagem de beleza que deve ser seguido, porque a mulher já é bonita por natureza, mas precisa de maquiagem pra ficar mais bonita.

A14: eu sigo um padrão de beleza, a maquiagem.

P8: O corpo é controlado no espaço escolar:

TODAS responderam que sim.

A12: principalmente o controle acontece com a roupa, a gente tem que estar com uma roupa decente, tipo assim, uma bermuda abaixo do joelho, não usar short curto, ou calça rasgada, ou a leg que define o corpo.

A13: Ah, a gente sempre encontra uma forma de fugir da vigilância, a gente se esconde.

A9: Ué nosso corpo está o tempo todo com a gente, não somos só cabeça.

P9: E as disciplinas que trabalham as questões corporais?

Todas responderam que sentem falta de fazer mais atividades voltadas para o corpo especificamente.

A1: bem, nós temos a disciplina de educação corporal. Mas seu não gosto não.

A3: Olha tem só uma vez na semana, mas a maioria não gosta. Ou seja, participa de alguma coisa.

A4: a gente tem vôlei, futebol e baleado, mas expressão corporal mesmo, mesmo a gente não tem direito, acho que só uma vez no semestre passado.

A5: na verdade expressão corporal agora é Educação física, eu acho, é a mesma coisa.

A6: Então a educação corporal a gente joga bola... mas acho que também é atividade com o corpo.

A7: Educação corporal também trabalha a mente.

A8: A disciplina Educação corporal da mais textos também.

A9: mas também tem vez que educação corporal é uma vez no mês e olhe lá.

A10: Hein professora, eu acho que a gente deveria ter mais atividades que trabalhasse nosso corpo, como a aula de educação corporal.

P10: Para vcs estar sentada na sala de aula, enquanto o professor fala, faz sentir-se presas?

TODAS RESPONDERAM QUE SIM.

A12: Olha tem professor muito ignorante, são arrogantes e não se envolvem com a gente e fecham a cara. As outras concordavam balançando a cabeça.

A10: A gente as vezes se sente presa, porque nosso corpo a gente as vezes está pesado, preguiçoso, porque a gente passa muito tempo cansado, pesado.

A11: a gente não pode se levantar pra nada, se a gente levanta, já pergunta: vai pra onde menina? e depois do almoço então é pior, meu corpo tá cansado, com preguiça.

A12: é mesmo, dá uma preguiça depois do almoço... a gente já chega aqui cansada.

A13: olha eu acho que meu corpo não diz quem eu sou.

A14: eu também acho que meu corpo não tem nada a ver com minha personalidade.

A15: meu corpo é um e minha personalidade é outra.

P11: pra vcs o AWÈ é importante, o que ele significa?

A1: O significado do AWÉ é uma forma e expressar, tipo assim, através de sua cultura, uma forma de expressar meus sentimentos.

A2: O AWÉ é união, é preservação da minha cultura.

A3: o corpo é um canal pra preservar a cultura também.

A4: meu corpo representa uma parte de mim, nos passos que a gente dança.

A6: A relação com o AWÉ eu fico bem relaxada, sei lá toda a pressão das outras aulas que a gente tem.

A7: todo mundo gosta de dançar o AWÉ, porque cada música tem uma dança. E tem a aruanda que todo mundo gosta, a gente dança mais rápido e empina a bunda, é um ritmo mais rápido, sei lá eu me transformo quando danço a aruanda.

A8: Eu sinto um pouco de vergonha pra dançar.

A9: eu me divirto quando estou dançando. O meu corpo fica mais leve. Enche de energia.

TODAS CONCORDARAM QUE AO DANÇAR O AWÉ O CORPO DEPOIS FICA MAIS LEVE.

A16: depois de dançar o AWÉ é como se saísse toda a preguiça, o corpo fica mais leve, eu fico mais tranquila pra aguentar o resto da tarde. Parece que sai o peso e toda a preguiça sai mesmo.

A17: eu gostaria que tivesse mais vezes esse descarrego de energia, pra gente ficar mais leve na escola.

Entrevista parte 2

22/10

PERGUNTA :O que é o AWÉ? COMO você percebe o AWÉ NO CORPO? Qual o Resultado no corpo?

A1 Pro, pra mim o awé representa muito, quando eu danço por exemplo, eu consigo esquecer de alguns problemas, eu danço o awé e gosto de fazer desde pequena e também tem algumas músicas as orações principalmente me faz lembrar muita coisa, me lembra um amigo meu, ele gostava de ouvir as músicas e oração e também quando a música era de homem e de mulher e também vice-versa, ele falava que ele gostava de escutar as vozes cantando misturadas.O awé significa muita coisa pra mim, quando eu danço estou em outro lugar.

PERGUNTA: E a oração é indígena, afro, afroindígena?

A3 a oração na verdade é uma oração de agradecimento a Deus sobre as coisas que nos oferece, como por exemplo as coisas da natureza etc.

PERGUNTA: A aruanda é uma dança dentro do AWÉ. O que significa a palavra aruanda e por que dança diferente?

A1:É uma dança mais rápida que a gente faz o movimento com o quadril e desce um pouco mais e a bunda fica impinada.

A2: eu gosto mais de dançar a aruanda, porque é mais rápida.

A3: quando eu danço a aruanda eu saio de mim, aí eu falo: meu Deus eu fiz isso mesmo?

A4: quando a gente dança a aruanda os meninos olham pra bunda da gente, eu não gosto muito não.

A5: eu não danço a aruanda não.

A6: eu nem sei viu pró.

A7: a aruanda é muito bom, é mais rápido.

A8: a aruanda é um movimento mais rápido, eu gosto.

A9: eu sou evangélica não danço não.

A10: eu sou evangélica.

A11: eu gosto, o ritmo é mais rápido.

A12: na aruanda fica todo mundo agitado.

A13: somente riu

A14: a dança aruanda veio do candomblé.

A15: quando eu danço a aruanda é diferente.

A16: acho que não veio do candomblé não

Três não responderam, somente balançavam a cabeça, disseram que estavam ali para não assistir aula de geografia.

O QUE MUDA NO MOMENTO DA ARUANDA?

A1: É a posição das pernas a gente agacha mais e empina a bunda.

A2: É melhor

A3: Esse momento além de mudar o ritmo é mais voltado para usar o corpo.

A4: tem a mudança do ritmo de música< a gente canta várias músicas no mesmo ritmo. A4: a gente dança mais rápido

A5: Acho que tem movimentos africanos, acho que.

A6: a palavra aruanda significa o capim de aruanda.

PERGUNTA: QUAL A IMPORTÂNCIA DE MAQUIAR O ROSTO?

A 1: é muito importante né pró, eu fico nua se não estou maquiada.

A2: olha, acho que a mulher tem que se cuidar, ficar sempre bonita.

A3: O rosto é tudo né pró?

A4: meu rosto não é muito bonito, então eu uso maquiagem pra disfarçar as espinhas.

A5: Eu sempre uso um pozinho.

A6: a gente tem a pintura indígena, mas a gente só usa nas festas, cada pintura tem um significado, tem a de solteira, tem a de casada e a pintura para espantar os espíritos.

A7: é muito importante está com o rosto bonito.

A8: Ah! O rosto é muito importante né, eu não saio de casa sem maquiagem, você pode olhar em minha bolsa sempre tem um pó, uma base, um rímel.

A10: pra mim tanto faz.

A11: Eu uso maquiagem, porque pra mim é importante. É meu rosto né?

A12: se eu não maquiar meu rosto , eu me sinto incompleta.

A13: Se eu não pintar meu rosto, eu me sinto muito mal.

A14: Eu não uso, meu rosto fica limpo.

PERGUNTA: VOCÊS ACHAM QUE O ROSTO É A PARTE MAIS IMPORTANTE DO CORPO? POR QUE?

A1: Na verdade, além do rosto eu acho minhas pernas, porque eu jogo bola. Uso batom e geralmente amarro um lenço na cabeça, pra ficar bem feminina.

A2: O rosto é a parte mais importante sim. Porque pra mim é a parte que eu olho primeiro nas pessoas, eu olho primeiro pro rosto, mesmo que a pessoa tenha um corpo feio, se ela tiver um rosto bonito é outra coisa. Não precisa a pessoa exagerar na maquiagem, mas se já tiver um rostinho com uma maquiagem bonitinha, aí já é outra coisa né?

A3: Ah! Eu não saio de casa sem maquiagem, se sair sem maquiagem me sinto incompleta.

A4: eu mesma se não pintar meu rosto, se eu sair de casa sem maquiagem me sinto muito mal.

A5: As pessoas precisam ficar maquiadas, mas não passar um batom toda hora.

A6: Eu também olho primeiro para o rosto, ´por isso deve ser a parte mais cuidada.

A7: Olha, se o corpo estiver mal cuidado e a pessoa tiver um rosto bonito e maquiado, aí já é outra coisa né?

A8: O rosto bonito já muda até a pessoa.

A9: O rosto é a parte mais importante, porque pra mim e a parte que eu olho primeiro para a pessoa.

A10: Sim, porque se a pessoa tiver um corpo feio e um rosto bonito aí já é outra coisa.

A11:Olha pró, eu acho que o rosto muda o corpo da pessoa, a pessoa fica mais bonita com um rosto bonito.

PERGUNTA: A APARÊNCIA FÍSICA É IPORTANTE?

A1: Não, depende, porque tem gente que gosta de mostrar o corpo, já eu não gosto não.

A2: A aparência é importante, é difícil descrever, mas se você está bem as coisas são diferentes, é importante estar bem fisicamente.

A3: Eu ...sei lá

A4: a aparência física é muito importante , porque as vezes a pessoa passa por momentos de baixa autoestima, mas se você se vê bem fisicamente já ajuda.

A5: Olha, se você se olha no espelho, aí vem na ideia na sua cabeça de se arrumar pra ficar melhor, já é alguma coisa entendeu?

Pra mostrar para as pessoas que você está bem. Para mostrar o bem estar.

A6: eu assino em baixo no que ela falou.

E AS AULAS DE EDF. E EXPRESSÃO CORPORAL?

TODAS: A gente escreve muito

TODAS: A maioria de nós, acho que todas gostamos de jogar futebol e voleibol, porque trabalha as pernas. A gente gosta de ser atleta. Já as aulas de expressão(educação corporal) corporal só aconteceu duas vezes ao ano. A gente fala sobre a importância de trabalhar o corpo. Massa gente gostaria de ter mais aula na semana. A gente não fala muito sobre nosso corpo assim né, então poderia trocar por aulas de matemática e biologia, sei lá.

A2: TEM A PINTURA DO ROSTO e os significados:

A7: a pintura mais aberta é a de solteira

A8: a pintura de dois traços e sem muitas cores é para as mulheres casadas, pra que os homens saibam.

A9: tem a pintura pra espantar os espíritos, mas são os maus espíritos, não os bons.

PERGUNTA: esse agradecimento é ao Deus na perspectiva indígena?

A5 Na verdade não tem separação de religião não, cada um tem sua religião né. Ai no pachohã é voltado para todos: evangélico, católico.

PERGUNTA: essa relação com o AWÉ é para todas? vocês sentem o mesmo?

A8: Nossa relação com o Awé é muito grande, a gente esquece dos problemas, é o momento de relaxar também. DE libertação e conexão e esquecer dos problemas.

PERGUNTA: como vocês definem o corpo de vocês?

A1: pra mim o meu corpo é muito bonito, eu não me preocupo com o que as pessoas pensam de mim, como eu sou fisicamente.

A2: eu sou gostosa, bonita, meu corpo serve sei lá.

A3: meu corpo serve para fazer atividade do dia a dia.

A4: AH! Eu não sei

A5 :oxente que pergunta mais difícil de responder.

A6: não sei não viu mulher.

A7: pra comer, só penso na boca.

A8: pra me fazer atividades da escola.

A9: Pra eu ir aonde eu quiser.

A10: meu corpo é tudo.

A11: Não sei não viu pró.

A12: Aff!

A13: que complicado, sei não.

A14: rapaiz

As outras não responderam. Somente balançaram a cabeça.

ANEXOS









4ª FEIRA DE CIÊNCIAS DO CEICV

ESPIRITUALIDADE PATAXÓ

TXOPAI ITOHÃ: mito fundador pataxó



Um dia, no azul do céu, formou-se uma grande nuvem branca, que logo se transformou em chuva e calu sobre a terra. A chuva estava terminando e o último pingo de água que caiu se transformou em um índio. O índio pisou na terra, começou a olhar as florestas, os pássaros que passavam voando, a água que caminhava com serenidade, os animais que andavam livremente e ficou fascinado com a beleza que estava vendo ao seu redor. Ele trouxe consigo muitas sabedorias sobre a terra. Conhecia a época boa de plantar, de pescar, de caçar e as ervas boas para fazer remédios e seus rituais. Depois de sua chegada na terra, passou a caçar, plantar, pescar e cuidar da natureza.

Um dia, o índio estava fazendo ritual: enxergou uma grande chuva e cada pingo de chuva ia se transformar em índio. No dia marcado, a chuva caiu. Depois que a chuva parou de cair, os índios estavam por todos os lados.

O índio reuniu os outros e falou:

– Olha parentes, eu cheguei aqui muito antes de vocês, mas agora tenho que partir.

Os índios perguntaram:

– Pra onde você vai?

O índio respondeu:

– Eu tenho que ir morar lá em cima no ITOHÃ, porque tenho que proteger vocês. Os índios ficaram um pouco tristes, mas depois concordaram:

– Tá bom, parente, pode seguir sua viagem, mas não se esqueça do nosso povo.

Depois que o índio ensinou todas as sabedorias e segredos, falou:

– O meu nome é TXOPAI.

De repente o índio se despediu dando um salto, e foi subindo... subindo... até que desapareceu no azul do céu, e foi morar lá em cima no ITOHÃ.

Daquele dia em diante, os índios começaram sua caminhada aqui na terra, trabalhando, caçando, pescando, fazendo festas e assim surgiu a nação pataxó.

Pataxó é água da chuva batendo na terra, nas pedras, indo embora para o rio e o mar.

TXOPAI é o criador e seus filhos, o povo pataxó, são seres da água. TXOPAI é deus das águas. Os homens e os deuses, os homens-deuses.

Povo Pataxó.





