

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CYRO IRANY CHAIM JUNIOR

Cultura corporal juvenil da periferia paulistana: subsídios
para construção de um currículo de Educação Física

São Paulo
2007

CYRO IRANY CHAIM JUNIOR

**Cultura corporal juvenil da periferia paulistana: subsídios
para construção de um currículo de Educação Física**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
como parte dos requisitos para obtenção
do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração:

Didática, teorias de ensino e práticas
escolares

Orientador:

Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

São Paulo
2007

RESUMO

A juventude tem representado, e carrega implicitamente, uma expectativa e sentimentos de renovação. É a partir do olhar individualista e das grandes mudanças históricas e sociais engatilhadas pela modernidade que as atenções se voltaram para as gerações mais novas atribuindo-lhes tanto o significado de fase preparatória quanto de continuidade da vida. Esta idéia de “vir-a-ser” projeta sua função para o futuro e estabelece as culturas de um determinado mundo adulto como dignas de alcance. Desta forma, as culturas juvenis, que em alguma medida buscam espaços de expressão própria, por isso mesmo, têm sido caracterizadas como rebeldes e transgressoras. Tais adjetivações comumente fundamentam-se em explicações biológicas e deterministas. Atualmente, por conta da nova configuração global que organiza a sociedade, a aproximação de culturas diferentes tornou-se inevitável, criando assim espaços de lutas entre a cultura hegemônica e a cultura até então alheia aos espaços e instituições de domínio público, das quais se destaca a escola. Assim, o foco deste estudo recaiu no reconhecimento dos saberes dos diversos grupos sociais que recentemente adentraram à escola e que, historicamente, têm assistido a negligência curricular do seu patrimônio cultural corporal, embora, como se constatou, isso não ocorra de forma passiva, silenciosa e sem conflito. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa de cunho qualitativo de tipo etnográfico que visou identificar, por meio de questionamentos a grupo focal, o repertório cultural corporal juvenil pertencente a um grupo socialmente desprivilegiado tomando-se como referência o critério econômico. O material coletado foi confrontado com a construção teórica advinda da teorização cultural. O reconhecimento e análise do patrimônio corporal desse grupo social nos permitiram a apresentação de alguns encaminhamentos para a construção de uma proposta curricular de Educação Física na perspectiva sociocultural.

Palavras-chave: cultura juvenil, cultura corporal, currículo

Abstract

Youth has represented, and implicitly carries, an expectation and feelings of renewal. It is through the individualistic view and the great historical and social changes triggered by modernity that attention turned to the younger generations attributing the meaning of the preparatory phase in relation to the continuity of life to them. This idea of “to become” projects the function of youth to the future and establishes the cultures of a certain adult world as worthy of being achieved. This way, the youth cultures that in some way search for means of self-expression, and for that reason have been characterized as rebels and transgressors. These adjectives usually are based on biological and deterministic explanations. Currently, due to the new global configuration that organizes the society, an approach of different cultures has become inevitable, creating therefore space for conflicts between the hegemonic culture and the culture which until now was unaware of the spaces and institutions of public domain, of which the school is in the highlight. This way, the focus of this study came under the scrutiny and recognition of the knowledge of several social groups who recently entered the school, and that historically, have observed the neglect of its corporal cultural patrimony in the curriculum, even though, as noted, this does not occur in a passive way, silently and without conflict. Therefore, a qualitative research of ethnographic type, was developed which intended to identify the youth’s corporal cultural repertoire belonging to a socially unprivileged group, through questioning of a focal group, using the economic criterion as a reference. The material collected was confronted with the theoretical construction originated from the cultural theory. The recognition and analysis of the corporal patrimony of this social group allowed us to present some follow-ups for the construction of a Physical Education curricular proposal in a social and cultural perspective.

Key words: youth culture, corporal culture, curriculum

Sumário

1. Introdução.	07
2. Revisão de Literatura.	14
2.1. Cultura.	14
2.1.1. Da cultura às culturas.	15
2.2. Cultura da escola.	20
2.3. Cultura juvenil.	29
2.3.1. A cultura juvenil na escola: “um confronto de culturas”.	42
2.4. Pós-modernidade e cultura juvenil.	45
2.5. O debate em torno do currículo.	54
2.5.1. O currículo ao longo do tempo.	55
2.5.2. Tendências curriculares da Educação Física.	58
2.5.3. O debate curricular na Educação Física na contemporaneidade.	61
2.5.4. Algumas referências para um currículo multicultural da Educação Física	64
3. Metodologia da pesquisa.	66
3.1. Tema de investigação	67
3.2. Objetivo da investigação	67
3.3. Participantes da pesquisa	67
3.4. Técnica de coleta de dados	67
3.5. Participantes da pesquisa e sistemática de coleta	70
3.6. Tratamento do material coletado	71

3.6.1. Resultados	72
3.6.1.1. Codificação	72
3.6.1.2. Categorização	73
3.6.1.2.1. Relações sociais da juventude	74
3.6.1.2.2 Processos de transmissão cultural e espaços de convivência	74
3.6.1.2.3. Relação com as práticas corporais.	74
4. Análise e interpretação dos resultados.	75
4.1. Contexto da análise dos dados.	75
4.1.1. As relações sociais.	76
4.1.2. Processos de transmissão cultural e espaços de convivência.	84
4.1.3. Relações com as práticas corporais.	88
5. Considerações finais	93
6. Referências bibliográficas	99
7. Anexo	106

1. Introdução

No decorrer de minha trajetória profissional, tenho me dedicado à reflexão sobre a atuação educativa frente ao público jovem. Várias indagações e questionamentos foram sendo construídos ao longo destes anos. O primeiro deles se dá a partir da percepção da capacidade de renovação proporcionada pela juventude, circunscrita aos diversos tempos e espaços. Muitas vezes essa renovação se dá travestida em transgressão. Transgredir, romper, passar dos limites, marca a vontade de escapar à conformidade, ao que aí está posto, aquilo que de certa forma representa uma noção de cultura.

A ruptura a que me refiro é algo que transita para uma esfera de existência poética, mesmo que, por curtos intervalos. Apesar disso, não se trata de poesia, no sentido literário; é poética no sentido de ser totalmente desvinculado do caráter banal e prosaico como diria Morin (1998).

Este mundo poético é o mundo da fantasia, do simbólico, da imaginação. O mundo extraordinário que rompe com todas as atividades chatas, desagradáveis e que nos insere nesse novo universo de encantamento e, muitas vezes, de alegria.

Sob determinado aspecto é a questão da experiência amorosa, da paixão, do contato com o homem ou mulher amados, que faz com que o mundo fique colorido à nossa frente. Esquecemos todas as obrigações, os sacrifícios, os compromissos, a depressão, o estresse e a tristeza, e vemos a beleza da vida.

Prosaico é a vida cotidiana. São as atividades obrigatórias, a rotina do trabalho, a rotina da casa, as obrigações com a família, as obrigações de produtores, de consumidores, as obrigações de toda ordem. O prosaico é essa repetição monótona que dá fundamento à própria vida, que preserva a própria vida e que é, portanto, totalmente necessária. Realizamos essas atividades do mundo prosaico, um mundo muito objetivo e prático, porque elas têm uma utilidade imediata, elas rendem alguma coisa, seja dinheiro, prestígio ou tempo; enfim, são práticas, têm uma finalidade em si.

Muitas vezes, as atividades prosaicas podem ser substituídas, mesmo que por curtos intervalos, por uma espécie de imersão nesse mundo do universo poético.

Esse universo é o alicerce que sustenta a necessidade prosaica, é a quebra da rotina. Porém, em algumas situações, a incursão no mundo de poesia pode ser dramática e bastante infeliz. Tem seus riscos, mas, muitas vezes é preciso coragem para enfrentá-los.

Em nenhum outro momento da vida, nos inclinamos tão freqüentemente à realidade poética como durante a juventude e sobre sua necessidade de transgredir esta realidade prosaica, que ajudou a constituir a idéia de fase da vida “indigesta” e que, em alguma medida e sob certa perspectiva, é marcada por características rebeldes, conflituosas e perigosas, quando fundamentada em alterações psicobiológicas (HALL citado por CALLIGARIS, 2000; PALÁCIOS, 1993 e HURLOCK, 1961).

O segundo questionamento veio a partir das próprias dificuldades associadas à lida com a juventude no interior do espaço escolar durante as aulas de Educação Física e também através do contato com os colegas professores e professoras que manifestavam tais dificuldades e até mesmo o desencanto em desenvolver seus trabalhos junto aos jovens. Entre as reclamações mais comuns por parte dos profissionais que atuam na escola, encontramos a indisciplina, a falta de interesse dos alunos e alunas e o desrespeito em diversas medidas. Em espaços de formação contínua destes profissionais, percebemos, de maneira informal, mas sistemática, que se lhes fosse dada a opção, a grande maioria preferiria trabalhar com as etapas iniciais da escolarização, dadas tais dificuldades.

Minhas preocupações com o fenômeno educativo foram lentamente se alargando pela curiosidade de melhor conhecer a realidade que insistentemente cruzava minha trajetória profissional. Estas problemáticas impeliram-me ao estudo da realidade juvenil que, num primeiro momento, me fizeram buscar as respostas nas explicações deterministas que se caracterizavam como naturais e universais.

Tais explicações, inicialmente, nos transportavam (a mim e a outros colegas) simplesmente a um saudoso passado “no qual as coisas funcionavam da forma correta”. E que, sob determinada pedagogia, através daqueles momentos escolares destinados às práticas corporais, o jovem aprenderia a socializar-se, a enfrentar desafios, a respeitar os outros e as regras, a trabalhar em equipe etc.

Importante lembrar que, segundo Torres Santomé (2006), os modelos educativos tradicionais estavam em consonância com o tipo de homem ou mulher que a sociedade desejava formar. Simultaneamente, com os princípios sociais daquele momento, as crianças e jovens eram levadas a interiorizar como “posturas corretas” determinadas normas, condutas e valores que continuaram a orientar os seus comportamentos enquanto adultos e adultas, através de uma educação que recorria à exclusão e à medidas punitivas severas. Estes princípios estavam orientados para atender as expectativas sociais na formação de um adulto obediente, submisso, disciplinado e acrítico, frente a autoridades públicas e paternas.

Cada visão de mundo está vinculada à linguagem do grupo que lhe corresponde. Porém, a escola valorizava e transmitia exclusivamente a linguagem oficial, propagando um mundo de valores, ideologias, e modos de vida, mediante procedimentos muitas vezes inconscientes por parte dos seus agentes. Torres Santomé (2006) é de opinião de que o princípio da exclusão se alicerçava no silenciamento ou negação da fala do aluno que não provém do extrato social dominante.

Desconsiderávamos, entretanto, que através destes momentos escolares, também eram construídas subjetividades, por vezes bastantes dolorosas. Alguns experimentaram a segregação, a vergonha, a sensação do fracasso e a inabilidade de seus corpos, apenas por não se adequarem à cultura escolar. O professor ou a professora, revestidos de determinado poder outorgado pela sociedade, podiam, em certa medida, garantir a disciplina “adequada” às aulas. Assim, sob a influência do estigma e da leitura homogênea, também provenientes do senso comum, de que o jovem era um personagem rebelde, as coisas naquele momento pareciam funcionar relativamente bem.

Esta idéia determinista de jovem, sua caracterização quase que universal como indócil e perigosa, servia e facilitava a implementação de determinadas pedagogias e medidas educativas, que por sua vez reforçavam a conformação de um conceito único de juventude.

Apesar de bastante enfatizado pelas ciências antropológicas e sociais, o conceito de juventude se funde, reduzindo-se em sentidos e concepções quase únicos sobre o que é jovem, referindo-se à juventude como uma época de estilos e excessos, de vários enfrentamentos de toda ordem.

Assim, ao resumir a juventude somente como um estado de rebeldia, agitação, paixão e crescimento, estaremos relegando outros modos de defini-la e vivê-la, que são visíveis nas ruas, nas casas e nas escolas, da mesma forma que não existe apenas um modo de se viver a fase adulta. Existem várias maneiras de ser jovem, como há várias maneiras de ser velho, sem esquecer que estas classificações são sócio-culturais. A duração das denominadas “fases da vida” (a infância, a adolescência, a juventude, a maturidade e a velhice) e suas fronteiras, são discutíveis e sujeitas à revisão e reinterpretação.

Neste raciocínio, o trabalho de Ariès (1986) constituiu-se uma referência e provocou desdobramentos na tentativa de desnaturalizar tais representações de idade.

A terceira questão que motivou este trabalho foi romper com o entendimento consensual da função do período jovem como fase preparatória, onde a juventude deverá aprender os códigos sociais e as responsabilidades do mundo adulto, sendo nele depositada

a função de continuidade da vida, despindo-o da inocência e da tolerância infantil, mas sem lhes dar o reconhecimento social do adulto. Nossa crítica se fundamenta na compreensão de que essa visão coloca o período do jovem como uma etapa de hiato, um “vir-a-ser”, com metas projetadas sempre para o futuro, o que termina por negar-lhe a identidade própria.

Mas a condição juvenil como etapa de vida, que se situa entre a proteção socialmente exigida para a infância e a emancipação esperada na vida adulta, tem suas especificidades. As questões ligadas à sexualidade, gênero, namoro, amizade, transgressões e desvios, sociabilidade, esporte, profissionalização entre outros, apontam para a riqueza, a diversidade e a complexidade da construção social da juventude.

Em consonância com este tema, atualmente, levantam-se questões sobre as funções das instituições sociais em relação ao jovem.

O papel das instituições sociais, tendo como socialização primária a família, constitui um domínio em que a hierarquia é estruturante. É marcada pela regra, através da qual os indivíduos são englobados em unidades maiores, estabelecendo limites, construindo e disciplinando sentimentos e afetos. No entanto, na sociedade contemporânea, a difusão dos valores individualistas gera contradições, pois contrapõem-se à hierarquia familiar.

Há décadas, a juventude se insere na grande parte dos denominados “problemas sociais”, ao mesmo tempo em que há um crescente esforço para prolongar a jovialidade dos adultos (aproveitar ao máximo a vida). A juventude é vista, ao mesmo tempo, como parte de um mecanismo de continuidade de valores e de reprodução social, e como ameaça ou causa do rompimento desses mecanismos, das normas e das regras já estabelecidas socialmente para os jovens.

Quanto à escola, instituição de socialização secundária, os jovens mais pobres, por exemplo, não se iludem, não embarcam no “mito da escolaridade”, pois para eles a escola não é vista como garantia de emprego. Têm consciência de que a escola é importante como o passaporte que permite a viagem para o emprego, mas sem qualquer certeza e, tornando o quadro ainda mais difícil, as baixas expectativas de mobilidade social interferem nas possibilidades da juventude projetar o futuro.

Somada a toda a diversidade que circunda a juventude, percebe-se que o futuro fracassa nesta época pós-moderna¹. Fracassa em oferecer as possibilidades de concretização das aspirações que, em relação a eles, se desenham. Seus projetos estão ausentes do horizonte que se configura à sua frente: com isso, o importante passa a ser viver o momento.

Notamos que uma das características das gerações mais velhas é a orientação das suas vidas por caminhos e valores de segurança e rotina, uma necessidade “bem prosaica”, enquanto as mais jovens optam pelo desvio, pela ruptura. Assim, vivem as excitações do cotidiano, os excessos de velocidade, as festas “rave”, o risco, o consumo de drogas etc., celebrando as sensibilidades de suas culturas e com seu futuro sem futuro, desgovernado pelo princípio da incerteza.

Desta forma toma-se o risco como recurso utilizado para transcender a natureza prosaica do cotidiano, uma necessidade de diversão para aproveitar a vida sem ter que se preocupar com o futuro. Assim o risco torna-se portador de um poder que valoriza o jovem que se confronta com ele. O mundo da escola para ele é casual, assim como as avaliações, os diplomas, o futuro.

Muitas vezes, faltam às aulas ou ficam contentes quando os professores faltam. Talvez porque nesta escola “prosaica”, não abra espaços para as suas necessidades “poéticas”.

É importante desvendar as sensibilidades das culturas juvenis em vez de nos aprisionarmos a modelos prescritivos, com os quais os jovens já não se identificam. As culturas juvenis reclamam a inclusão, o pertencimento, o reconhecimento.

Assim, em um contexto urbano e contemporâneo, outros tipos de questões vão se colocando. O trabalho se complexifica e torna-se mais competitivo, apresentando novas ocupações e expectativas de estabilidade e segurança: a música, nas mais diversas manifestações, produz e multiplica diferentes tipos de público; o mundo da informática,

¹ Segundo Silva (2000), Pós-modernismo refere-se ao movimento que engloba as artes, a arquitetura, a teoria social e a filosofia, e que ligado as diversas transformações sociais e culturais o distingue do período anterior, para assim poder ser caracterizado como uma nova época histórica. A descrença no discurso, a deslegitimação da ciência como fontes tradicionais e autorizadas de conhecimento, o descentramento das identidades culturais e sociais, a preferência pelo híbrido, pelo provisório, assim como pela aceitação da indeterminação e da incerteza são indicadas como algumas de suas características. Várias são as denominações encontradas que se referem ao momento contemporâneo. Este tema será abordado com maior profundidade em capítulo posterior, mas optamos pelo uso do termo Pós-modernismo, pois entendemos este período como etapa de superação ou até negação da fase imediatamente anterior conhecida como Modernidade e que a coloca como centro de atenção e debate.

novas formas de comunicação e sociabilidade. Os esportes radicais são outro exemplo. O excesso traduz a superação do limite vista como saída desse espaço prosaico. Também são associados à preocupação com a saúde e tem na estética corporal um forte valor. Criam-se modelos ideais de sujeito baseados no desempenho físico. As ações individuais passam a ser dirigidas com o objetivo de obter melhor forma física, longevidade e prolongamento da juventude. Cote e Sanches (2006), em artigo recentemente escrito para revista *Época*, mencionam vários estudos que mostram que as pessoas que determinam as tendências estão na faixa de 18 e 28 anos e que a partir disto, passam a se espelhar no comportamento da faixa dos mais novos, buscando assim resgatar sua juventude.

A ideologia do corpo perfeito nos leva a compreender as doenças que retorcem a figura humana como sinônimo de fracasso pessoal.

Os estereótipos atuais contra os gordos, idosos e outras figuras que fogem ao padrão do corpo ideal têm o mesmo efeito estigmatizador e excludente. A obsessão pelo corpo bronzeado, malhado, sarado e “siliconado” faz aumentar o preconceito e dificulta o confronto com o fracasso de não atingir esse ideal, como testemunham as anorexias, bulimias e depressões cada vez mais comuns entre jovens na nossa sociedade.

Os jovens, também, passam a demarcar as influências consumistas na cultura juvenil, demonstrando como se apropriam e recriam as influências da moda, da mídia, e da economia desses setores, criando estilos variados. Observa-se a existência de grupos e segmentos juvenis organizados que falam por parcelas da juventude, mas nenhum grupo tem a delegação de falar por todos aqueles que fazem parte da mesma faixa etária.

Poderíamos apontar aqueles nascidos há 14 ou 24, entretanto esses limites de idade também não são fixos. Para os que não têm direito à infância, a juventude começa mais cedo. No outro extremo, como o aumento da expectativa de vida e com as mudanças no mercado de trabalho, uma parte acaba por alargar o chamado “tempo da juventude” até a casa dos 30 anos. Qualquer que seja a faixa etária estabelecida, jovens com idades iguais vivem juventudes desiguais.

Assim, acreditamos que as dificuldades junto aos jovens, enfrentadas pelos discentes durante as aulas, como também em outros espaços sociais, remetem a uma superação da compreensão deste momento da vida, que ultrapassa as questões biológicas e psicológicas e opta por uma perspectiva sócio-histórica e cultural, percebendo os jovens, assim como a própria juventude e suas culturas, como distintos e variados, dependentes de suas experiências consoantes com a época, o local, e sob as condições em que vivem.

Nossa pretensão, através deste trabalho foi a de discutir e refletir sobre a juventude, suas culturas, momento histórico em que vivemos, os influxos e o projeto das instituições educacionais e escolares.

No entanto precisamos refletir sobre de que jovens, de que culturas e de que escolas estamos falando?

Podemos dizer, sob certa perspectiva, que a escola democratizou-se. Democratizou-se no sentido de ter aberto suas portas para as diferentes camadas da população, ampliando e aumentando seu espaço de convivência para diferentes espectros sociais e culturais e semeando um terreno de lutas pelas suas validações.

Centramos nossa atenção sobre aquelas produções culturais organizadas através das práticas corporais que concebem o movimento humano como forma de linguagem. Tais produções, como cita Neira (2007), percebem a intenção comunicativa deste movimento humano caracterizado pelo patrimônio cultural humano sistematizado como esporte, luta, ginástica, dança e brincadeiras, e que se configuram no objeto de estudo pertinente ao componente Educação Física dentro do ambiente escolar, compreendido como cultura corporal.

Assim, procuramos observar as diversas manifestações corporais juvenis e suas relações com a escola e seus protagonistas. Abordamos esta problemática partindo do pressuposto apresentado anteriormente de que a juventude configura-se de forma totalmente dependente de seu contexto sócio-histórico; suas culturas e, mais apropriadamente no caso deste trabalho, suas culturas corporais e as lutas pela validação de seus significados estão também ancoradas nesta conjetura.

Desta forma, nossa intenção, através deste trabalho, foi a de identificar os elementos que podem compor a cultura corporal juvenil de um grupo social: jovens pertencentes aos estratos sociais economicamente desprivilegiados. Buscamos reconhecer seu patrimônio cultural para que elementos fossem recolhidos e pudessem subsidiar a construção de um currículo de Educação Física que contemple as diferentes identidades juvenis.

2. Revisão de literatura

2.1. Cultura

É inevitável que, ao pensar e iniciar a discussão sobre nosso objeto de estudo, o jovem e sua cultura corporal, nos apropriemos do debate atual sobre a cultura, promovido pelas ciências humanas e sociais. No discurso acadêmico sobre o termo, percebe-se que seu conceito sofre modificações constantes marcadas por diferentes correntes teóricas.

Tylor (1958) cita que cultura é o conjunto de conhecimentos, crenças, artes, normas e costumes, e muitos outros hábitos e capacidades adquiridos pelos homens em suas relações como membros da sociedade. Velho (1994), concorda e diz tratar-se de um conjunto de crenças, valores, visão de mundo, rede de significados. Essa idéia tem como pressuposto que, por um bom tempo, a modernidade aceitou que “cultura”, de um modo geral, designava aquilo que a humanidade havia produzido de melhor em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos etc. (VEIGA-NETO, 2003), ou seja, um conceito único, totalizante e universal, mergulhada em uma epistemologia monocultural. A educação, ao desempenhar uma função sócio-histórica marcada por essa concepção, era entendida como um caminho para se atingir formas mais altas da cultura.

Segundo Neira e Nunes (2006), na sua inter-relação com a escola e a educação, a definição e o uso do termo de cultura determina a atuação do professor e as alterações educacionais e sociais discutidas atualmente. Sendo assim, a cultura se relaciona com a construção de significados e valores, estabelece uma determinada concepção dentro da escola e assume papel específico no contexto educacional.

Na Antropologia, Sociologia, Filosofia, enfim, nas Ciências Humanas, o homem tem sido concebido essencialmente como um ser produtor de cultura. Esta está no centro das questões antropológicas e, excluindo-se qualquer apreciação ou julgamento de valor, tem a função estruturante do ser humano e dos diferentes cotidianos sociais, expressando-se em diferentes modos de agir de uma sociedade, comunidade ou grupo.

Nesse ponto, Neira e Nunes apontam o paradoxo de uso do termo, pois aqui, cultura refere-se a uma variedade de sentidos, desde produções intelectuais e artísticas até aos diferentes modos de vida na sociedade.

Segundo os autores, é a cultura que vai determinar a diferenciação dos seres humanos a partir de uma base biológica, ou seja, afasta-se do determinismo geográfico e

biológico que atribuiu a alguns grupos capacidades específicas inatas, e da mesma forma ou pelas mesmas justificativas, conferiu características pejorativas a outros grupos.

Esse debate da pluralidade das culturas se inicia pelo paradigma evolucionista da cultura, cujo desenvolvimento se deu ancorado nos postulados da biologia darwinista (VELHO, 1994). Na visão evolucionista prevê-se um processo de apropriação progressivo e instável, onde o indivíduo jamais poderá adquirir toda a cultura do seu grupo. Neste processo estão, em jogo inúmeras variações culturais pelo qual, em função de sua história pessoal, que produz uma psicologia singular, o indivíduo reinterpreta sua cultura de maneira particular. A soma e a interação das reinterpretações individuais fazem a cultura evoluir. Num movimento de reflexão sobre a lógica interna própria de cada cultura, encaminham-se posturas antropológicas de tomá-las como totalidades específicas, autônomas entre si. Esse movimento culturalista mostrou a diversidade da vida e do pensamento. Baseado na reflexão de Mauss (citado por Cuche, 1999) todos os sistemas culturais são expressões particulares de humanidade única, ou seja, as ações de sentar, deitar ou andar, por exemplo, por mais corriqueiras que pareçam, diferenciam-se conforme o grupo cultural.

Para Geertz (1989), tanto o corpo como as funções vitais são (in)formados pela cultura: comer, dormir, copular, dar à luz, mas também defecar, urinar ou ainda andar, correr, nadar etc. No ser humano pode-se observar a natureza transformada pela cultura.

Nesse sentido, faz parte da essência do homem, viver em sociedade, mas a forma como organiza sua vida social depende da cultura e implica na elaboração de regras sociais que se tornam princípios indispensáveis à vida.

Cultura é definida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998a) como:

[...] um conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo: neles o indivíduo é formado desde o momento de sua concepção, nesses mesmos códigos, durante a sua infância, aprende os conhecimentos e valores do grupo; por eles é mais tarde introduzido nas obrigações da vida adulta, da maneira como cada grupo social as concebe (p.27).

A partir da definição acima e considerando a especificidade deste estudo, podemos, então, inferir que é pela via da cultura em que estão inseridos, que os membros mais jovens serão apresentados às suas funções adultas.

2.1.1. Da cultura às culturas

Neira e Nunes (2006) discutem a procedência da palavra cultura. Originariamente o termo vem ligado ao trabalho produtivo, aos cuidados com campo e criação de animais. Cícero (pensador romano), liga então a idéia de cultivo a cultivo da alma, a que levaria o homem a libertar-se de seu estado primitivo (natural), o que o levaria a padrões mais elevados.

Já para o cidadão grego estas idéias não faziam sentido, pois esta essência de liberdade não poderia vir de algo relacionado ao trabalho, atividade marcada pela obrigação e sofrimento, própria das atividades do mundo escravo.

No Séc XIII, na França, cultura carrega a mesma idéia do latim referente ao cultivo e cuidado. Esta idéia vai se transformando de algo cultivado para o próprio ato de cultivar, ou seja, o ato de formar, algo a ser trabalhado em busca da perfeição. (idéia fixada no séc. XVIII).

No decorrer deste século, coerente com as idéias iluministas, o conceito vincula-se a um determinado estado de espírito, que é adquirido através da instrução, algo a ser buscado e que o afasta de sua condição natural (grosseira, primitiva). Este estado de espírito, civilizado (em seu sentido coletivo), único e universal, estabelece a pretensa superioridade de alguns povos em detrimento daqueles “não civilizados”, o que justificaria sua exploração.

Na Alemanha, a idéia de civilizado foi associada à futilidade da nobreza. Alguns intelectuais alemães passaram a chamar de *Kultur* sua própria contribuição para a humanidade em termos de maneira de estar no mundo (VEIGA-NETO, 2003). Cultura seria tudo aquilo que eles considerassem superiores e os diferenciasses do resto do mundo. *Kultur* marcava o patrimônio deste povo, logo tomada como modelo a ser atingido por outras sociedades. Daí o caráter elitista daqueles que atingissem o modelo, determinando se uma pessoa é ou não culta, ou justificando que um determinado grupo “não tem cultura”, quando se afastasse do tal modelo. A ação impositória deste padrão monocultural, europeu, branco, machista, de conotação judaico-cristã, é bastante marcado pelas vias educacionais.

Segundo Veiga-Neto (2003), a partir do início do século XX as ciências como a antropologia, a filosofia e a sociologia começaram a questionar a visão monocultural. Posteriormente os Estudos Culturais desconstróem o conceito moderno de cultura, e passam a falar de culturas em vez de cultura.

Os Estudos Culturais surgem no panorama político, pós-guerra, na Inglaterra, no final dos anos de 1958 e início dos anos de 1960, em meio às movimentações de grupos

sociais que buscavam se apropriar de práticas sociais que emergem de suas leituras de mundo, repudiando aqueles que se interpõem, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas (COSTA, SILVEIRA E SOMMER, 2003).

Os Estudos Culturais Britânicos² constituíram-se em um projeto para pensar as implicações da extensão do termo “cultura” para que incluía atividades e significados das pessoas comuns.

As preocupações se concentram em problematizações da cultura, entendida como espectro mais amplo de possibilidades no qual despontam os domínios do popular. Aliás, transita por este terreno escorregadio de preconceitos em que se cruzam duas concepções extremamente complexas como cultura e popular.

Em sua flexão plural – culturas – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido. É assim que podemos nos referir, por exemplo, à cultura de massa, típico produto da indústria cultural, bem como as culturas juvenis, à cultura empresarial, às indígenas, expressando a diversificação e a singularização que o conceito comporta.

Já o popular tanto pode indicar “breguice”, gostos e condutas comuns do povo, entendido como a numerosa parcela mais simples e menos aquinhoadada da população.

Cultura caminha de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados mais amplos e mutáveis. Passa a contemplar também, o gosto das multidões. O conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido.

Pode-se considerar a comunidade como uma amostra da sociedade inteira à qual faz parte, aprendendo-se nela a totalidade da cultura desta sociedade. Assim nesta sociedade complexa, todos partilham a cultura global, mas a coexistência de grupos de diferentes origens étnicas e regionais, com suas tradições, disputa os modos de pensar e agir característicos, constituindo-se “subculturas”³.

² Essa movimentação no campo da teoria cultural é fartamente documentada no que se refere às suas manifestações na Inglaterra, sendo amplamente difundido e reconhecido que este país teria sido o berço dos Estudos Culturais. Contudo, o acesso à literatura mais recente, em línguas que não a inglesa (por exemplo: MATO, 2001 e MARTÍN-BARBERO, 1997a), parece sugerir que tal reviravolta nos estudos da cultura teria ocorrido, quase simultaneamente, também em outros países europeus, asiáticos e latino-americanos (COSTA, SILVEIRA E SOMMER, 2003).

³ Subculturas é um termo empregado, inicialmente, na Sociologia, para se referir aos valores, atitudes e comportamentos de grupos considerados desviantes ou delinquentes, foi amplamente utilizado, posteriormente, nas pesquisas dos Estudos Culturais para descrever os estilos culturais de grupos juvenis urbanos, sobretudo aqueles ligados às diferentes formas de contestação cultural, como o rock ou as motocicletas (SILVA, 2000).

Historicamente, nas sociedades estratificadas, existem desequilíbrios e desigualdades em termos de poder, prestígio e recursos. A cultura resulta dessas relações desiguais. A hierarquia social corresponde, então, ao contexto hierarquizado de cultura. Desta forma, e por este raciocínio, alguns grupos hierarquizam as diversas práticas culturais validando algumas em detrimento de outras, solidificando assim os estratos sociais, mantendo o domínio e poder em um sistema que se retroalimenta constantemente.

A composição das forças das diferentes culturas em competição depende diretamente da força social dos grupos que as sustentam.

Os conceitos de “cultura” e “subcultura” são elaborados segundo lógicas da subdivisão hierarquizada do universo cultural. Na teoria Marxista, cultura dominante e cultura dominada são associadas às relações de classes, onde a classe dominante impõe sobre o mundo seus modos de cultura (BOSI, 1986). Não se pode desconsiderar a imposição da cultura dominante, mas, do ponto de vista do dominado, estar subjogado não significa necessariamente aceitá-la. Em maior ou menor grau existirá resistências.

Separados por situações de vida heterogêneas, grupos sociais diferentes, apresentam diferentes abstrações do cotidiano. Porém, as idéias dominantes, daqueles que controlam os meios de produção e comunicação e detêm o poder político se impõem e definem as concepções de mundo no conjunto da população. O corpo de idéias daqueles que possuem o poder material, transforma-se em ideologia dominante, dissimulando as contradições existentes e fazendo com que seus interesses passem a ser os interesses da sociedade como um todo.

Desta forma, enquanto a ideologia é colocada a serviço dos interesses específicos de classe, sendo um instrumento de dominação, a cultura dominante monopoliza as manifestações dos mais diversos grupos sociais confundindo-se com a cultura nacional.

Como as relações entre símbolos seguem lógicas mais complexas que as relações práticas da vida, a cultura dominante para adquirir a força simbólica, realiza um trabalho de inculcação para se instituir. Gramsci (1988), cunhou o termo hegemonia ideológica como forma de controle simbólico que penetra no cotidiano e guia o comportamento da maioria.

Assim, os Estudos Culturais configuram espaços alternativos de atuação para fazer frente às tradições elitistas que persistem exaltando uma distinção hierárquica entre alta

cultura e cultura de massa⁴, entre cultura burguesa e cultura operária, entre cultura erudita e cultura popular (COSTA, SILVEIRA E SOMMER, 2003).

Segundo Hall (1997), na ótica dos Estudos Culturais as sociedades capitalistas são lugares da desigualdade no que se refere à etnia, sexo, gerações e classes, sendo a cultura o *locus* central em que são estabelecidas e contestadas tais distinções. É na esfera cultural que se dá a luta pela significação na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos mais poderosos. Nesse sentido, os textos culturais são o próprio local onde o significado é negociado e fixado.

Ao longo do século XX, a esfera do que se costuma designar como cultura expandiu-se. Imagens televisivas, grafismo, músicas de um grupo de rock, formas diferenciadas de se vestir, tatuagens são práticas de representação, inventam sentidos que convivem dentro dos espaços culturais negociando e validando seus significados.

Essa centralidade da cultura, para Hall, tem uma dimensão epistemológica, que vem sendo denominada “virada cultural”. Essa centralidade da cultura indica a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, multiplicando ambientes secundários.

Segundo o autor, está em curso uma “revolução cultural” que, em seu sentido substantivo⁵ expandiu o domínio constituído pelas atividades, instituições e práticas para além do conhecido. Trata-se de um evento globalizante que causa impacto sobre os sentidos que as pessoas dão à vida, sobre os modos de vida, sobre seu futuro, enfraquecendo a definição, ritmo e direção de modos diferenciados de vida. Trata-se de uma tendência cultural homogeneizante, para que o mundo se torne um lugar único.

Desta forma, grandes corporações tenderiam a propagar produtos culturais unificantes, suprimindo as diferenças locais e produzindo uma cultura homogênea e mundial.

Hall também aponta a existência de tendências que se contrapõem a esta. A cultura global necessita da diferença para progredir, o que sugere o aparecimento de novas identificações globais, resultado da miscigenação cultural, criando alternativas “híbridas”.

Essa tendência de grupos e identidades culturais a se combinarem, resultam em identidades e grupos renovados. Não faz mais parte de nenhum dos grupos que o originou,

⁴ Cultura de massa é resultante do processo de industrialização da cultura, insere-se no processo novo de produção e difusão de mercadorias desenvolvido no século XX. Nesse processo todas as esferas da vida social passaram a ser manipuladas pela massa media e sua concomitante doutrina de consumismo desenfreado.

⁵ Por substantivo, entendemos o lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições, e relações culturais na sociedade, em qualquer momento histórico particular.

embora apresente resquícios de ambos. Um sincretismo cultural que não é apenas a anulação do velho pelo novo, mas sintetiza elementos de ambos, introduzindo a diferença que possibilita o questionamento da identidade.

Por sua ambigüidade e impureza é celebrado como algo desejável, por relacionar-se à formação da identidade cultural tais como a mestiçagem, o sincretismo, a performatividade, o cruzamento de fronteiras e no caso deste trabalho, às identidades juvenis.

Porém o ritmo e irregularidade da cultura global produzem resistências que podem ser positivas, assim como negativas contrárias a esta, representando tendências a um “fechamento”.

Nos tradicionais estatutos de passagem da adolescência para a vida adulta os jovens adaptavam-se a formas prescritivas que tornavam rígidas as modalidades de passagem de uma a outra fase da vida. Entretanto, entre muitos jovens as transições encontram-se atualmente sujeitas às culturas performativas que emergem das ilhas de dissidência em que se têm constituído os cotidianos juvenis, ou seja as culturas juvenis são performativas porque, na realidade, os jovens nem sempre se enquadram nas culturas prescritivas que a sociedade lhes impõe. O *hip hop* é um claro exemplo, através das mesclagens criativas de música (*rap, funk*); das performances corporais (*break dance, street basket*) do grafite etc. Assim, gostemos ou não as tradições estão se tornando anuviadas, e a cultura muito mais dinâmica e incerta no momento histórico em que vivemos. As lutas pelo poder ganham um caráter simbólico e conseqüentemente as políticas ganham um caráter de política cultural.

2.2. Cultura da escola

Como visto anteriormente a cultura é expressa através de seus significados, valores e sentimentos, rituais, instituições, objetos e costumes que circundam a vida individual e coletiva da comunidade. Portanto, é o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. Ao “viver” uma determinada cultura, estaremos reproduzindo-a, reinterpretando-a e transformando-a.

Desta forma, a escola e o sistema educativo, em seu conjunto, podem ser entendidos como uma instância de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações; ou seja, a escola vai preparar seus alunos e alunas para assumir determinados papéis de acordo com

as intenções da sociedade na qual eles e elas, estão inseridos. Sob uma certa perspectiva, deles é esperada a adoção de determinados comportamentos e que sintam as coisas de uma determinada maneira, de forma a manter as estruturas, o bom funcionamento e a sobrevivência da sociedade.

Esta é uma visão de escola que garante o funcionamento e a manutenção da ordem social; uma visão funcionalista que, segundo Durkheim (NEIRA e NUNES, 2006), parte da pertinência da escola no arcabouço social, entendendo que a escola tem funções específicas que deverá cumprir, satisfazendo assim determinadas necessidades sociais. As funções são conseqüências da ação social que podem favorecer a adaptação ou os ajustes a um sistema.

Neira e Nunes (2006) apresentam quatro funções funcionalistas referidas à escola. São elas:

(a) A acadêmica, que determina três importantes papéis para a escola. A adoção de normas, valores e comportamentos específicos necessários para incorporação das crianças no mundo social; a transmissão de conhecimentos e o desenvolvimento cognitivo, compreendido como a função mais privilegiada na escola e mais desejada por parte da sociedade.

(b) A distributiva, onde a escola funciona como espaço de seleção social, sendo um fator de diferenciação social àqueles que passaram por ela, além de garantir o discurso da igualdade social, sendo que, todos que passaram pela escola tiveram chances idênticas, bastando para isso o esforço pessoal de cada um.

(c) A função econômica, que garante maiores oportunidades profissionais, ou seja, ter passado pela escola seria garantia de inserção trabalhista. Por isso, preocupa-se com a aquisição das habilidades e dos conhecimentos necessários para a capacitação para o trabalho. Responsável pelo discurso da necessidade de investimento na educação como redentora das mazelas (econômicas) da sociedade.

(d) E, por fim, a função política, mais ligada ao âmbito político, ou seja, ao passarmos vários anos sob um processo de socialização de certos hábitos e valores, sob o respeito a um determinado sistema social, tanto uns quanto outros seriam transferidos de forma direta ou indireta para os diversos setores da sociedade.

A perspectiva funcionalista vem criticar propostas que admitam os diferentes e os não “funcionais”, pois atrasariam o projeto de desenvolvimento da sociedade. Não dão conta de garantir o conhecimento a todos, e o fazem de forma acrítica. A posição funcionalista oferece apenas uma visão de mundo e prega a assimilação de valores que

servem apenas a alguns grupos na sociedade, negando qualquer tipo de representação de grupos diferentes.

Sob uma outra perspectiva, a escola também vai preparar os cidadãos para que realizem uma leitura social de forma a intervir e realizar transformações, quando necessário. Nessa visão, sua função educativa é oferecer ao aluno a possibilidade de identificar e entender o valor e o sentido das influências explícitas ou latentes com as quais se defronta no decorrer do seu desenvolvimento, como consequência de sua participação na complexa vida cultural de sua comunidade (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

A escola, como uma das instituições sociais inserida no seio das relações culturais, tem suas funções e sentidos freqüentemente questionados pela constante transformação no campo dos valores, idéias e dos costumes que compõem determinadas culturas e coloca-se atualmente, segundo Neira e Nunes (2006), com possibilidades de atuar significativa e positivamente em prol das transformações das relações socioculturais que promovem as desigualdades.

Sob esta perspectiva transformadora, seguindo ainda as idéias de Neira e Nunes (2006), podemos apontar a pedagogia crítica que consideram os acontecimentos cotidianos e os relacionam com a dominação e a exploração que ocorrem no seio da sociedade. Sob estas análises a educação não é neutra, e pode oferecer oportunidades para que outras culturas (e, no caso deste trabalho, as diversas culturas juvenis) possam apresentar concepções “diferenciadas” de mundo, justiça, história e cultura.

Ao longo da história, os grupos humanos foram acumulando saberes, produções, significados e conhecimentos necessários à sua sobrevivência, aqui agrupados no termo *cultura*. Os ensinamentos de determinados ofícios para que os mais jovens assumissem as responsabilidades do trabalho, o estabelecimento de normas e leis, as diversas formas de comunicação, as crenças, as danças, até o plantio, a colheita, a forma de preparação dos alimentos e hábitos alimentares específicos de um determinado grupo social, todos fazem parte dos conhecimentos e práticas culturais necessários à continuidade do agrupamento social.

Assim, em um primeiro momento, nas pequenas sociedades, o processo educacional dos mais jovens se dava pela convivência com os mais velhos através das relações no cotidiano. Para ilustrarmos o momento, antes do advento da Revolução Industrial, a característica do trabalho era artesanal, o sistema escolar servia a uma pequena parcela da população e, muito precocemente, os filhos acompanhavam os pais para

aprender seus ofícios. A partir da convivência cotidiana, iam incorporando também os hábitos, costumes e conceitos dos mais velhos.

O advento da Revolução Industrial alterou a relação do homem com seu trabalho. A característica manufatureira somada ao aumento populacional fez com que a sociedade buscasse outros caminhos para que os jovens pudessem se preparar e assumir seus trabalhos; mas, desta vez, com características diversas, ou seja, constituiu-se uma cultura bem diferente.

Com o passar do tempo, as comunidades tornaram-se mais complexas, provocando modificações em suas relações e exigindo uma maior variação e aumento de funções. Dessa forma, a socialização, que era construída primariamente no seio da família e nos grupos sociais mais diretos, transferiu-se para outras formas de transmissão cultural às novas gerações. Tais formas, exercidas por tutores, mestres e escolas diversas, que desenvolveram os novos caminhos para garantia da inserção de seus membros mais jovens às necessidades e obrigações sociais (NEIRA E NUNES, 2006).

A partir das modificações ocorridas na sociedade, e a conseqüente transferência para outras formas de aquisição cultural, percebemos que os modelos transmissivos e monoculturais, em voga até os dias de hoje, têm se mostrado insuficientes para atender às demandas sociais no momento contemporâneo.

Temos presenciado no ambiente educacional um amplo debate, a partir da constatação dos investigadores Bourdieu (1996) e Freire (1970), de que as experiências em sala de aula são mediadas por um corpo de suposições ideológicas nascidas do “senso comum” e que, portanto, carregam determinadas concepções sobre o conhecimento, natureza humana, valores e sociedade. Estas suposições ideológicas comungam com os apontamentos de Esteve (2004), quando discorre sobre, os modelos de educação com que convivemos em nossa sociedade. Estes modelos, segundo o autor, são influenciados por determinados fins e são entendidos como o “conjunto de crenças, conhecimentos, valores, atitudes e idéias gerais sociais e políticas em que orientam as ações educacionais” (p.95).

Esteve indica que o “modelo educacional como molde” alinha-se com a concepção empirista de conhecimento, ou seja o conhecimento está pronto para que seja assimilado, de maneira fiel, pelo sujeito empírico. A justificativa é a de que a geração adulta deve definir os objetivos e conhecimentos que devam ser assimilados pelas gerações mais novas. Estas então devem se moldar aceitando os valores e determinações das gerações mais experientes. Este modelo peca pelo retardamento da autonomia moral que o caracteriza acostumando, as crianças e jovens, à dependência de modelos exteriores para a

tomada de decisões. Apesar da vigência desse modelo até finais dos anos de 1960, quando grande parte dos adultos desta geração foi educada, torna-se tentação por parte de muitos educadores, recorrer às tradições diante das dificuldades contemporâneas.

Podemos identificar esse fato, por exemplo, nos seguintes momentos escolares: as avaliações são formatadas visando a mensuração da aquisição de determinado conhecimento, eleito por alguns e pré-estabelecido, ou seja, verificar em que medida esses saberes foram “absorvidos” pelos alunos que, nesta perspectiva, não tem sua história prévia considerada. No caso da Educação Física escolar podemos usar como exemplo, as avaliações empregadas pelos currículos que enfatizaram a aprendizagem dos quatro esportes tradicionalmente utilizados. Desta forma, e conseqüentemente, o ensino torna-se quase que exclusivamente expositivo, pois cabe aos alunos “receber” a informação. Basta que lembremos as aulas destinadas ao corpo e ao aprendizado de “determinados” movimentos avaliados qualitativamente, sendo considerada sua reprodução fiel e automatização por meio de inúmeras repetições na busca da fixação “modelo correto”.

Em acompanhamento a tal concepção, tínhamos na sala de aula, um professor ou professora posicionados à frente e geralmente em um nível mais alto. A própria organização do mobiliário e das salas de uma determinada maneira indicavam a necessidade dos alunos permanecerem em silêncio com atenção voltada ao docente e assim melhor “aprender”.

Entre os mais novos, as filas como meio adequado de locomoção; os espaços e tempos destinados ao corpo e outros destinados à mente; a distribuição das aulas na grade escolar, que determinam a importância de alguns assuntos em detrimento de outros etc. Todos estes exemplos conformaram as práticas, crenças e a própria disposição da escola como aspectos da cultura impregnados nas práticas diárias dos indivíduos, dos grupos, assim como da sociedade. Bourdieu (1996) denominou essas estruturas comportamentais como *habitus*.

A partir daí, é possível supor que os profissionais da educação iniciados e socializados em uma cultura escolar repleta de *habitus* constituídos basicamente pela tradição e continuidade das práticas acima arroladas, apresentem uma certa perplexidade ou desconcerto frente aos novos contextos sociais produzidos pelo que tem sido chamada de sociedade pós-moderna.

As sociedades, assim como as escolas contemporâneas, sofrem profundas modificações sobre suas estruturas, que até então vinham atender as necessidades da sociedade pós Revolução Industrial. Agora marcada pelo avanço tecnológico, a escassez

de recursos naturais, a diversificação dos atores escolares, a flexibilização das relações trabalhistas dada sua escassez, vêm reconfigurar a sociedade neste momento pós-moderno.

Diante disso, a escola e os professores assumem nova responsabilidade na tentativa de abraçarem as diferentes culturas que adentraram os muros escolares. Faz-se necessário, então, que novas propostas curriculares contemplem as mais diversas formas de manifestações culturais que acompanham os novos atores escolares. Um currículo multicultural⁶, segundo Neira (2007b), traria benefícios a todos, discriminados e dominantes, promovendo sentimentos de reconhecimento e respeito, assim como o de fortalecimento das identidades daqueles historicamente discriminados, colocando, assim, a educação como instrumento de justiça social e contribuindo para o aprofundamento de uma sociedade democrática.

Moreira e Candau (2003) fundamentam tal assertiva ao evidenciarem existência de uma autêntica dificuldade por parte dos professores para considerar a cultura como a “espinha dorsal” do processo curricular, assim como o de conceber orientações multiculturais às suas práticas.

A dificuldade surge justamente a partir da prática cotidiana, ou seja, a maneira de lidar com as crianças e jovens com costumes e hábitos tão diferentes daqueles qualificados como de “boa educação”, ou seja, paira sobre os educadores uma permanente preocupação de conduzir estas crianças nos valores, normas e condutas corretos.

Tais dificuldades apresentam-se a partir de determinadas visões de mundo, de cultura e de função social da escola. O sistema educacional brasileiro ao empreender esforços para ampliar o atendimento a esses grupos não socializados na cultura dominante adotou práticas de socialização, visando assimilá-los de forma a “apagar” seus traços culturais substituindo-os pelas características hegemônicas. Neste caso, tais posturas eram desencadeadas por um entendimento distorcido do caráter multicultural das sociedades contemporâneas. No momento presente esse quadro tem sofrido fortes questionamentos e políticas públicas têm sido implementadas visando sua transformação.

Esteve (2004) alenta para uma mudança substancial que permite falar em “terceira revolução industrial”, onde ao *“eliminar a pedagogia da exclusão, milhares de crianças que anteriormente eram mandadas embora hoje convivem em nossas escolas”* (p.37) e tal

⁶ Multicultural é um termo qualificativo que se refere aos problemas de governabilidade de qualquer sociedade onde diferentes comunidades culturais tentam conviver e construir algo em comum, mantendo concomitantemente, algo de original (HALL, 2003 citado por NEIRA e NUNES, 2006).

fato obriga a todos os atores escolares a configurar novos currículos tencionando a concretização da função social da escola.

Os questionamentos e dificuldades apresentados podem ainda suscitar outros pensamentos. De qual cultura estamos falando? Quais seriam as culturas mais significativas e quem as define para que façam parte do currículo? A quem elas atendem?

A partir de uma visão específica de fé no progresso social, a educação selecionou e ainda seleciona determinados valores, saberes e práticas que considera adequados ao que entende por desenvolvimento, por sua vez, fundado na utopia de progresso constante assentada sobre a idéia de igualdade e direito de todos à educação (MOREIRA e CANDAU, 2003). Esse discurso de progresso pela educação surge através das concepções funcionalistas, e, assim, espera-se por parte da instituição escolar o cumprimento de funções definidas visando a satisfação da sociedade.

Entretanto, tal perspectiva tem colaborado na transmissão de uma visão monocultural de educação, pela qual, a escola servirá a todos igualmente, veiculando uma visão homogênea e padronizada dos conteúdos, sujeitos e, principalmente, da cultura escolar. Desnecessário dizer que tal processo privilegia apenas uma visão de mundo e de homem, a visão da cultura dominante. Esse fato desencadeia a negação daqueles que nessa visão não se enquadram, ou seja, os “diferentes” que no momento presente, ao “invadir” a escola com outras realidades sócio-culturais desestabilizaram sua lógica racional de reprodução e conservação dos padrões culturais eleitos.

Pérez Gómez (2001), aponta a necessidade do reconhecimento da escola como um espaço de “cruzamento de culturas”, onde sua responsabilidade se distingue de outras instâncias de socialização, o que proporciona uma certa “mediação reflexiva” exercida pelas diferentes culturas permanentemente em seu universo e seus atores. Portanto, a escola vem sendo chamada a lidar com a pluralidade cultural em vez de manter, por mais que se sinta confortável com isso, a tradição monocultural.

Moreira e Candau (2003), também diante da complexidade do cenário sócio-cultural, sugerem à atribuição desta escola uma tarefa a favor da ampliação da concepção de justiça curricular, a partir da denominação apresentada por Connell (1993). Anteriormente, pautada sobre os princípios de atendimento aos menos favorecidos, escolarização comum e produção histórica de igualdade, passa a analisar o quanto as práticas pedagógicas estimulam o questionamento das relações de poder com relação à preservação de diferenças e desigualdades, contribuindo assim para a diminuição, na escola e no contexto social, dos atos de opressão, preconceito e discriminação.

Para o exercício pleno e cotidiano da cidadania como significado de direito estendido a todos ao desfrute dos diversos produtos ofertados pela sociedade, a democracia e a cultura precisam impregnar todas as instâncias da vida individual e coletiva. Atualmente a educação é um dos recursos mais importante que as sociedades dispõem para a apropriação dos saberes historicamente produzidos por meio das trocas entre as referências de convívio. É justamente, em função disso, que a cultura da qual a escola participa exerce um papel fundamental.

A idéia de educação como ação cultural deve apreender a realidade heterogênea e promover a construção de conhecimentos a partir de diferentes óticas e significados, o que torna o campo educativo dinâmico e conflituoso.

No entanto, um dos grandes desafios atuais, além do reconhecimento multicultural e do reconhecimento de seus atores e suas culturas, é o de desenvolvimento das práticas pedagógicas e a reorganização escolar de forma a promover maior justiça social.

Snyders (1981) acredita na força resultante da numerosa presença popular unida aos professores progressistas e atenta sobre as ações pedagógicas coerentes com esse contexto: “os alunos do povo pedem que a escola lhes fale deles mesmos, e do seu tempo, do seu mundo e de suas lutas” – o que implica uma conexão direta entre o movimento social e o que se passa na escola: deste modo se vai muito longe na exigência da transformação (p. 395).

Essas dimensões educativas movimentam o raciocínio progressista e transformador. A crítica progressista parte da afirmação de que, como diz Giroux (1995, p. 87):

[...] para muitos estudantes, a escolarização significa vivenciar formas cotidianas de interação escolar que são irrelevantes para suas vidas ou sofrer a dura realidade da discriminação e de expulsão, também reafirma as potencialidades do trabalho educativo em favor das culturas populares.

A indignação frente à existência de um contingente crônico de excluídos dos bens sociais e culturais leva os profissionais, comprometidos com o drama humano que os dados e as teorias escondem, a ultrapassar barreiras impostas pela educação formal reprodutora das desigualdades. A sua dimensão mediadora e sua função de transformação da sociedade são o que mantêm viva a pesquisa e impulsiona a difícil tarefa de descobrir caminhos de singularização e de criatividade que atendam ao cotidiano e aos modos de representação dos grupos populares. É preciso dialogar com tais grupos que expressam uma multiplicidade de discursos sociais. Os jovens não esperam que a escola e seus profissionais falem por eles, através de textos que os sintetizam anonimamente, como

entidade psicológica – o aluno – descrita nas teorias de aprendizagem e desenvolvimento, mas querem falar, comunicar suas idéias se afirmar como pessoas. Há que selecionar os elementos mais significativos para uma guinada qualitativa na instrumentalização do jovem para a vida coletiva.

Por outro lado, Moreira e Candau (2003), questionam a aparente e desafiadora “novidade” sobre a íntima relação entre a cultura e escola, considerando que sua aceitação como instituição social é incontestável e suas relações constituem o universo escolar.

Neira e Nunes (2006) consideram que a cultura escolar é constituída por diversos conhecimentos, valores e ações que caracterizam de forma abrangente e restrita a instituição de maneira geral e cada unidade escolar em específico.

O conceito de cultura escolar foi introduzido recentemente na literatura pedagógica a partir das investigações voltadas para o cotidiano institucional, baseadas na intersecção entre teoria, ideologia e prática social que focalizam o ensino, currículo, formação de professores, incluindo aí um universo de detalhes que, embora algumas vezes omitidos, são tão importantes e reveladores quanto tudo aquilo que está à vista .

Giroux (1997) lembra que a teoria educacional tradicional sempre esteve aliada ao visível, ao literal, e ao que pode ser visto e operacionalizado, mas que

[...] as mensagens de discriminação de raça, sexo e classe que espreitam por trás da linguagem dos objetivos e da disciplina escolar são convenientemente ignoradas (p.36).

Para Gimeno Sacristán (1995), o não formalizado ultrapassa em muito o currículo escrito e tem a ver com a cultura vivida realmente nas salas de aula. Segundo este autor, a cultura escolar está investida nos procedimentos comuns de transmissão-assimilação dos conhecimentos bem como naquilo que é ignorado, negado ou não valorizado e que se concretiza num jogo de intercâmbios e interações, investidos de crenças, aptidões, valores, atitudes e comportamentos dos sujeitos implicados neste processo. Em razão das condições em que a escolarização se comporta e se organiza, este contexto produz uma cultura singular, uma versão *sui generis* da cultura.

A tarefa educativa, ao transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, virtualmente comunicável e memorável, cristalizada nos saberes e instrumentos, nos sistemas de símbolos inteligíveis, supõe a seleção e determinações disponíveis de cada momento histórico da humanidade. Cabe então raciocinar que, reciprocamente, através do trabalho paciente e contínuo de construções, desconstruções e

reconstruções de uma “tradição docente”, a educação realiza, transmite e perpetua a cultura.

Sem uma forte iniciativa para enfrentar as novas demandas, os professores são prisioneiros de uma cultura escolar adaptada a situações pretéritas. A escola impõe modos de conduta, pensamento e relações próprios de uma instituição que se reproduz em si mesma, independente das mudanças que ocorrem ao seu redor. E para conseguir a aceitação institucional, acabam reproduzindo as rotinas que geram a cultura da escola.

Se forem acrescidos a esses elementos os propósitos e preocupações da sociedade neoliberal, verificaremos que a escola mantém a função social de classificação e creche, não promovendo mudanças significativas na cultura educativa, nem tampouco, como decorrência, na sociedade.

As escolas são entendidas como lugares sociais marcados pelo mesmo complexo de culturas da sociedade em que está inserida. Neste complexo de privilegiados e oprimidos os meios para invalidar as experiências históricas culturais de uma imensa maioria de jovens e suas culturas, precisamos questionar como é que a cultura hegemônica processa a exclusão daquela maioria. Necessário ainda reconhecer que às concepções de acumulação e cristalização da experiência humana, à tradição de herança de um mundo já ultrapassado, a consciência contemporânea irrompe a aceleração do ritmo das experiências e a exigência histórica da mudança.

2.3. A cultura juvenil

É inevitável que, ao se discutir as diversas etapas da vida, qualquer pessoa se reporte diretamente às vivências pessoais, e erroneamente, sejam as próprias experiências, apontadas como características e sentimentos como universais. É por esse raciocínio que o senso comum aglutina o que é mais freqüente nos relatos informais transformando-os em crenças. Contudo, toda esta ação também está sob o jugo do momento histórico e cultural, ou seja, as ditas experiências sofrem ações do período e do meio em que aquelas passagens transcorreram.

Durante os anos de 1950, esperava-se que uma adolescente brasileira – pertencente à classe média alta cuja estrutura familiar patriarcal vigorava e referência era a educação religiosa – tivesse um comportamento discreto e comedido, habilidade para conduzir as tarefas e, se fosse do seu interesse, exercesse uma profissão “adequada” - e permitida – para os jovens daquele momento.

Essa moça talvez tenha experimentado anseios, dificuldades, temores e frustrações em sua busca por esses atributos – ou por sua negação -, seu “ritual de preparação” para a vida adulta. Desta maneira, percebe-se que as “qualificações” esperadas para esta moça, giravam em torno de comportamentos específicos perseguidos ou não por ela, que atendessem aos anseios, mesmo que transitórios, de uma classe social e de determinado momento nos quais ela estava inserida.

Uma situação contemporânea pode ser ilustrada por uma jovem de 19 anos, paulistana, moradora da Região Sul, pertencente à classe média-baixa. Mora com a mãe, cursa o primeiro ano universitário e trabalha para ajudar no custeio de seus estudos. Seus pais são separados, ela tem namorado, vários amigos, vai com alguma frequência ao cinema e gosta muito de dançar.

Será possível considerá-la uma jovem típica? Suas características, embora comuns a uma parcela da juventude brasileira, não se aplicam a todos os jovens. Afinal, muitos jovens estão desempregados, não trabalham, têm filhos. Outros só estudam, fazem cursos complementares; alguns moram sozinhos, outros com seus pais. Sendo assim, traçar um quadro característico de juventude se torna difícil.

Como se pode notar, os dois “retratos” indicam que épocas e contextos diferentes contribuirão enormemente para a constituição de pessoas diferentes. A reflexão sobre essas questões permitirá inferir que a juventude é uma categoria social e historicamente definida, vivida de modo distinto, segundo as condições econômicas, culturais, étnicas, de gênero etc.

Estudo, trabalho, namoros, “baladas e curtições” fazem parte da condição juvenil das grandes cidades, na atualidade, indicando a singularidade desta fase em relação às demais. Entre outros aspectos, as diferenças de classe e renda marcam não só o futuro dos jovens, pelas possibilidades de estudo e qualificação profissional, como também a qualidade de vida no presente: condições de moradia, saúde, acesso a bens culturais e à informação, práticas de lazer, satisfação dos desejos de consumo. Além desses elementos interferem, também, fatores como o cotidiano violento, a exposição ao risco, a exploração durante o trabalho e outras condições infelizmente presentes nos grupos socialmente desprivilegiados socialmente dos meios urbanos. Esse quadro é caracterizado por Faraco *et al.* (2004) como “marcas definidoras de identidade”.

Uma primeira tentativa de caracterizar este momento da vida partiu basicamente de explicações bastante deterministas e gerais, apoiadas em justificativas biopsicológicas, que caracterizavam o período como uma fase transitória, preparatória para a fase adulta,

despida de função própria. Uma explicação que, ao mesmo tempo, removia dos jovens as características infantis, e os afastava dos direitos adultos.

Aparentemente as alterações físicas e psíquicas desta fase da vida foram as justificativas encontradas nas explicações de comportamentos, que com o passar do tempo foram aceitos e arraigados como quase que absolutamente incontestáveis.

G. Stanley Hall (1904) citado por Calligaris (2000); Palácios (1993); Hurlock (1961), considerou a adolescência uma época perigosa e trabalhosa, concebendo essas dificuldades como naturais, próprias a uma fase da vida. Esta visão encontrou força em várias formulações psicanalíticas, como sendo um período de reativação de conflitos da fase de latência que tinham ficado adormecidos, sendo este mais complexo e problemático.

Acreditamos que as idéias de Hall, de que as mudanças biológicas geradas durante o período pubertário sejam responsáveis pelos comportamentos “atípicos” característicos deste período e reforçadas por várias correntes no decorrer do século XX, vieram fortalecer a idéia universal e determinista desta fase de vida.

Assim percebemos que a primeira perspectiva, apontada neste trabalho, pautava-se pela organização de vários critérios, mas principalmente pela utilização de parâmetros de organização cronológica no processo de explicação e caracterização do adolescente.

Pfromm Netto (1979) agrupou diversas definições de adolescência a partir das contribuições de alguns autores. Segundo o critério cronológico, adolescência é um período da vida humana que se estende dos 10 - 12 anos aos 20 - 21, aproximadamente, subdividindo-se em pré-adolescência (10 - 12 anos), adolescência inicial (13 - 16) e adolescência final (17 - 21 anos). (HURLOCK, 1961).

Rogers (1962), ao tomar como referência o desenvolvimento físico, define a adolescência como etapa da vida compreendida entre a puberdade e a idade viril, sendo considerada um período de transição no qual o jovem ou a jovem se tornam adultos. Começa com a primeira manifestação da puberdade e termina no momento em que o desenvolvimento físico está quase concluído, por volta dos vinte anos.

Seguindo o critério sociológico, a adolescência é o período da vida de uma pessoa durante o qual a sociedade em que vive deixa de encará-la como criança e não lhe confere plenamente os status, papéis e funções adultos (HOLLINGSHEAD, 1963).

E, finalmente, segundo Ausubel (1954), a adolescência é um período de extensa reorganização da personalidade, que resulta em mudanças no status biossocial entre a infância e a idade adulta.

Observando a explicação acima percebemos a preocupação em definir a adolescência como uma fase da vida baseada na idade cronológica e suas conseqüentes alterações físicas e psicológicas que alicerçariam a inserção do indivíduo na sociedade adulta.

Osório (1989) vai na mesma direção. Compreende a adolescência como uma fase evolutiva peculiar ao ser humano, aonde culmina todo o processo maturativo biopsicossocial. Para o autor, é impossível compreender a adolescência se os aspectos biológicos, psicológicos, sociais ou culturais forem considerados separadamente.

Aponta o autor, que a puberdade, época em que ocorre a maturação sexual, é uma etapa da adolescência, mas não é seu sinônimo, porque a adolescência inclui todas as fases da maturação e não apenas a maturação sexual. Em média a puberdade cobre quatro anos. Dois anos são expendidos na preparação do corpo para a reprodução e cerca de dois são gastos para completar o processo.

Osório (1989) afirma ainda que a puberdade e adolescência são fenômenos universais, sendo que a primeira tem o seu início cronológico coincidente em todos os povos com raríssimas exceções e a segunda apresenta dependência do ambiente sócio-cultural, sendo assim de difícil determinação.

A discussão acima travada torna perceptível uma certa contradição quanto ao caráter universal da adolescência. Uma vez que ela se mostra dependente do ambiente sócio-cultural e, portanto, colaboradora na formação da identidade pessoal, como poderia acontecer da mesma maneira em todos os ambientes sob contextos culturais tão diversos?

A partir daí, afirmamos que a perspectiva adotada neste estudo procura compreender a juventude observando peculiaridades circunscritas a momentos histórico-sócio-culturais. Afasta, assim, a idéia que outorga determinadas características aos jovens desconsiderando suas experiências de vida, diferenças culturais, de povos e países, se são meninos ou meninas; pobres ou ricos; se trabalham, se estudam, se são provenientes do meio rural ou urbano.

Dito isso, deparamos-nos com a primeira dificuldade: Como nomear este período da vida? O senso comum e alguns estudiosos do tema muitas vezes utilizam termos como adolescência, puberdade e juventude, como sinônimos. Em oposição, é importante recordar que cada termo carrega significados distintos e constitui-se por representações que são reforçadas pelos posicionamentos já citados.

Adolescência vem do latim *adolescere*, que significa ... “crescer”, ou “crescer para a maturidade”, isto é, remete a uma idéia psicobiológica. Jovem ou juventude, também

do latim *iuvene* ou *Juventute*, referem-se, respectivamente, àquele que não chegou a idade adulta e “a uma série de características que são próprias dos jovens”.

Como já mencionado, juventude e adolescência não são sinônimos. Normalmente, quando se fazem referências aos processos que marcam essa fase da vida, as oscilações emocionais e as características comportamentais desencadeadas pelas mudanças de posição na sociedade, assim como o próprio período de pubescência, usa-se o termo adolescência. Quando se focaliza a categoria social, como faixa da população, geração no contexto histórico ou como atores no espaço público, a palavra mais empregada é “juventude”.

Do ponto de vista histórico, foi só a partir do desenvolvimento da sociedade industrial que a adolescência foi percebida como período de preparação teórica e prática para o trabalho. Segundo Peralva (1997), a demanda por conhecimento especializado, gerada pela complexidade do processo produtivo, fez evoluir a institucionalização da aprendizagem para o trabalho. Isto de modo algum quer dizer que só a partir da Revolução Industrial que os jovens foram incluídos no mundo do trabalho. Muito pelo contrário, a presença juvenil, e mesmo a infantil, nos meios de produção é uma constante em todas épocas e, em praticamente, todas as sociedades.

Ariès (1986) destaca a determinação social e histórica da existência de um tempo diferenciado da vida humana, classificado como adolescência, e que começa a ser reconhecido no final do século XVIII e início do século XIX. Até então a criança era considerada um adulto em miniatura; depois passa a ser considerada um adulto em potencial.

A idéia de criança e adolescente (infância e adolescência), tal como é compreendida hoje, é relativamente, recente na história da sociedade humana. Até o Renascimento, a infância e adolescência não são distinguidas como uma etapa própria do desenvolvimento do ser humano, já que as crianças eram consideradas adultos em miniatura. É apenas no final do século XVIII e no início do século XIX que a idéia de que a criança é diferente do adulto se consagra. Até o século XVIII a adolescência foi confundida com a infância. (ARIÉS, 1986, p. 41).

Assim, é a partir da idéia de infância que adolescência é concebida. Do seu significado e importância para a continuidade da vida.

Para Calligaris (2000), a infância é uma invenção moderna. Na visão do autor, o conceito de “primeiros anos de vida” é substituído pela idéia de um período de

dependência da assistência parental assídua que assegura a sobrevivência instaurada no fim do século XVIII com a transformação de uma sociedade tradicional, fundamentada em grandes grupos familiares para o individualismo dominante na Modernidade.

Sob o olhar individualista da Modernidade, a morte adquire um significado distinto do anterior. Enquanto, na sociedade tradicional, a comunidade era a principal depositária da continuidade de vida, na sociedade moderna a morte se torna fundamentalmente uma experiência individual, cujo sentido se dá no próprio espaço de vida do indivíduo. No interior dessa perspectiva, os homens e mulheres, cada vez mais ligados às posses e à própria vida, encontram nas crianças, dada sua longa expectativa de vida, a única promessa de continuidade em um meio social cada vez mais individualista e insatisfeito, visto que, seus atores buscam mais, são ambiciosos, produtores e consumidores.

Porém, segundo Chipkevitch (1994), foi a industrialização que desencadeou certas mudanças sociais que trouxeram uma visibilidade diferente a esses grupos. Devido, quem sabe, a sua inapetência para a prática de certas atividades características desse novo tempo, os períodos de escolarização e de tutela familiar foram expandidos, o que trouxe uma enorme transformação no contexto de vida desses grupos. A transformação das atividades executadas (de artesanais para manufatureiras) exigiu novas capacidades para o atendimento das demandas trabalhistas e, com isso, as escolas passaram a organizar seus programas, aumentando em número, exigência e especialização. A ampliação da escolaridade obrigatória retardou a incorporação dos jovens à fase adulta, criando assim o período tal como se caracteriza na contemporaneidade. (PALÁCIOS, COLL e MARCHESI, 1995).

A obrigatoriedade do processo escolar tomou a infância por objeto do projeto educativo, instituindo definitivamente a separação da vida em períodos de formação e maturidade, sendo o primeiro pensado a partir de um indivíduo que a criança se tornaria, “viria a ser”, pois, durante a escola, ainda não era. Como se observa na atualidade, essa condição de ser alguém em preparação negou ao ser humano uma existência com identidade social. Neste sentido, o fenômeno histórico-cultural da industrialização revolucionou os posicionamentos da infância e juventude na sociedade, trazendo transformações profundas no âmbito da família e da vida social mais ampla.

No intervalo criado para a preparação das funções sociais futuras, entre a fase inicial da infância e a idade adulta, estabeleceu-se, historicamente, um processo no qual a sociedade preconiza condições singulares de existência transacional, denominado socialização. Os diferentes rituais e atividades específicas envolvidas neste processo

dependem da complexidade das experimentações requeridas socialmente e das agências socializadoras (igreja, família, escola, trabalho etc.). A partir dessas colocações, é possível afirmar que em diferentes momentos históricos a concepção e caracterização do jovem se deram de maneira desigual, o que implica a aceitação de que, tanto sua incorporação à fase adulta, quanto seu papel social variam conforme a época e a cultura.

Sobre esse tema, é bem interessante observar o funcionamento desses processos em outros grupos sociais. Rangel (1999), por exemplo, afirma que:

[...] nas sociedades indígenas, a adolescência não é uma fase nem social nem psicológica, porque não é necessária. O corpo dos jovens está apto para a procriação e em seu processo educativo já treinou a aquisição das habilidades práticas pertinentes ao seu gênero sexual; portanto, cabe à sociedade promover sua transformação em adulto. Neste sentido, para completar sua socialização essa passagem é realizada através de um ritual de iniciação” (p. 150).

Os rituais de iniciação dos jovens são comuns em diversas culturas e podem durar de um a cinco anos, dependendo de como cada sociedade elabora o processo. Esse é um momento delicado, e a mudança de estado não tem retorno. Ao completar o ciclo ritual, a criança será adulta, pronta para casar, procriar e realizar a reprodução social. Em muitos casos, o ritual de iniciação encerra-se com a cerimônia de casamento.

Segundo Lopes da Silva (1992), entre os índios Xavantes, existe a “casa dos solteiros”. Os meninos deixam a casa dos pais e mudam-se para esta casa, que deve ficar à vista de todos, onde permanecem, em grupos, por 5 a 6 anos. Podem receber das mães e irmãs alimentos que serão repartidos com o grupo. Devem ser recatados e evitar o contato com as mulheres. Neste período, recebem uma formação para o desenvolvimento das qualidades prezadas nessa sociedade (força, resistência, agilidade, destreza e agressividade) e aprendem técnicas de defesa, caça, pesca, agricultura e de confecção de instrumentos de trabalho e ornamentos pessoais.

A iniciação das meninas púberes Tupinambás realiza-se a partir do primeiro fluxo menstrual (*nhemôdigara*), quando são submetidas a rituais, nos quais suportam as provações estipuladas pela tradição tribal: corte de cabelos com pente de peixe, retalhação da pele das costas, resguardo e jejum por três dias. A partir disso comem pouco e realizavam pequenos trabalhos manuais até a chegada da segunda menstruação. Em seguida são educadas nas tarefas domésticas sob a vigília das mulheres mais velhas e, então, podem ser dadas a um homem. Segundo Lopes, este ritual de iniciação implica a observância dos ritos de morte e renascimento. No início da cerimônia a jovem é tratada

como morta para depois ser encarada como um novo ser, dotado de qualidades e capacidades especiais.

Outras sociedades também apresentam suas formas de passagem, como a festa de debutantes realizada para as jovens no seu décimo quinto aniversário, o *Bar Mitzvah* da tradição judaica, a confirmação de cristão, o sacramento da crisma no catolicismo ou, simplesmente, os diversos ritos de um passado recente, quando meninos urbanos de classe média/alta esperavam, ansiosamente, pelo momento de usarem calças compridas e as meninas, de se maquiarem. Em muitos grupos sociais, vale destacar, o direito de chegar mais tarde em casa conferido pela posse da chave da porta de entrada ou a utilização do automóvel da família para passear.

Segundo DaMatta (2000), esses ritos de passagem foram recorrentemente interpretados a partir dos anos 1960. As tendências interpretativas típicas dessa fase os concebem como respostas adaptativas obrigatórias, dado que os indivíduos são obrigados a mudar de posição dentro de um sistema. Deste ângulo, os ritos seriam elaborações sociais secundárias, com a função de aparar os conflitos gerados pela transição da adolescência à maturidade, passagem postulada inevitável, difícil, problemática e conflituosa em qualquer sociedade humana. Nessa perspectiva, o foco é sempre os jovens e o que é percebido como uma arriscada e conflituosa transição dentro da sociedade.

Fato é que os debates em torno de “juventude” geralmente abordam um rol de características essenciais, normalmente adjetivadas como problemáticas, envolvendo tensões entre o mundo juvenil e a sociedade em geral, caracterizadas como “ausência” daquilo que seria socialmente “adequado” - (in)disciplina, (i)maturidade ou (ir)responsabilidade - cujos desfechos, ao menos para os adultos, só podem ser ruins: abuso de drogas, gravidez precoce, violência, criminalidade e acidentes dentre outros.

Nesse sentido, há muito Erikson (1972) definiu esta etapa como perigosa e árdua. Um período de conflito interno, comportamento irregular, emocional, instável e imprevisível causado por aumento dos desejos naturais e pela maturação sexual, preparatórios para a fase adulta, um compasso de espera para que os jovens exerçam os papéis adultos, ou seja, um período de “moratória social”.

A polêmica aqui se apresenta a partir da discussão sobre a forma da passagem da infância para a vida adulta. Quanto mais a infância se afasta de um simples consolo estético e é encarregada de preparar o futuro, mais ela se prolonga. Isso força a invenção da adolescência, que é um derivado da criança moderna. É uma etapa da vida em que o ser

humano perde suas características infantis, mas ao mesmo tempo não recebe o *status* de adulto.

Este aspecto torna visíveis duas concepções: a da continuidade e a da descontinuidade. Se contínuo, o processo ocorre sem conflitos, interrupções, sem saltos qualitativos. O argumento, neste caso, é que a juventude é o produto de toda história evolutiva anterior. Se descontínuo, há um período de forte turbulência, de reestruturação do período anterior marcado por fortes conflitos. Segundo Parra (1983), aqui se destacam as fases de desenvolvimento ou as mudanças qualitativas, como a transição da fase de latência para a genital descrita por Freud, ou o acesso ao pensamento formal teorizado por Piaget. Independentemente de perceber o período como fase turbulenta ou não, os autores acima apresentam uma concepção de fase preparatória, isto é, tomando parte de um processo transitório.

Dada a relevância dessa temática, freqüentemente, o assunto invade os meios de comunicação com as mais diversas conotações. Em recente matéria numa revista de grande circulação, Frutuoso e Alvarenga (2005) abordaram a dificuldade dos jovens em escolher a carreira profissional e conseguir o primeiro emprego. Em sua argumentação, com base na realização de entrevistas com alguns jovens, os autores atribuíram tal dificuldade à falta de maturidade que caracteriza esse grupo. O aspecto curioso e que merece destaque no artigo diz respeito à faixa etária média dos entrevistados que beiram os 25 anos de idade. Diante disto conclui-se que, ao menos no âmbito coloquial, que os comportamentos juvenis típicos estão se estendendo para além dos 20 anos de idade, provavelmente impulsionados pelas novas condições da vida, tais como: a diminuição do número de postos de trabalho, as grandes exigências para contratação a cargos bem remunerados, o aumento no custo de vida, a propagação de um estilo de vida consumista pelos meios de comunicação etc..

Com essas colocações, podemos questionar as explicações biológicas e essencialistas. Para ilustrar esta questão, tomemos os estudos realizados entre 1925 e 1933 a partir da análise dos dados empíricos coletados pela antropóloga Margaret Mead e que culminaram na produção do livro “Adolescente y cultura en Samoa” em 1939, citados por grande parte dos trabalhos alusivos à juventude como Calligaris (2000) e Palácios, Coll e Marchesi (1995), Mead coloca contra a parede as teorias psicobiológicas. Seus relatos descrevem uma sociedade que habita as ilhas Samoa, na Oceania, onde a juventude é uma transição para a idade adulta, fácil e feliz, ocorrendo de forma gradual. Nesta sociedade, os jovens aprendem a resolver seus conflitos e a discuti-los abertamente, e não se constatarem os tormentos e tensões tão característicos da juventude.

Nesse sentido, a concepção adotada neste texto compreende a juventude de outra perspectiva. O jovem, assim como a criança ou o adulto é constituído por uma multiplicidade de experiências, como etnia, gênero, classe social, inserção ou não no mercado de trabalho, local de moradia, situação familiar, orientação religiosa etc. Como ilustração da validade prática dessa assertiva, basta colocar-se no lugar de um professor que atue simultaneamente no Ensino Médio matutino em uma escola que atenda a uma comunidade de classe média/alta e no Ensino Supletivo noturno em uma escola localizada na periferia de uma grande cidade. Ambos os grupos de alunos encontram-se na mesma faixa etária, mas certamente os conteúdos de ensino, os métodos empregados e os exemplos utilizados serão diferentes. Isto significa apenas que, a educação enquanto prática social, deve corresponder ao universo sociocultural do grupo e, qualquer educador ou educadora, observará que os grupos são culturalmente diferentes.

Barboza et al. (2003) argumenta a favor da contextualização da realidade juvenil em uma perspectiva antropológica-social, já que, como em outras etapas da vida, a juventude não é um fenômeno estritamente individual. Assim, o reconhecimento da multiplicidade de experiências vividas pelos variados grupos culturais conduzirá a uma interpretação da juventude como um fenômeno eminentemente plural.

Segundo Corti e Souza (2005), nenhuma definição de juventude, ao longo da história, obedeceu exclusivamente ao critério biológico, ligado ao desenvolvimento do corpo, orientando-se em vez disso por parâmetros predominantemente sociais. É no processo de construção de identidades, bastante intenso neste momento da existência, que os jovens vão construindo seus projetos de vida e, nesse percurso, recorrem à família, aos meios de comunicação, aos grupos de amigos etc., e, na sua organização, os grupos juvenis se reúnem em torno de práticas variadas.

Assim, o jovem vai se identificando com traços pertencentes à identidade coletiva, respectiva aos variados grupos dos quais participa, como também encarna traços da identidade de estudante, quando está dentro da escola. Observa-se a multiplicidade de experiências absolutamente impares para cada grupo de jovens (*skatistas*, jogadores de videogame, *rappers*, esportistas, *rockeiros*, *emos*, *yuppies*, *punks*, *pagodeiros*, *funkeiros* etc.), que vão ajudar a formar uma cultura específica com fim em si mesma, a chamada cultura juvenil.

A cultura juvenil coloca novos desafios para a família e a escola, dadas suas características como instituições primordialmente socializadoras. Essas instituições, preocupadas com a transmissão cultural e com o futuro, concentram seus esforços na

preparação de indivíduos capazes de exercer plenamente seu papel de adulto. No entanto, os jovens estão num momento de descoberta de si mesmos e do mundo, em busca de novos sentidos e num exercício efetivo voltado para o presente. Ao desvalorizar ou, até mesmo, condenar essa busca, a sociedade deixa de reconhecer e respeitar as peculiaridades de seu momento de vida.

Se a sociedade for considerada como uma contínua construção que requer instituições e regras mais ou menos estáveis, pode-se dizer que o jovem chega depois a esse mundo. Isso significa que boa parte do que lhe é apresentado foi construída por outros, que insistem em convencê-lo de que este é o “melhor dos mundos”.

A reação dos jovens, quando se confrontam com essa situação poderá oscilar entre a integração e aceitação ou manifestações de descontentamento e ruptura com a sociedade.

Se, de um lado, a família e a escola estimulam o desenvolvimento da autonomia como uma das principais competências a ser desenvolvida pelo jovem, segundo as demandas da sociedade atual, a sociedade lhe apresenta ligações com outras pessoas, regras e instituições, mostrando, assim, limitações e restrições ao exercício desta autonomia. Os produtos da cultura juvenil precisam ser entendidos nesse contexto, às vezes como formas de resistência às limitações impostas pela sociedade dos adultos e, em outras ocasiões, forjando uma cultura paralela que, se mostra diferente sem, no entanto, afrontar os valores da cultura dominante.

Em uma perspectiva antropológica, o homem tem sido estudado essencialmente como um ser cultural. Sem qualquer julgamento de valor, a cultura adquire a função estruturante do ser humano e dos diferentes cotidianos expressos nos modos de agir de uma sociedade. Segundo Velho (1994), trata-se de um conjunto de crenças, valores de mundo e rede de significados.

Para Santos (1990), citado por Tripolli (1999), a pós-modernidade habita a contemporaneidade. Vive-se em um mundo pós-moderno, na qual homens e mulheres operam mais com signos do que com coisas, em que há preferências pela imagem em lugar dos objetos, pela reprodução técnica do real em vez do próprio real. A sociedade ocidental vem buscando a simulação perfeita da realidade, pois intensifica o real e fabrica o hiper-real, um real que é mais importante que a própria realidade.

Com esta simulação do real feita pela comunicação e a perda de tais conceitos, cria-se a falsa impressão de que o mundo dos homens, nos últimos tempos, é apenas a reunião de eventos hediondos da mais variada espécie, e que a solidariedade humana, o amor ao próximo, são apenas lendas do passado.

O resultado desse processo de desmontagem do real pela mídia, no pós-modernismo, é a perda dos conceitos construídos pelo Humanismo. As mensagens enviadas pelos jornais, revistas e televisões procuram incutir no pensamento a nova “ordem moral” e a vida, nesse sentido, transforma-se em ilha cercada por um turbilhão de informações, aceleradas pelos meios de comunicação.

É o estabelecimento da era da cultura de massa, de gerações que crescem sob a vigilância das ideologias do senso comum produzidas na televisão. Assim, o espaço familiar, o espaço escolar e o grupo de amigos são invadidos pela mídia.

Neste sentido, no seio familiar, a vida pode vir a sofrer toda sorte de dificuldades para a adaptação. Dificuldades financeiras podem prejudicar o estabelecimento de relacionamentos, e as diferenças de vestir, falar, comer, passear, viajar muitas vezes são determinadas pelo modelo de jovem de sucesso, apresentado pela mídia escrita e televisiva.

O jovem é o mais ávido consumidor, o paradigma da beleza física, o modelo da frivolidade e do descompromisso. Agora é moda toda a sociedade quer ser jovem. A contemporaneidade caracteriza-se por ser uma era em que a produção de bens culturais e a circulação de informações ocupam um papel de destaque na formação moral, psicológica e cognitiva. Trata-se de uma nova ordem social regulada por um paradigma cultural globalizado que constitui uma realidade implacável.

Na opinião de Setton (2002), no Brasil, os meios de comunicação de massa têm impacto intenso e profundo. É comum que o jovem pertencer a uma ou mais tribos e, conforme a disponibilidade de recursos, vê-se desde a aquisição de bens materiais específicos até o desenvolvimento de um linguajar característico.

A cultura juvenil tem na gíria um valioso subproduto. Por seu intermédio os jovens adquirem uma representatividade verbal que traduz a luta pela preservação de uma identidade grupal que não somente funde como também busca sustentação à frágil identidade individual de seus membros. Caracteriza-se pelo seu afã de se reconhecer e a seu grupo de iguais como portadores de uma identidade própria e distinta da identidade dos pais e do mundo adulto em geral.

Da mesma forma, uma marca distintiva da cultura juvenil é a preocupação pela aquisição e posse de determinados artigos como roupas nacionais ou importadas, usar bonés, tênis, computadores, cds, carros etc.. Essa postura pode ser interpretada como uma consequência do afã consumista advogado pelo neoliberalismo que, como parte do universo pós-modernista, construiu o paradigma do “ser é ter” que marca os corpos e identidades dos atores da cultura juvenil e que, apesar de tudo, têm consciência de sua

postura diante da necessidade do consumo e dos meios utilizados por jovens de classes diferentes para conseguir a mercadoria desejada.

Não podia ser diferente. Os adolescentes dos anos 1990 foram as crianças que cresceram assistindo à Televisão, e a subjetividade que marca o simbolismo dos meios de comunicação de massa transforma-se em um poderoso e envolvente discurso. Nesse sentido, a cultura jovem pode ser entendida enquanto um discurso reinventado pela pós-modernidade cujos indícios se constata no individualismo, indiferença, imediatismo, estética corporal, informatização, a morte das ideologias, a comunicação midiática etc.

Segundo Fischer (1996), desde os anos 1990, constata-se um crescimento massivo do mercado para o público jovem. Pululam encartes e publicações direcionados a eles, tais como a *Folhateen*, da *Folha de São Paulo* e revistas como *Carícia*, da Editora Azul e *Capricho*, da Editora Abril, ambas paulistanas, que se multiplicam nas bancas. Na televisão, programas e novelas exaltam o ideal jovem, entre os quais destaca-se a série *Malhação*, ao ar pela Rede Globo desde 1995.

Tanto a mídia escrita quanto a televisiva e, mais recentemente, a digital constituem-se elementos de hiper-valorização do corpo e seus significados, o que amplia ideais estéticos do jovem para além desta fase. Soares e Meyer (2003) salientam que programas como *Matéria Prima*, da TV Cultura de São Paulo, consideram adultos somente aqueles com mais de 25 anos. E que a rede americana *MTV*, especializada em programação voltada para a música, considera seu público adolescente até 35 anos.

Como se pode notar, a sociedade de consumo recorre a todos os meios para seduzir os jovens e criar necessidades fictícias. O vazio existente foi preenchido pelo mercado. Agora há desde roupas até preservativos para o esse público. Um universo de profissionais também jovens, invade a mídia com todo *glamour* e impacto que isso possa trazer: cantores, atores, e modelos seduzem os seus jovens admiradores e tornam-se referências na estética e no comportamento. O corpo jovem substituiu o adulto nas propagandas de uma infinidade de produtos. Ser jovem, nesta sociedade da imagem e do consumo, significa ser saudável, arrojado, inovador, dinâmico, bonito, esportivo, eficaz, competitivo, produtivo e uma infinidade de valores exaltados pelo neoliberalismo.

Concomitantemente à valorização do corpo jovem, a mídia também contribui para a constituição de identidades e formas de viver. Tomando como exemplo, em recente artigo publicado em um magazine de grande circulação, Chaim et al. (2006) apresentam alguns dados que permitem inferir um exercício cada vez mais precoce da sexualidade: segundo a

publicação, duas em cada três pessoas entrevistadas iniciaram sua vida sexual antes dos 16 anos.

A cultura juvenil, como se nota, constrói por meio dos seus poderosos mecanismos identitários, um universo específico e distintivo do mundo adulto – linguagens, marcas corporais, vestimentas, práticas sociais e sexuais. A imersão total e o conseqüente investimento na formação de uma identidade de oposição à cultura dos detentores do poder (os adultos), contribui enormemente para a segregação e o afastamento.

Segundo Osório (1989), quando um jovem diz “não adianta conversar com os adultos porque eles não me entendem”, está expressando algo mais do que uma diferença de opinião entre ele e os pais. O jovem não está só abandonando o modo de comunicação infantil por uma forma adulta de expressão, mas tem uma identidade lingüística peculiar à sua condição. Nesse sentido, o grupo de iguais é o continente mais seguro para as ansiedades existenciais do adolescente.

Na medida em que deixam de utilizar os pais ou seus sub-rogados (tais como professores e adultos em geral) como modelos de identificação, os jovens buscam novas pautas identificatórias no seu grupo, cujos líderes tomam provisoriamente o lugar de seus pais idealizados. Nesses grupos, surge um clima propício ao intercâmbio e confronto de experiências e que permite a seus componentes uma melhor identificação dos limites entre o eu e o outro.

2.3.1. A cultura juvenil na escola: um “confronto” de culturas

O corpo de suposições ideológicas do pós-modernismo oferta determinadas visões sobre conhecimento, natureza humana, valores e sociedade que têm causado certa perplexidade nos profissionais da escola sobre os desafios apresentados pelo choque entre as diversas culturas e a cultura da escola.

O conceito de cultura escolar faz parte das discussões pedagógicas mais recentes e é fruto de investigações sobre o cotidiano escolar baseadas em cruzamentos de teorias, ideologias e práticas sociais diversas. Os estudos sobre a cultura escolar têm como foco o currículo, o ensino e a formação de professores e inclui não somente o que se vê e se ouve, como também, tudo o que se esconde. Segundo Giroux (1997), a teoria educacional tradicional sempre esteve aliada ao visível, ao literal e ao que pode ser operacionalizado.

O não formalizado, conforme Gimeno Sacristán (1999), ultrapassa em muito o currículo escrito e se relaciona profundamente com a cultura vivida realmente nas salas de aula que, a despeito da heterogeneidade da comunidade escolar, apresenta um forte caráter monocultural:

A cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais e dos povos desfavorecidos, o problema da fome, do desemprego ou dos maus tratos, o racismo e a xenofobia, as conseqüências do consumismo e muitos outros temas e problemas que parecem “incômodos”. Consciente ou inconscientemente se produz um primeiro velamento que afeta os conflitos sociais que nos rodeiam cotidianamente (p. 86).

A escola assumiu perante a sociedade a função de socializar o patrimônio cultural historicamente acumulado e perpetuado pela experiência humana. Assim, se a cultura é o conteúdo substancial de todas as formas da educação e da educação escolar, sua fonte e justificativa última, não há educação sem cultura. Através do trabalho de construções, desconstruções e reconstruções que a educação realiza, a cultura se transmite e se perpetua.

Nesse sentido, a cultura da escola deve interagir de diversas maneiras com o patrimônio cultural ao seu redor. Entretanto, a escola tem feito alguma força para deixar do lado de fora, o turbilhão de informações e saberes que circula pelos meios de comunicação de massa, mesmo consciente de que as gerações que a ela chegam na atualidade cresceram sob a vigilância das ideologias do senso comum produzidas na televisão. Tanto o espaço familiar quanto o escolar foram invadidos pela mídia, que têm no público jovem seu mais ávido consumidor.

Segundo Cruz (2005), as manifestações jovens existentes na maioria das escolas se desenvolvem especialmente ao redor da música e da linguagem que, em geral, são as expressões que mais os identificam. Os casais abraçados no pátio ou corredores, o grupo de teatro, o grêmio estudantil e a indumentária também contribuem para essa identificação. A tatuagem e os *piercings* refletem os atos de poder sobre o próprio corpo o que expressam uma certa vontade de mudança dada sua conotação de diferença estética e recurso de sedução.

Para Cruz (2005), a cultura juvenil pode ser tematizada no currículo escolar, por exemplo, através de algumas áreas como as Ciências Humanas, dada sua característica de lidar com o sujeito no tempo, no espaço e em suas dimensões cronológicas e filosóficas. A cultura juvenil apresenta, dado seu potencial expressivo, oferece uma interface com a

riqueza destas expressões para a área de Linguagens, ao analisar-se a música, a gestualidade, a indumentária, a língua e os códigos. No tocante às Ciências da Natureza, a Biologia é uma forte aliada quando se discutem as mudanças corporais e algumas dimensões da sexualidade. Enfim, segundo a autora, as possibilidades para a inserção das culturas juvenis são infinitas.

A inserção da cultura juvenil no currículo ressignifica o espaço escolar, intensifica a reflexão e a crítica, além de promover a aprendizagem que, em virtude da atribuição de significado e sentido, terá na cultura juvenil, um campo de estudos interessante e motivador para os alunos. Daí a importância do conhecimento ser construído de forma contextualizada, estabelecendo relação afetiva entre o que se aprende e o que é aprendido. A partir dessas colocações, é possível afirmar que o ponto de partida da aprendizagem sistemática deve ser o próprio mundo do aluno, seus interesses culturais, percepções e linguagens. A inserção de leituras sociais e apreciações culturais juvenis no currículo escolar transformará a escola em um rico espaço multicultural, ou seja, uma nova maneira de compreender as realidades sociais que, por sua vez, desafia de modo particular a instituição escolar.

Leocatta (2000) enxerga nesse aspecto um ponto positivo nesse aspecto, devido à grande consonância com as transformações sociais. Segundo o autor o mundo caminha para uma civilização planetária, na qual a convergência entre as culturas não significa a eliminação das diferenças; pelo contrário, quando há disposição de complementaridade e harmonia recíproca o produto final é digno de admiração. Aos poucos, a sociedade se habitua a alguns dos fenômenos de intercâmbio cultural o que lança obstáculos à realidade monocultural de transmissão de determinados modos de vida que, ao longo dos séculos, marcou a instituição escolar.

Diante deste quadro, constata-se que um dos problemas mais relevantes da escola é o forte desencontro entre duas culturas: a juvenil e a escolar. Com uma concepção assimilacionista de valorização da cultura dominante, a escola nega a existência de outras linguagens e saberes pertencentes a grupos subordinados, assim como outros meios de apropriação distintos daqueles consagrados por ela própria. Manter esta postura fechada é seguir pensando que a escola deve continuar apenas a transferir a cultura adulta e hegemônica aos jovens. Diáz (1999) descreve que o confronto se dá em função do choque entre as características modernas da escola e a cultura pós-moderna dos seus alunos e alunas.

Os diversos atores do sistema escolar (equipe técnica, direção, professores, alunos, trabalhadores da educação etc.), mesmo compartilhando o mesmo espaço, vinculam-se de formas diferentes com a cultura escolar, desenvolvendo saberes ora comuns, ora específicos conforme sua posição nessa teia social e de acordo com seus contextos sociais anteriores. É essa intersecção de subculturas e de representações que constitui a vida cotidiana de cada unidade, sendo, portanto, impossível pensar que as experiências escolares poderão ser transferidas integralmente para a vida fora da escola. Este é um ponto muito relevante se pretende pensar em uma escola que prepare para a vida. A escola é vida, mas é vida escolar.

Nessa linha de argumentação, Van Zanten (2000) entende que é no interior da escola e em interação com processos escolares que alguns alunos desenvolvem condutas desviantes e potencialmente delinqüentes, comumente apresentadas como transgressões. Para esses alunos, a escola constitui o espaço de expressão de uma cultura da resistência pelo viés da contestação verbal e não verbal da autoridade dos professores, da recusa do trabalho escolar e participação em atividades proibidas, intervindo pouco na elaboração desta contracultura.

Corti, Freitas e Sposito (2001), citam que em muitas escolas, tristemente, pouco se faz para possibilitar espaços de interlocução ao aluno jovem. O ponto de partida para qualquer diálogo é o reconhecimento do outro enquanto sujeito cultural. Nesse ponto, as dificuldades que a escola apresenta se refletem, por exemplo, na própria organização e ritmo escolares que não viabilizam qualquer aproximação efetiva entre as diversas hierarquias da arquitetura escolar e os jovens. As dificuldades vão desde a frenética e apertada rotina escolar com pouco ou nenhum espaço para o estabelecimento de contatos além dos burocraticamente formalizados, até a falta de conhecimentos sobre como proceder a essas aproximações. Com isso, determinadas escolas demonstram pouco interesse no patrimônio cultural trazido pelos alunos, quando não o desqualifica, e deixa de cumprir seu papel como instituição que potencializa o acesso e a ampliação da cultura.

2.4. Pós-modernidade e cultura juvenil

Ao dar início às nossas reflexões sobre a contemporaneidade, optamos por desenhar um percurso a partir do momento imediatamente anterior, ou seja, o Modernismo. Movimento este, de onde, aparentemente, o Pós-Modernismo emergiu.

Segundo Pérez Gómez (2001), a própria denominação intencional do uso do prefixo “pós” nos remete ao uso do substantivo modernidade, para negá-la ou para superá-la, mas definitivamente aponta a modernidade como núcleo fundamental de atenção e debate. Rouanet, citado por Bracht (2006), também aponta o Pós-Modernismo como uma “clara consciência de ruptura com a modernidade” (p.17).

Como mencionado na parte inicial deste trabalho, o século XVIII foi marcado pela transformação da sociedade tradicional, fundamentada em grandes grupos familiares, para o individualismo dominante da Modernidade. Até então, o indivíduo pertencia a um grupo, onde suas crenças, ações e funções eram estabelecidas pela Igreja e pelo próprio grupo. O homem se via afogado em crenças e dogmas religiosos, pelos quais era estimulado a eleger como objetivo a ser perseguido a conquista da “vida celestial”, mesmo que isso lhe custasse sacrifícios e privações.

O “indivíduo moderno” tomou forma em todos os níveis da vida pessoal, social e política por meio das grandes revoluções que dominaram a Europa e penetraram no continente e no mundo – a partir de 1790. Segundo Giddens (1991), vivenciamos um período em que as conseqüências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que nunca.

Ainda num período “gestacional” da Modernidade, entre os séculos XVI e XVIII, a revolução burguesa começa a tomar corpo no contexto do Iluminismo e das transformações políticas que viriam a se concretizar mais adiante, ou seja, é o período de transição da “Idade Média” para a “Idade Moderna”, em um momento de preparação do caldo intelectual e conjuntural que abriria espaço posteriormente para o marco principal da modernidade: as grandes revoluções ocorridas no final do século XVIII.

No momento imediatamente posterior, localizado entre o final do século XVIII e o século XX, inaugurado pelas grandes revoluções Francesa e Industrial e pela inserção do capitalismo como sistema econômico vigente, é fortemente marcado por um misto de esperança e receio em relação ao projeto político-social da Modernidade.

Assim, a idéia de indivíduo autônomo, com emoções e sentimentos próprios, é própria da Modernidade e se estabeleceu a partir das mudanças na estrutura social e religiosa, marcadas pelas idéias Iluministas e pelo Humanismo Renascentista, além de vários acontecimentos históricos. O homem redescobre a individualidade e rompe com os valores, as normas e os costumes tradicionais, provocando, também, alterações na estrutura religiosa.

Seus triunfos vêm consolidar as idéias do Iluminismo, instaurado, entre outros fatos, pelo império da razão. Segundo Pérez Gomes (2001), os Grandes Relatos⁷, que deram um caráter evolutivo à história da humanidade e garantiram a continuidade do acontecer histórico, tiveram um papel fundamental nessa construção.

A esperança que se tinha nas promessas de oportunidade, segurança e progresso, e receio por alguns acontecimentos, fatos e dados já começavam a mostrar as contradições desse mesmo projeto. Nessa fase, a humanidade começou a perceber a força da automação e da produção em série, do início da acumulação de capital, por meio da divisão da sociedade em duas classes – capitalistas e proletários, sendo uns os donos das fábricas e outros aqueles que vendiam seu trabalho em troca do capital para compra de bens e de produtos, bem como assistiu ao surgimento do “indivíduo”, com a promulgação dos direitos humanos e das formas democráticas dos então criados “Estados de direito”, entendidos na ocasião como a mais perfeita forma de governo, na qual a democracia poderia concretizar o “contrato social” em reação aos ultrapassados regimes absolutistas da Idade Média.

Pérez Gómez (2001) aponta que a característica que mais define a Modernidade, é marcada pela razão como instrumento nas mãos do ser humano que lhe permite ordenar a atividade científica e técnica, assim como o controle das pessoas e das atividades do cotidiano.

A transformação social desse momento histórico foi muito grande. Aqui, é possível recorrer à afirmação de Giddens sobre a evidente descontinuidade existente entre a “sociedade Moderna” e as formas tradicionais de sociedade, visto que “tanto em sua extensão quanto em sua intencionalidade, as transformações envolvidas na Modernidade são mais profundas que a maioria dos tipos de mudança característicos dos períodos precedentes”. (GIDDENS, 1991).

Giddens considera que os três fundadores clássicos da Sociologia, Marx, Durkheim e Max Weber, apesar de convergirem na idéia de que o trabalho industrial moderno tinha conseqüências degradantes para o trabalho e a criatividade humana, traziam um certo sentido de esperança em suas análises.

Segundo Giddens (2001, p. 17), “Marx via a luta de classes como fonte de dissidências fundamentais na ordem capitalista, mas vislumbrava ao mesmo tempo a

⁷ Pérez Gómez (2001) explica os grandes relatos como forma de interpretação da história da humanidade, que impõe uma representação ordenada e com sentido às transformações e acontecimentos humanos abarcando âmbitos individual e coletivos. Em particular são as vozes que definem a verdade, a bondade e a beleza.

emergência de um sistema social mais humano”, pautado exatamente nesta percepção da crise. Durkheim, por sua vez, “acreditava que a expansão ulterior do industrialismo estabelecia uma vida social harmoniosa e gratificante, integrada pela combinação da divisão do trabalho e do individualismo moral”. Por fim Weber, o mais pessimista dos três, “apontava o mundo moderno como um mundo paradoxal onde o progresso material era obtido às custas de uma expansão da burocracia que esmagava a criatividade e a autonomia individuais” (p. 17).

Deve-se ressaltar, entretanto, que todos esses pensadores já enxergavam um certo “lado sombrio” da Modernidade que viria a se manifestar de forma concreta apenas em seu terceiro período, chamado pelo autor como “Ambigüidade e Falência”, iniciado no século XX e postergado até os dias atuais.

Do início do século XX até 1960, vive-se o auge da era fordista da produção industrial, que aponta para a sobreposição do princípio do mercado com relação aos princípios do Estado e da comunidade, e aprofunda-se a possibilidade de concretização do chamado “mal político”, evidenciada pelos regimes totalitários e pelas guerras que marcaram o início do século; explode o acúmulo e concentração de capital (industrial, financeiro e comercial), tem início a proliferação dos cartéis, aprofunda-se a relação entre bancos e indústrias, a propriedade jurídica das empresas é separada do seu controle econômico (surgimento das sociedades anônimas), a luta capitalista pelo controle dos mercados e das matérias-primas é intensificada, surge a publicidade como mecanismo de apoio à venda da produção excedente que até então não existia e, por fim, assiste-se ao domínio completo da ciência pela tecnologia e pela automação, de modo a consolidar os princípios utilitarista e tecnicista que nos acompanham até hoje.

A Modernidade, portanto, deu significado à idéia de progresso linear e indefinido, à produtividade racionalizada, à concepção positivista, à tendência etnocêntrica e colonial que impôs o modelo de verdade, à “bondade” e “beleza” próprios do Ocidente como modelo superior e à concepção homogênea do desenvolvimento humano que discrimina e despreza as diferenças de raça, de sexo e de cultura... A reunião desses elementos, na atualidade, desmoronou frente às evidências da história da humanidade do século XX, coalhada de catástrofes e hostilidades.

Nesse sentido, Pérez Gómez (2001) considera que:

Apesar dos inquestionáveis avanços dos grupos humanos neste período, as ambiciosas promessas dos grandes relatos e a fé inquebrantável no poder da razão (definida habitualmente como única e com maiúscula) se chocam

inevitavelmente com a frustrante linguagem de fatos e acontecimentos dolorosos e decepcionantes para a humanidade (p. 23).

Concordando, Bracht (2006), aponta os crimes cometidos em nome da razão no decorrer do século XX, como uma das causas do sentimento de repúdio à modernidade, possibilitando assim o “*desenvolvimento de correntes antimodernas*” (p.15).

Diante do desvanecimento da racionalidade moderna, surgem as críticas interna e externa, cujo máximo expoente é o pensamento denominado de pós-moderno. Silva (2000) sugere que várias transformações culturais e sociais, tais como na filosofia, na arquitetura, nas artes, nos permitam diferenciar o atual momento do período anterior (Modernidade), que passa a ser caracterizado como “Pós-modernidade”.

Peters, citado por Bracht, (2006), menciona também que o Pós-Modernismo apresenta um sentido estético, quando se refere às tendências artísticas, e um sentido histórico e filosófico, quando se refere a um período. De 1960 até os dias atuais, assistimos à colonização dos diversos setores, políticas e relações do Estado e da comunidade pelos princípios do mercado concretizados no neoliberalismo⁸.

Sutilmente novas significações vão sendo introduzidas, em contextos diferenciados, nos conceitos como democracia, liberdade, qualidade, excelência, autonomia, e equidade.

A diferença em relação à fase anterior é marcada pelo crescimento explosivo dos mercados mundiais e pelo conseqüente enfraquecimento da possibilidade de regulação nacional das relações econômicas e comerciais estabelecidas entre as empresas.

Segundo Torres Santomé (2006, p.101), “o triunfo das opções neoliberais contribuiu para pôr em marcha todo um conjunto de ações destinadas a procurar reduzir a cidadania a um estatuto de pessoas consumidoras”.

Assim, nessas quatro décadas, assistimos ao crescimento desenfreado das grandes empresas em detrimento das relações de trabalho e da extração sustentável de recursos naturais. Observamos o fenômeno da industrialização dependente, tardia e descontrolada dos países do Sul do planeta, a mercantilização e a digitalização da informação, o surgimento de zonas de processamento de exportação, ou seja, bolsões de mão-de-obra semi-escrava em países pobres para atender à demanda produtiva de grandes multinacionais em troca de salários de miséria.

⁸ O neoliberalismo, segundo Therborn (1995), pode ser entendido como um conjunto particular de receitas econômicas e programas políticos que tiveram seu início nos anos 1970, inspirados nas obras de Milton Friedman e Friedrich Hayek e que desencadearam modificações nas relações institucionais entre o mercado e o Estado e entre as empresas e os mercados, definindo o processo que refletiu uma transformação estrutural na história do capitalismo (GRAMORELLI; LIMA e NEIRA, 2007, p. 02).

O pensamento pós-moderno, como se pode notar, devido à sua abrangência se expressa em diversas formas no tecido social apresentando-se com características econômicas, sociais e políticas bem definidas pela globalização⁹ da economia de livre mercado, a democracia como sistema de governo e o encurtamento do tempo-espaço dominado pela mídia.

Desta forma, as tradicionais instituições socializadoras como a família, a escola e a igreja, sofrem desgaste a partir dos enfrentamentos com as rivais do porte dos meios de comunicação de massas e de redes virtuais, como as que surgem diariamente por meio da Internet. A ideologia do consumo cresce a uma velocidade espantosa e continua a fazê-lo nos países incorporados ao mercado global (TORRES SANTOMÉ, 2006).

O pós-modernismo é a desconstrução da legitimidade moderna, daí a complexidade, a amplitude, a relevância de sua incidência, pois afeta todas as dimensões sociais compreendidas entre a racionalidade do pensar e do fazer em todos os âmbitos e, dentre as suas principais características, encontra-se o desaparecimento das grandes narrativas (ou metanarrativa¹⁰) conforme já mencionado.

Atribui-se ao pós-modernismo, também, o não reconhecimento da ciência como fonte autorizada de conhecimento; a descrença pelas explicações universais; a cópia, a fragmentação e a multiplicidade das identidades culturais e sociais.

O Pós-modernismo está ligado às práticas da ironia, o pastiche¹¹, o cruzamento de fronteiras culturais e identitárias; prefere o híbrido, celebra o provisório e tolera a indeterminação e a incerteza.

⁹ É somente a partir dos anos 1980 que se começa a utilizar o termo “globalização”, para se referir à aceleração e aprofundamento do processo capitalista, sobretudo no contexto da emergência e desenvolvimento das políticas econômicas conhecidas como “neoliberais”. O termo “globalização” refere-se, primariamente, aos processos econômicos pelo quais o capital tende a agir globalmente – na criação e desenvolvimento de mercados de bens, no recrutamento de força de trabalho e no fluxo de capitais financeiros. Nesse processo, as instituições políticas do estado-nação tendem a perder o controle sobre a regulação econômica em favor das instituições financeiras internacionais e do poder econômico das grandes corporações industriais e financeiras. “Globalização” refere-se à uniformização e à homogeneização cultural, sobretudo àquelas efetuadas por meio da mídia – televisão, cinema, música, jornais e revistas. Nessa perspectiva, a globalização tenderia a apagar ou a diminuir a diversidade cultural em favor da difusão de uma cultura global que reflete, sobretudo, os gostos, os valores e as características culturais da cultura de massa dos países centrais do capitalismo. Nos termos da crítica cultural, tem-se perguntado se o processo de globalização age para tornar visíveis e possíveis identidades culturais diversas e variadas ou para uniformizá-las e homogeneizá-las (SILVA, 2000).

¹⁰ Na crítica pós-modernista feita pelo filósofo francês Jean-François Lyotard, qualquer sistema teórico ou filosófico com pretensões de fornecer descrições ou explicações abrangentes e totalizantes do mundo ou da vida social. A mesma coisa que “grande narrativa” ou “narrativa mestra” (SILVA, 2000).

¹¹ Caracterizados pelas cópias e reaproveitamento de produções prévias. O pós-modernismo assume que em grande parte a produção cultural é feita de pastiches, e o celebra e defende reconhecendo-o como forma de subversão e transgressão.

Considerando todos esses aspectos, se pensarmos na juventude contemporânea e nas suas peculiaridades discutidas no item anterior, poderemos reconhecê-la em suas práticas e “jeitos de viver”, diversos elementos que poderiam identificar a cultura juvenil como a concretização do momento pós-moderno.

O “momento jovem”, caracterizado como instável, subversivo e transgressor da estética; fluído, volátil e impuro na formação de suas identidades culturais, ao mesmo tempo rejeita e incorpora elementos oferecidos pela cultura popular celebrado em um verdadeiro pastiche. Entretanto, a idéia de identidade, que na Modernidade fora plenamente unificada e coerente, é agora totalmente descolada, sendo uma forma um tanto simplista de explicar o jovem moderno.

Estas transformações associadas à Modernidade libertaram o indivíduo de suas bases estáveis nas tradições e nas estruturas. Acreditou-se que, de certa forma, em muitos casos as identidades eram divinamente estabelecidas, faziam parte da “essência” dos homens e das mulheres.

Sobre a formação de identidades, ao discorrer pelas diferentes correntes e concepções, Nunes (2006) aponta que nos anos de 1950, algumas perspectivas da psicologia social buscaram análises indicativas da identidade cultural enquanto entidade imutável e, desta forma, determinantes do jeito de ser das pessoas. Neste caso, a identidade cultural era um componente da identidade social, produto das interações entre o indivíduo e o ambiente social. Assim ela identificava alguns (idênticos) e diferenciava outros (diferentes). A identidade cultural baseava-se, sobretudo, nas diferenças culturais.

Sob a ótica essencialista, uma determinada identidade era preexistente ao indivíduo, ligada à “genética, com fenótipos e características psicológicas comuns a seu povo marcando definitivamente a identidade do sujeito”. Assim, “aqueles que não aderem à raiz do grupo seriam identificados como marginais, delinqüentes” (p. 18).

Em outra concepção, a “culturalista”, o destaque é dado à cultura local incorporada e não à sua herança hereditária. A identidade também é anterior ao sujeito. Em ambas abordagens podemos lembrar casos como a revolta ocorrida recentemente em Paris (Outubro de 2005), composta principalmente por jovens de origem árabe. Como exemplo destas perspectivas, foram divulgadas justificativas para estas ações na origem racial e cultural de seus membros, e não como expressão de décadas de opressão e humilhações.

Nunes descreve ainda uma terceira abordagem, a “primordialista”, muito próxima da segunda abordagem apresentada. Neste caso, a identidade pertence essencialmente ao grupo “*etno-cultural*”, ou seja, as características dos indivíduos serão determinadas pelo e

no seu grupo de origem. Neste caso, os jovens carregariam os estigmas outorgados ao grupo ao qual pertencem.

Embora cada uma dessas concepções tenha vigorado em determinado momento sócio-histórico, as concepções descritas sofrem críticas da teorização cultural crítica pela sua dimensão imutável, estanque aos grupos e seus membros. Nessa nova corrente, Hall (2001) explica que o sujeito portador de uma identidade única e imutável está se “fragmentando”, pois, para o autor, ele é composto de várias identidades, algumas contraditórias ou não resolvidas. Tal assertiva desconstrói a conhecida idéia de que a adolescência, sob a perspectiva tradicional, é o momento em que o jovem vai formar sua identidade e que assim seria determinada e acompanha-lo-ia pelo resto da vida.

Na visão de Hall, os jovens, assim como todas as pessoas, vão formar suas individualidades, baseadas na circulação dialética dos significados culturais entre o exterior e o interior do sujeito e nos determinantes sócio-históricos que vivenciam. Assim, ao mesmo tempo, internalizam significados e valores, alinhando elementos subjetivos com os lugares objetivos que ocupam na sociedade. Neste raciocínio, sujeitos e culturas se unificam como estrutura simbólica, consolidando a subjetividade imbricada na representação que os outros fazem dele, num processo intersubjetivo em que a “*identidade costura o sujeito à estrutura*” (HALL, 2001, p.12). A cultura, portanto, estabelece num tempo os limites de um grupo com respeito ao seu ambiente natural e social, o que, nos dizeres de Melucci (1997, p.12), “regulamenta o pertencimento dos indivíduos” definindo os requisitos para fazer-se parte do grupo, os critérios para se reconhecer e ser reconhecido como um dos seus membros.

Entretanto, é tarefa do próprio jovem construir sua individualidade ao se reconhecer no interior dos limites postos pelo ambiente e pelas relações sociais. Melucci (1997) aponta, no processo de identificação, determinadas formas pessoais de posicionamento apoiadas no pertencimento a um grupo e na possibilidade de se situar no interior de um sistema de relações. Diz ainda o autor que a reflexão autônoma que propicia a produção e o reconhecimento do “eu” contém uma tensão, indecisa e sem resolução, criada por um intervalo com duas dimensões que articulam a auto-identificação e a hetero-identificação.

A auto-identificação declara, por um lado, a continuidade e a permanência do “eu” como deseja ser reconhecido pelos outros; por outro lado, através da hetero-identificação, o “eu” busca se distinguir dos outros e se fazer reconhecer na diversidade.

Nesse caso ocorre uma afirmação da diferença. Na construção de cada um cria-se, então, um paradoxo, quando, pela auto-identificação, para se reconhecer e ser reconhecido

é preciso se perceber no semelhante e, ao mesmo tempo, afirmar-se em diferenças individuais. O paradoxo da identidade é que a diferença, para ser afirmada e vivida como tal, supõe uma certa igualdade e reciprocidade.

De acordo com essas idéias, no cotidiano, o jovem elabora relações entre o seu reconhecimento e a afirmação da própria diversidade por meio de movimentos projetados ou não pelo reconhecimento que os outros lhe dão, sendo que este reconhecimento é atravessado pelas definições que estes outros dão a tal diferença.

Torres Santomé (2006) toma como exemplo a publicidade que, ao estimular o consumo, gera desejos e necessidades e mobilizam o universo jovem, refletindo bem a ânsia de diferenciação em relação ao mundo adulto, sendo na maioria dos casos um reflexo desta nova construção de identidades. “Pertencer ao mundo jovem, estar na moda, exige uma clara diferenciação do universo adulto, o que obriga a recorrer a modos de falar, de vestir, de comportamento, de expressão e de desfrute típicos da juventude”. Desta forma, “... as condutas, as linguagens e os valores juvenis sevem para marcar os limites entre o seu mundo e o adulto” (p. 126).

Outro aspecto da identidade está relacionado ao caráter da mudança na Pós-modernidade, em particular ao processo de mudança conhecido como “globalização” e seu impacto sobre a identidade cultural, onde pessoas provenientes de diferentes culturas, idiomas, religiões, crenças e costumes, convivam em espaços comuns, manifestando-se como híbridas.

Finalizando este tópico, em tom de consideração é importante afirmar que o intenso processo de transformação das sociedades contemporâneas torna o viver humano cada vez mais complexo. Todas as pessoas fazem parte, real ou virtualmente, de muitos sistemas de relações por meio de sua circulação no espaço e tempo ao longo da vida.

O tema da subjetividade encontra-se em intenso debate porque, constituída nos enlances possíveis dessas novas práticas, é possível afirmar que a formação dos grupos e jovens, neste tempo pós-moderno, se reelaboram e ressignificam, como constelações de subjetividades, formadas de articulações particulares entre as diferentes formas ou dimensões, variáveis de contexto para contexto. As práticas dos jovens pós-modernos se fazem imersas em processos estruturais de grande complexidade nos espaços-tempo dos contextos familiares, da escola, da comunidade, dos próprios grupos juvenis, assim como, fundamentalmente, na mídia.

Desta forma, se compreendemos a escolarização como espaço de ressignificação, ampliação e crítica cultural, o currículo torna-se o lócus privilegiado onde a luta pela

validação de significados ocorre, daí a importância de esclarecer sua importância neste estudo.

2.5. O debate em torno do currículo

Atualmente, o currículo tornou-se centro das discussões no campo da educação em diversos países. Através do currículo, são mediados os significados, sentimentos e condutas da comunidade social que atribuem à escola a responsabilidade na preparação das novas gerações para assumir determinados papéis de acordo com as intenções da sociedade que está inserida, e como diria Nunes (2007), através deste currículo é que é transmitida a cultura de uma sociedade.

Do latim, *curriculum*, significa caminho, trajeto, percurso, pista ou circuito atlético. Segundo Goodson (1995), o termo “currículo é derivado da palavra *currere*, que significa correr, curso ou carro de corrida. Pode também estar referido à ordem como seqüência e à ordem como estrutura.

Diferentes concepções de currículo foram apresentadas ao longo da História. Concepções conflituosas que delinearão diversas matrizes teóricas e pressupostos desde as suas origens até as últimas décadas do século XX e início do século XXI, e relacionaram-se ao longo dos tempos com as transformações no mundo do trabalho, as estruturas ideológicas que detinham (e detêm) o poder, e a cultura hegemônica que luta pelos processos de significação.

Para Silva (2002), no currículo entrecruzam-se práticas de significação, identidade social e poder. Para ele, o poder está inscrito no interior do currículo através das divisões inclusões/exclusões entre saberes, narrativas e resultantes sociais. Aquilo que divide o currículo, que diz o que é conhecimento e o que não é conhecimento, que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais é o poder.

Segundo o autor, o currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos. Ele não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição e de posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais. As narrativas contidas no currículo dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecimento são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio. Quais vozes são autorizadas e quais não são. Quais grupos podem representar a

si e aos outros e quais podem apenas ser representados ou mesmo excluídos de qualquer representação. O currículo valoriza algumas formas de vida e de cultura de determinados grupos, desvalorizando outras. Conta histórias reafirmando noções particulares sobre gênero, raça, classe. O discurso do currículo autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui. O currículo, juntamente com muitos outros discursos, nos faz ser o que somos. Ele é muito mais que uma construção do conhecimento. Ele é a constituição de nós mesmos como sujeitos.

O reconhecimento destas relações constitui-se em um primeiro passo para se avançar em direção à elaboração de propostas curriculares e à construção de instituições mais sensíveis aos apelos de uma sociedade mais justa e fraterna.

A cultura que determinado currículo vai “ensinar” não é ingênua. Ensinam-se, por exemplo, normas, valores, conhecimentos e condutas sendo que, implicitamente, ensinar carrega a noção de transmissão. Transmitir a idéia de alguém, ou grupo. Como política, o currículo expressa a visão, legitima e dá credibilidade à cultura dominante, ajudando a formar, no espaço escolar, identidades que lhes sejam interessantes.

Nunes (2007) aponta que a seleção e organização de vivências durante os processos de aprendizagem produzirão certos tipos de pessoas. Assim em síntese, o currículo servirá para a construção de pessoas. Ajudará a dizer quem eles são e quem eles não são.

2.5.1 O currículo ao longo do tempo

Em sua “história do currículo”, Goodson (1995) confere ao Mercantilismo o *locus* original dessa “invenção social”. O Mercantilismo foi o nome dado a um conjunto de práticas econômicas, desenvolvidas na Europa entre os séculos XV e XVIII, com o objetivo de obter e preservar a riqueza que marcou a transição da sociedade tradicional para a Modernidade, e do regime feudal para a sociedade capitalista. Em geral, as políticas mercantilistas ditavam que a riqueza de uma nação residia na acumulação de metais preciosos. As modificações ocorridas em várias esferas da realidade social: jurídica, política, econômica, social e ideológica, forjaram as pré-condições para o advento do sistema capitalista, com a reestruturação do sistema educativo e da instituição escolar objetivando a formação do homem necessário para a nova sociedade. É neste contexto que ocorre a passagem do ensino individualizado, onde preceptor e aluno se defrontavam para as escolas organizadas em classes. Por sua vez, as classes deveriam percorrer um determinado percurso com todas as provas e obstáculos, em semelhança à idéia de um circuito atlético, estabelecendo-se aí, a passagem do termo *curriculum* do contexto do

mundo do exercício físico para o pedagógico. Assim os alunos que conseguissem passar por todo o *currículum* recebiam o diploma, pelo qual a escola se responsabilizaria, como maneira de atestar a formação de homens necessários às exigências da sociedade da época.

Sobram razões para acreditar que a conduta moral estabelecida na relação preceptor-aluno era diferente daquela que guiava a relação professor-aluno em classes, pois, sendo uma vivenciada em níveis individuais e a outra abrangendo um sentido coletivo. No ambiente coletivo, aparecem as negociações e regras comuns de conduta, que coincidiam com a moral do “homem de negócios” necessária ao funcionamento da economia capitalista. Assim o currículo confere organização ao trabalho escolar para a formação deste ideal de homem, necessário aos novos tempos.

No final do século XIX e início do século XX, a economia da América do Norte atravessou um período de substituição da sua base rural, agrária e familiar para um crescente processo de industrialização e divisão do trabalho. A utilização de novas fontes de energia e o desenvolvimento de técnicas de transformação para o uso na produção e nos transportes, promoveram o desenvolvimento da indústria automobilística, transformando o quadro industrial. Um novo tipo de mão-de-obra qualificada é exigido dos construtores da nova indústria, influenciando na sua formação. A expansão e o crescimento da economia aceleraram a competitividade, tendo como base a produção padronizada e em série para o consumo de massa. Era imperativo, nestas circunstâncias, baixar os custos e para isso a prioridade seria racionalizar a produção. A organização do trabalho vai se sistematizando e o taylorismo e o fordismo emergem como duas vertentes interligadas da organização científica do trabalho. Fruto do trabalho de Frederick Wislow Taylor, o taylorismo é uma construção teórica na qual os técnicos tentam regular a produção e as relações sociais, aplicando seus princípios na organização das empresas e desenvolvendo o controle dos homens. Para Nunes (2007, p.115):

Os pressupostos tayloristas acentuavam a divisão social e técnica do trabalho, separando o manual do intelectual” [...] entre os métodos, encontrava-se o barateamento da mão-de-obra e, concomitantemente, a desapropriação dos conhecimentos dos trabalhadores.

A separação do trabalho manual e do trabalho intelectual, assim como a decomposição rigorosa dos elementos gestuais em operações de fácil manuseio, acompanhado de centralização das decisões, afastou o trabalhador das decisões, gestão e controle empresarial.

Por sua vez, o fordismo (trabalho em série em esteira transportadora) consistia na reconstituição das seqüências do trabalho segundo uma ordem lógica e simples. Dentre as vantagens alentadas pelo seu criador, Henry Ford, destacam-se a economia de espaço e de tempo distribuídos de um modo mais racional, seja pelas matérias primas que chegam ao operário, seja pelo ritmo de fabricação que lhes é imposto. O operário não precisa conhecer a máquina, pois, em caso de dificuldade, deve chamar o “superior”, que é quem detém o conhecimento sobre o seu funcionamento.

Segundo Nunes (2007, p.115):

Essa lógica favoreceu a divisão social e técnica do trabalho, pois entender todos os passos da produção e o que a motivou era função de pouquíssimos especialistas. O desenvolvimento cada vez maior de novas tecnologias reduziu gradativamente a ação trabalhadora às atividades mais simples e rotineiras.

Por decorrência, a hierarquia é reforçada, as promoções se processam por mudanças de serviço, os chefes de linha são selecionados entre os mais aptos a evitar uma greve, as chefias mais elevadas têm por função ordenar e não explicar, e a informação circula de forma vertical e individual, nunca coletivamente.

Valendo-se desses princípios da Administração do Trabalho, advindos da produção capitalista, Bobbit (citado por Apple, 2006), concebe o currículo como meio de desenvolver o que chamou de grande consciência de grupo, onde não havia lugar para os diferentes e divergentes.

Para Apple (2006, p.107) “o interesse dos primeiros teóricos a estruturarem o currículo estava na preservação do consenso cultural e, ao mesmo tempo, em destinar aos indivíduos ao seu ‘lugar’ adequado numa sociedade industrial independente”.

Desta forma, o processo de anulação gerado pela sociedade de produção é transportado para o domínio escolar, repetindo a fragmentação e a distorção do trabalho produtivo, impedindo que seus atores percorressem uma trajetória crítica sobre a realidade. Aparentemente a educação acolheu as práticas que conduziam à obediência e à submissão ao sistema e perante aqueles que ocupassem posições hierárquicas mais elevadas.

No início do século XX, os educadores americanos Tyler e Dewey, embora com perspectivas diferentes, criticavam o currículo por seu distanciamento da realidade.

Enquanto Tyler (1974) propunha um currículo com enfoque tecnicista, enfatizando o estabelecimento de objetivos comportamentais para atender as exigências do desenvolvimento econômico de base industrial, Dewey (1965) voltava-se para os interesses e atividades infantis e propunha um currículo com enfoque ativo.

Em suas palavras, “trata-se de obter uma reconstrução contínua, que parta da experiência infantil, a cada momento, para a experiência representada pelos corpos organizados de verdades, a que chamamos matéria de estudo” (p. 48).

2.5.2 Tendências curriculares da Educação Física

As idéias de Dewey influenciaram enormemente a Educação, deixando marcas profundas na Educação Física durante o movimento escolanovista. De práticas corporais para docilização dos corpos, o componente passou a preconizar uma “educação pelo movimento”, ajustando-se às etapas de crescimento humano (Betti, 1991) e visando a melhoria das condições de higiene e saúde e o aumento da capacidade física para o trabalho. A eficiência passa a ser perseguida, maximizando os resultados com o menor esforço possível.

Analisando a transposição dos princípios oriundos do processo de produção industrial para o âmbito do sistema educacional, Torres Santomé (1998) salienta a reprodução, no âmbito escolar, de distorções semelhantes às do mundo produtivo, tais como, hierarquização, divisão de funções, atomização de tarefas, ênfase no conhecimento científico como verdade absoluta, currículo composto por disciplinas estanques, entre outros aspectos.

A tendência tecnicista apareceu com força nas décadas de 1960 e 1970. Nesta concepção, a escola pautava-se em uma visão redentora frente à sociedade, com respostas diferenciadas na forma, mas defendendo e articulando um mesmo objetivo – adaptar o currículo à ordem capitalista com base nos princípios de ordem, racionalidade e eficiência. Em vista disso, as questões centrais do currículo foram os processos de seleção e organização do conteúdo e das atividades, privilegiando um planejamento rigoroso e baseado em teorias científicas do processo ensino-aprendizagem, ora adotando visão psicologizante, ora uma visão empresarial.

Nesta perspectiva, não mais o professor é o centro do processo, tal qual se dava no currículo tradicional da era pré-industrial, nem o aluno, como impingia o movimento escolanovista. O processo, seus objetivos e sua organização deslocam seus atores para a posição de executantes, parte de um projeto mecanizado. Apesar disto, o currículo tecnicista também incitava atitudes de iniciativa. Desta forma, na Educação Física, o esporte, em consonância com a perspectiva tecnicista, torna-se o grande instrumento de

preparação do homem competitivo, que respeita as regras e a hierarquia, além de oferecer excelentes meios para medição, quantificação e comparação de resultados.

O “currículo esportivo”, se tomados como referência os meios de produção, vai posicionar como objetivos finais a performance e o desempenho. Estando o Brasil à época, sob o jugo autoritário da ditadura militar, a Educação Física passa a servir também como forma de controlar a sociedade, configurando ao lado de outras disciplinas como formadora da moral desejada pelo projeto social de então. (NEIRA E NUNES, 2006).

Nos finais dos anos de 1970, sob influência do discurso da educação integral, surge a educação psicomotora. Esta se debruçou sobre processos cognitivos, afetivos e psicomotores, preconizando uma educação globalizante, extrapolando os limites biológicos de rendimento, na tentativa de libertar a Educação Física da perspectiva esportiva.

Posteriormente, emergiu a visão desenvolvimentista apresentando uma proposta baseada na aprendizagem motora alinhada ao crescimento físico, desenvolvimento fisiológico, motor, afetivo e cognitivo. E, mais recentemente, uma perspectiva baseada na educação para a saúde, tendo como justificativa a necessidade de adoção de hábitos saudáveis e cuidados individuais diante da conformação da vida moderna sob o paradigma neoliberal.

Simultaneamente, a partir dos anos de 1960, assiste-se, em diversas partes do mundo, uma eclosão de movimentos sociais e culturais de diversas naturezas. Em meio à contestação do *status quo*, as críticas eram dirigidas ao sistema de ensino e aos currículos tecnicistas baseados na administração científica. Destacam-se, nesse contexto, os trabalhos de Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet na França e Althusser na Inglaterra, entre outros.

Na visão crítico-reprodutivista, a escola, por intermédio do currículo, passa a ser tratada como parte do Aparelho Ideológico do Estado (Althusser), reprodutora da estrutura social (Bourdieu e Passeron), dual e orientada pelos interesses da classe capitalista (Baudelot e Establet). Tais teorias, ao denunciarem uma visão da escola como reprodutora da sociedade de classes, provocaram a abertura de novas perspectivas de estudos de currículo.

A crítica advinda dos movimentos sociais expressava a insatisfação com a escola seletiva e excludente, despreocupada com o processo de aprendizagem dos alunos e esvaziada de conteúdos com significados vitais.

Neste movimento, o campo do currículo foi, também, objeto de reflexão nas perspectivas marxistas. Segundo Saviani (1983), a classe trabalhadora deve dominar o

saber da classe dominante, como estratégia de luta. Por isso, advogam que o currículo deva enfatizar tanto os conhecimentos clássicos como os conhecimentos profissionais.

Influenciados por esta construção teórica, Soares *et al.* (1992) apresentam uma proposta “crítico-superadora” para a Educação Física, relacionando questões de poder, interesse e contestação. Entendida como disciplina que lida com determinados aspectos culturais relacionados ao corpo e ao movimento, entre eles as lutas, o jogo, a ginástica e conhecidos como “cultura corporal”, defende a consideração de temas pertencentes ao senso comum e do seu confronto com o conhecimento científico, devendo os conteúdos ser desenvolvidos com diferentes graus de profundidade ao longo da escolarização. Essa perspectiva está relacionada aos interesses de classe social.

Na mesma linha de pensamento, a proposta crítico-emancipatória de Kunz (1998) defende a compreensão crítica do mundo e das relações sociais expressas no movimento. Defende o ensino crítico através da contextualização de temas pertencentes à cultura corporal, analisados sob uma ótica fenomenológica, o que levará os alunos a entender e agir sobre a estrutura autoritária.

Seguindo a seqüência das teorias críticas do currículo, o Ministério da Educação apresenta propostas curriculares para todas as áreas de conhecimento, denominadas Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, 1998^a e 1999), onde são apresentados encaminhamentos para o desenvolvimento crítico dos cidadãos.

Os Parâmetros Curriculares foram precedidos da Lei de Diretrizes e Bases (1996), que eleva a Educação Física à condição de componente curricular, devendo, assim, fazer parte da proposta pedagógica da escola. É importante ressaltar que outrora, “hora atividade”, onde se afastava das outras áreas, vincula agora seus objetivos e conteúdos à discussão educacional mais ampla, possibilitando aos professores circular nos espaços de discussão coletiva na escola. Segundo Castelani Filho (1998), foram através dos textos legais que a Educação Física libertou-se da visão exclusivamente biológica, livrando-a da perspectiva da aptidão física, que buscava o desenvolvimento físico do aluno. Assim o corpo de conhecimentos publicados nos Parâmetros tem a pretensão de fornecer subsídios para o desenvolvimento dos currículos escolares, assim como oferecer possibilidades de respostas ao problema de desintegração do trabalho entre docentes na escola.

Posteriormente, Pérez Gallardo (2003) apresenta uma proposta que aprofunda a dimensão crítica do componente, preconizando um enfoque curricular por ele denominado como “sociocultural”. Utiliza para este fim, como princípios norteadores, os conceitos de “Formação Humana” e “Capacitação”.

Como Formação Humana, o autor apresenta as normas, regras e regulamentos que servem de base para a organização de um grupo social e por “Capacitação”, a apropriação dos diferentes conhecimentos que se acreditam úteis para viver nessa sociedade.

Assim, com base nesses princípios, a Educação Física escolar deve favorecer o encontro entre a cultura corporal construída historicamente e aquela que o aluno traz para a escola. A Educação Física deve apreciar a cultura proveniente do espaço familiar, da cultura patrimonial, assim como da cultura mais ampla, no ensino infantil, fundamental e médio respectivamente, podendo, no último caso, retornar de forma organizada e sistemática à comunidade dos alunos.

Nas análises de Neira e Nunes (2006), a proposta sociocultural prevê o domínio conceitual dos conteúdos trazidos pelos alunos e mediados pelo professor, visando sua socialização e ampliação no currículo escolar.

2.5.3 O debate curricular da Educação Física na contemporaneidade

O campo do currículo ganhou complexidade nos últimos anos. Neste sentido, são necessários estudos que explicitem seus pressupostos. Estabelecer o divisor do ponto de vista teórico entre as diferentes vertentes do campo do currículo, possibilita ampliar o conhecimento de seus desdobramentos para a prática pedagógica e, ainda, torna viáveis os diálogos entre as diferentes tendências. Isto coloca em discussão as posições pós-modernas num esforço de compreender as suas pretensões de pensar o mundo sem recorrer a meta-relatos, a metanarrativas e suas implicações para a área educacional. Buscar a origem do pós-modernismo possibilita a compreensão da negação das metanarrativas.

Em sua origem, pós-modernismo significava a perda da historicidade e o fim da “grande narrativa” - o que, no campo estético, significou o fim de uma tradição de mudança e ruptura, o desaparecimento da fronteira entre alta cultura e da cultura de massa e a prática da apropriação e da citação de obras do passado. A perspectiva pós-moderna questiona o pressuposto de uma consciência unitária, auto-centrada e, portanto, construída sobre utopias, universalismos, narrativas mestras, que se consubstanciaram a partir do Iluminismo. Nesta mesma linha, questiona tanto as posições teórico-metodológicas positivistas como as marxistas. Na área educacional, o currículo na perspectiva tradicional e tecnicista e toda tentativa de currículo emancipatório das pedagogias críticas são questionados.

Para a crítica pós-moderna, as explicações totalizantes estão desacreditadas pelas experiências socialistas stalinistas, queda do muro de Berlim, fim da guerra fria, crise do modelo taylorista-fordista, movimento contestatório registrado no mundo inteiro entre 1960 e 1970.

Segundo Hall (1997), já não é incomum ouvir e discutir as questões relacionadas à diversidade, tais como as diferenças culturais, étnicas, religiosas, de gênero etc. É a partir dos movimentos migratórios, intensamente caracterizados na contemporaneidade, que ela se intensifica e passamos a lidar com a luta pela validação por diferentes formas de viver, travadas entre as culturas dominantes e outras subjugadas. Sob este panorama, prioritariamente a cultura hegemônica, percebe e conclui que vivemos em uma sociedade multicultural.

Para Kincheloe e Steinberg (1999) citados por Neira (2007b), existem várias formas de manifestações da diversidade. Cada uma delas respondendo a interesses sociais, políticos e econômicos particulares, e é nesse contexto que devemos analisar as relações entre currículo e multiculturalismo.

Hall (2003) apresenta diferentes visões de multiculturalismo, todas respondendo a diferenciadas maneiras de trabalhar com a diversidade cultural e seus interesses. O multiculturalismo conservador, onde a cultura dominante busca assimilar as minorias diferentes às tradições e costumes da maioria. Trata-se de uma forma contemporânea de colonialismo. Nessa visão, o currículo se mantém centrado nos modelos culturais hegemônicos e os saberes e práticas dos grupos minoritários são ignorados.

O multiculturalismo liberal, também conhecido como humanista, defende que as diferenças culturais estariam sob a pujança das características humanas. Sob esta visão, devemos perseguir a tolerância, o respeito e a paz entre os diferentes, que devem ser integrados como iguais em uma sociedade dominante. Desta forma, a cidadania deve ser universal e igualitária, mas, no domínio privado, os diferentes podem adotar suas práticas culturais específicas.

Outra versão que age sob o mesmo raciocínio da regulação, sem considerar o contexto sócio-cultural e questões de classe, etnia e gênero, preferência sexual, linguagem, legitimando as culturas dominantes é o multiculturalismo plural.

Sob a ótica pluralista, os direitos democráticos garantem os direitos de todos os cidadãos, inclusive os das minorias. Interessante ao olhar neoliberal e global, o multiculturalismo pluralista vai incentivar o legitimar os diferentes, oferecendo a ambos os grupos, dominantes e dominados, a oportunidade de reconhecimento das diferenças e competências

para transitar em culturas diferentes das suas. Assim, dadas as oportunidades de igualdade, basta o esforço individual para que se consiga “vencer na vida”.

No multiculturalismo pluralista, a diferença entre os indivíduos e grupos deve ser resolvida nas relações de mercado e no consumo privado, sem que sejam questionadas as desigualdades de poder e riqueza. A diferença deve ser administrada, de modo a que os interesses culturais e econômicos das minorias subalternas não incomodem os interesses dos dominantes.

Como alternativa às propostas acima, Kincheloe e Steinberg (1999), citados por Neira (2007b) nos apresentam o multiculturalismo crítico. Nessa ótica, a origem das diferenças é questionada. Criticam-se a exclusão social, a exclusão política, as formas de privilégio e de hierarquia das opressões existentes nas sociedades contemporâneas e, nesse contexto, os movimentos de resistência dos dominados recebem apoio.

Na teorização curricular contemporânea constata-se um crescente interesse pelas contribuições advindas dos Estudos Culturais. Sua origem remonta aos meados dos anos 1960, quando um grupo de estudiosos cria o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos na Universidade de Birmingham (Inglaterra), e buscavam seus fundamentos na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt (HALL, HOBSON, LOWE e WILLIS, 1980).

Segundo Hall (2003), os Estudos Culturais não começaram sozinhos. Surgiram relacionados a outros movimentos da época como as políticas de cultura, o feminismo, os estudos multiculturais, sobretudo aos estudos pós-coloniais.

Na Inglaterra desenvolve-se uma reflexão teórica sobre a escola e o currículo entre as temáticas da Nova Sociologia da Educação, cujo expoente principal é o sociólogo Michael Young, autor do livro “*Knowledge and control*”, 1971, cujo cerne é a análise dos processos de seleção e organização dos conhecimentos veiculados pela escola. As hipóteses que norteiam o trabalho voltam-se para a investigação da relação entre o poder, a ideologia, o controle social e a forma como os conhecimentos são selecionados, organizados e tratados pela escola. Têm como pressuposto que os conteúdos escolares, expressos nos livros didáticos, guias curriculares ou outros materiais pedagógicos e na prática escolar contribuem para a manutenção das desigualdades sociais.

Dois movimentos podem ser observados nos estudos de currículo, na Inglaterra. O primeiro desenvolveu os estudos do campo do currículo sob a inspiração das denominadas teorias críticas que deslocaram o eixo da reflexão das questões pedagógicas e de aprendizagem, para a busca de conexão entre saber, currículo e ideologia, e o segundo, desloca, nos dias atuais, o eixo da reflexão de currículo tendo por base as críticas à escola

capitalista e os embates entre capital e trabalho para o eixo saber, currículo discurso e poder, à luz das reflexões pós-modernistas.

A partir do final dos anos 1970, surgem, nos Estados Unidos, os trabalhos de Henry Giroux, calcados nos princípios filosóficos da Escola de Frankfurt e de Gramsci, superando as posturas reprodutivistas e introduzindo as noções de conflito, resistência e luta contra a hegemonia e, os de Michael Apple, estabelecendo a relação entre currículo, ideologia e hegemonia por meio da análise curricular das escolas americanas, focalizando as noções de resistência e oposição, destacando o papel da escola na produção do conhecimento.

Importante ressaltar que todas as contribuições expostas contribuíram para a construção de propostas curriculares no campo da Educação Física. Podemos inferir, também, que em cada momento histórico, o currículo conformou-se em espaço específico onde determinados setores sociais deixaram suas marcas e intenções na conformação de pessoas que iriam atender seus interesses.

2.5.4. Algumas referências para um currículo multicultural da educação física.

Ao buscar propostas que acolham as diferenças culturais, situação consagrada na sociedade contemporânea, no interior do universo escolar juvenil, faz-se necessário retomar a função escolar institucionalizada de transmissão cultural como papel central da educação.

Partimos do posicionamento teórico crítico de que a educação, assim como o currículo, não se constitui apenas condutor de uma cultura específica, mas como parte ativa de um processo de produção e construção de sentidos e significações. Podem ser pensados para manutenção das condições sociais atuais ou para sua superação, valorizando desta forma determinados conhecimentos em detrimento de outros. Assim, não importa qual os conhecimentos escolhidos, existirão sempre outros tão importantes quanto os primeiros e que serão descartados.

Considerando as questões acima expostas, podemos pensar em um currículo para o componente Educação Física que considere os saberes e elementos da cultura corporal em que cada grupo social esteja inserido.

Ao nos atentarmos às experiências corporais presentes no cotidiano juvenil, incluindo, por exemplo, as questões de gênero, sexualidade e classe, podemos entender os

sentidos e significados dados pelos jovens às suas práticas. Ao considerar também as experiências e saberes daqueles que historicamente estiveram ausentes nos conteúdos escolares, significa mexer com a estrutura curricular cristalizada sob uma referência única, assim como influenciar na formação de subjetividades e identidades dos sujeitos.

Uma proposta curricular multicultural urge para que se aproximem os espaços comunitários e escolares, aproximando as referências que giram em torno do prazer e informalidade, onde os jovens percebem suas experiências validadas, no primeiro espaço e instrumentalizada no segundo, e que geralmente vão validar o mundo dos adultos ou de apenas uma maneira de ser jovem, não existindo traços de inter-relações entre as duas.

Ao articular a cultura patrimonial dos jovens com aquela presente no universo escolar, sem hierarquizá-las, o professor reconhece o jovem como sujeito capaz, melhora sua compreensão de mundo, orgulho de sua origem e o prepara para que ele receba novos conhecimentos. Ao transformar a aula de Educação Física em espaço de aprendizado construído pelos diversos atores presentes na comunidade, estará promovendo espaço de construção e validação de conhecimentos, deslocando-os de apenas uma figura, e centrando-os no coletivo.

3. Metodologia da pesquisa

Esta investigação buscou identificar os elementos que compõem a cultura corporal juvenil em um grupo social específico, pertencente aos estratos sociais desprivilegiados. Nossa intenção foi recolher subsídios para a construção de um currículo de Educação Física que contemple o patrimônio cultural juvenil.

Para isto, adotamos como linha metodológica a pesquisa qualitativa, do tipo etnográfica. Segundo Negrine (2004) esta metodologia permite maior acuidade na coleta, assim como na interpretação dos dados, caracterizando-se principalmente pela ausência de medidas numéricas e análises estatísticas. Examina aspectos mais profundos e subjetivos do tema em estudo, permitindo uma análise crítica e cuidadosa das práticas sociais identificadas na coleta de dados. Entretanto, consideramos prudente a preocupação de André (1995), quando menciona o caráter popularizado da pesquisa qualitativa como sendo aquela que simplesmente não envolve números, ou seja, qualquer pesquisa não-quantitativa.

Enfatizamos o cuidado necessário quanto à coleta de dados, por meio da composição de um grupo focal, registro e análise das interações reais entre as pessoas.

Para Rodriguez, Gomes e Garcia (1999), citados por Neira (2007a):

a investigação qualitativa, em sua pluralidade, é entendida como uma categoria de desenhos de investigação que extraem descrições a partir de observações que adotam a forma de entrevistas, notas de campo, gravações, transcrições de áudio e videocassetes, visando a qualidade, o real, mais que o abstrato, o global e concreto, mais que o desagregado e quantificado (p. 141).

Nas pesquisas qualitativas, as inferências produzidas se referem a um contexto particular, centrando-se na descrição, análise e interpretação recolhidas, não havendo preocupações com a generalização das descobertas.

3.1 Tema de Investigação

As especificidades da cultura corporal juvenil pertencente a um grupo social específico.

3.2 Objetivo da investigação

Reconhecer e identificar as manifestações que compõem a cultura corporal juvenil, pertencente a um grupo social específico, como elementos que permitirão a construção de propostas curriculares para a Educação Física.

3.3 Participantes da pesquisa

Um grupo de jovens, selecionado conforme seu pertencimento a estratos sociais específicos do ponto de vista econômico e local de moradia, pertencente à camada socialmente discriminada e residente na região periférica da cidade de São Paulo.

3.4 Técnica de coleta de dados

Na coleta de dados foram utilizadas a dinâmica de grupo pautada por questionamentos coletivos, a observação das reações dos participantes e entrevistas semi-estruturadas assentadas nos pressupostos metodológicos de grupos de focalização.

A utilização do Grupo Focal no Brasil e, sobretudo, na pesquisa educacional, é recente. Os primeiros trabalhos são da década de 1980.

O objetivo central do grupo focal é identificar percepções, sentimentos, atitudes e idéias dos participantes a respeito de um determinado assunto, produto ou atividade. Seus objetivos específicos variam de acordo com a abordagem de pesquisa.

Segundo Debus (1997), o Grupo Focal, em seu caráter subjetivo de investigação, é utilizado como estratégia metodológica qualitativa que se caracteriza por buscar respostas acerca do que as pessoas pensam e sentem.

Gatti (2005, p.11) cita que:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços comuns, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de idéias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros.

A organização e sistematização de uma investigação por meio do Grupo Focal têm seus alicerces em Westphal, Bogus e Faria (1996), Debus (1997), Dall'Agnol e Trench (1999), que são unânimes quanto quesitos fundamentais para o bom andamento das reuniões: a escolha de seus participantes, do moderador (também chamado facilitador), do local dos encontros e da elaboração do guia de questões,.

A definição dos membros do Grupo Focal é relevante, uma vez que implica a capacidade de contribuição destas pessoas com os objetivos da pesquisa. A amostra é intencional e os critérios (sexo, idade, escolaridade, diferenças culturais, estado civil e outros) podem variar devendo, todavia, ter pelo menos um traço comum importante para o estudo proposto (WHETPHAL, BOGUS e FARIA, 1996).

Gatti (2005) aponta que a composição do grupo deve basear-se em algumas características homogêneas dos participantes, mas que também apresentem diferenças suficientes para que as opiniões divergentes sejam evidenciadas. A autora sugere, ainda, que o número de pessoas deve ser tal que estimule a participação e a interação de todos, de forma relativamente ordenada. Como informantes, pode-se considerar suficiente um grupo de 6 pessoas visando promover a discussão sem que se corra o risco de silenciar alguns participantes ou dificultar a coleta. Com menos de seis pessoas, as idéias e interações tendem a ser mais esparsas, com maior probabilidade de algumas pessoas se sentirem intimidadas pelos mais extrovertidos. Grupos com mais de 10 pessoas, por outro lado, são mais difíceis de gerenciar quanto ao foco da discussão e à distribuição do tempo disponível para a participação efetiva de todos, além de limitar trocas de idéias e elaborações no tratamento do tema, como também dos registros.

De acordo com Johnson (1994), os usuários dessa técnica partem do pressuposto de que a energia gerada pelo grupo resulta em maior diversidade e profundidade de respostas, isto é, o esforço combinado do grupo produz mais informações e com maior riqueza de detalhes do que o somatório das respostas individuais.

Sob o ponto de vista do participante, a reunião é completamente flexível e não estruturada, dando margem à discussão sobre qualquer assunto. Entretanto, sob a perspectiva do moderador, a técnica não é tão flexível assim. Antes da reunião propriamente dita, há um planejamento sobre o que deve ser discutido. O moderador deve facilitar o diálogo entre os participantes sem posicionar-se ou emitir opiniões, propondo idéias ou fechando questões. Poderá, entretanto, redirecionar a discussão, caso esta se desvie da temática, tomando o cuidado para não prejudicar a interação entre os participantes.

Segundo Gatti (2005), a sua função é a de fazer a discussão entre os participantes fluir.

O moderador também deve cuidar-se para não atuar como professor, como juiz ou chefe. Também não deve expressar acordo ou desacordo com pontos de vista expressos pelos componentes do grupo e “não põe palavras na boca dos participantes” (DEBUS, 1996, p.63). Deve ter experiência no manejo com atividades grupais, cultivar empatia, aptidão para escutar, entusiasmo para condução das discussões e controle do grupo.

Deve promover a discussão entre os participantes, sem perguntar diretamente a cada um deles, isto é, sem que a reunião pareça uma série de entrevistas individuais. O papel do moderador é muito mais passivo do que o de um entrevistador. Diferentemente de outras técnicas de reunião, seu objetivo é a sinergia entre as pessoas e não o consenso. Quanto mais idéias surgirem, melhor.

Já o observador deve cultivar a atenção, auxiliar o moderador na condução do grupo, tomar nota das principais impressões verbais e não verbais, estar atento à aparelhagem audiovisual. Deve ter facilidade para síntese e análise e capacidade para intervenção.

A organização do espaço físico deve objetivar a participação e interação do grupo, de maneira que todos estejam dentro do campo de visão dos outros e com o moderador, fomentando o sentimento de fazer parte do grupo.

Neste estudo, ao final de cada sessão foi realizada avaliação acerca das discussões, sentimentos e sensações promovidas naquele encontro, sendo elaborado um quadro geral das idéias preponderantes.

3.5. Participantes da pesquisa e sistemática da coleta

A coleta de dados ocorreu no salão pertencente a um centro comunitário freqüentado por jovens, localizado no Jardim Cocaia, bairro de Grajaú, região periférica da cidade de São Paulo.

O grupo, formado por 5 garotas e 3 garotos com idades entre 13 e 17 anos, mostrou-se à vontade durante todo o trabalho. O local, amplo e iluminado, sofreu alguma interferência com o barulho do trânsito local. Algumas pessoas (3) que trabalham no centro ocupavam o mesmo ambiente, observando à distância, porém entretidas em seus afazeres e sem causar nenhuma perturbação ao grupo.

Iniciamos a conversa nos apresentando como professores, mas sem nos identificarmos como professores de Educação Física, para não correr o risco de remetê-los aos momentos formais de aulas de Educação Física ou influenciá-los com a alusão de determinadas práticas. Foi explicado que o objetivo daquele encontro era compreender os hábitos dos jovens e que eles poderiam manifestar qualquer espécie de opiniões em qualquer momento que julgassem oportuno.

Sentamo-nos todos em cadeiras e em círculo, posicionando-nos confortavelmente e dentro de um mesmo raio de visão, para que nenhum participante assumisse posição de liderança ou destaque na sala.

A discussão foi gravada pelo moderador. O observador permaneceu a uma distância de aproximadamente 1,5 m, filmando e anotando impressões da discussão e sugerindo questões ou colocações por escrito ao moderador. Também procuramos deixá-los à vontade quanto à filmagem e gravação em áudio, solicitando ao grupo as devidas autorizações e explicando que a única intenção era registrar a conversa para que nenhuma informação fosse perdida. Ninguém seria exposto ou identificado, tendo sua anonimidade preservada.

A idéia foi estimular interação tal que provocasse maior diversidade e profundidade nas respostas, além de identificar também as percepções, sentimentos e idéias dos participantes sobre o assunto em pauta. Mediante este esforço nos foi possível produzir informações com maior riqueza de detalhes.

Todo o material coletado por meio das filmagens e gravação em áudio foi transcrito visando facilitar a análise do seu conteúdo (vide Anexo), sendo acrescido do aporte das anotações e observações feitas pelo moderador e pelo observador. A preservação literal das

falas constituiu importante manancial para a busca de sentidos atribuídos aos temas debatidos pelo grupo.

3.6. Tratamento do material coletado

O volume do material obtido trouxe à tona a complexidade que caracteriza a metodologia de pesquisa adotada. Considerando a extensa quantidade de dados foi necessário submetê-los a duas diferentes etapas: codificação e categorização.

Seguimos as orientações de Bogdan e Biklen (1994) para a codificação dos dados e de Serrano (2000) para a análise de conteúdo, ambas citadas por Neira (2007a). Segundo estes autores, esta técnica permite a objetividade, a sistematicidade e a interpretação do conteúdo manifesto nas entrevistas, proporcionando uma primeira análise e interpretação dos materiais coletados.

A primeira análise permitiu a estruturação de uma tipologia de codificação das opiniões expressas em função dos sentidos percebidos e dos valores subjacentes, “perspectiva dos sujeitos”, como sugerem Bogdan e Biklen (1994) citados por Neira (2007a).

Segundo estes autores, na classificação “perspectivas dos sujeitos” encontram-se os códigos orientados para formas de pensamento partilhadas por todos ou alguns sujeitos que revelem convicções concernentes a aspectos específicos da situação. Esta técnica permite a objetividade, a sistematicidade, a interpretação do conteúdo manifesto quando os dados se apresentam em grande número e de forma esparsa e diversificada.

As codificações também foram submetidas à análise de conteúdo proposta por Serrano (2000) e citada por Neira (2007a). No caso do presente estudo, os critérios foram estabelecidos, assim como as categorias elaboradas, somente após a análise dos dados. Ainda, conforme orientação dos autores supracitados, foram consideradas, para efeito de estabelecimento de categorias, a homogeneidade (possuindo uma relação lógica entre si e em concordância com o objeto de estudo), a utilidade (agrupamento de todos os dados), exclusão mútua (quando as unidades são inseridas em categorias determinadas) e concretude (quanto à busca de simplicidade e clareza na linguagem).

Tal sistemática permitiu desvelar a rotina dos jovens informantes, identificando suas preferências e sentimentos relacionados às práticas corporais relacionado às suas culturas.

Descobrir quais são os espaços disponíveis na comunidade utilizados para as práticas; como, aonde e quem participa; as dificuldades e facilidades envolvidas, suas regras, qual a frequência e o grau de satisfação com que participam das práticas.

A partir dessas descobertas, foi possível reunir as informações necessárias para auxiliar o professor a elaborar um currículo de Educação Física na perspectiva sociocultural, pela viabilização da cultura corporal subordinada, conforme sugere Neira (2007a).

3.6.1 Resultados

3.6.1 Codificação

Os códigos abaixo descritos foram abstraídos dos depoimentos, opiniões e posicionamentos dos participantes do grupo durante o encontro.

- A capoeira como prática unificadora
- Ajudar em casa e no trabalho do pai
- Estudar à noite
- Assistir televisão
- Participar em ações de voluntariado
- Realização de cursos – Computação, informática, rotinas administrativas, boas maneiras, datilografia
- Ajudar o professor
- Pretensões
- Sensibilidade com os desfavorecidos
- Jogar vôlei
- Jogar na rua
- Jogar bola
- Jogar taco

- Conversar com os amigos
- Frequentar a Igreja
- Questões de gênero
- Presença da comunidade
- Processo de transmissão de conhecimentos
- Espaços de transmissão de conhecimentos (rua, centro, escola, Igreja, projetos)
- Informalidade
- Brincar de corda
- Escola como local de prática no final de semana
- Andar de bicicleta
- Andar de patins
- Diversidade de práticas – *hip hop*, pebolim, danças, bicicleta, danças afro, fanfarra, *lan house*, *orkut*, *MSN*, pesquisa na Internet, manobras radicais, *skate*, xadrez, baralho.
- Afastamento da competição
- O que se aprende
- O papel do líder
- A influência dos projetos sociais
- Sensações perante a perda do líder
- Consciência da condição de classe
- Relações sociais

3.6.1.2 Categorização

A reflexão sobre a codificação das falas e experiências manifestadas permitiu uma leitura crítica dos dados e o estabelecimento de três principais categorias de análise:

3.6.1.2.1 Relações Sociais da juventude

Nesta categoria inserem-se as codificações: “Ajudar em casa e no trabalho”, “ao professor”, “no trabalho do pai”, “Participar em ações de voluntariado”, “Sensibilidade com os desfavorecidos”, “valorização dos amigos”, “questões de gênero”, “Presença da comunidade”, “Conversar com os amigos”, “O papel do líder”, “Consciência da condição de classe”, “Relações sociais”, “Perda do líder”, “Pretensões”.

3.6.1.2.2 Processos de transmissão cultural e espaços de convivência

Nesta categoria inserem-se as codificações: “A capoeira como prática unificadora”, “Estudar à noite”, “Realização de cursos – Computação, informática, rotinas administrativas, boas maneiras, datilografia”, “Frequentar a Igreja”, “Escola como local de prática no final de semana”, “A influência dos projetos sociais”, “*lan house*”..

3.6.1.2.3 Relação com as práticas corporais (conteúdo, locais, formas de transmissão e reflexos).

Nesta categoria inserem-se as codificações: “Jogar vôlei”, “Jogar na rua”, “Jogar bola”, “Jogar taco”, “Brincar de corda”, “Andar de bicicleta”, “Andar de patins”, “Diversidade de práticas – *hip hop*, pebolim, danças, bicicleta, danças afro, fanfarra, Orkut, MSN, pesquisa na Internet, manobras radicais, *skate*, xadrez, baralho”, “Informalidade”, “Afastamento da competição”, “O que se aprende”, “Assistir televisão”.

4. Análise e interpretação dos resultados

4.1. Contexto de análise dos dados

Como já aludido anteriormente, o estudo realizado tencionou reconhecer e identificar os elementos que compõe a cultura corporal juvenil em um grupo específico de jovens pertencentes à camada social não privilegiada, localizado em um bairro periférico da grande São Paulo e como esse referido grupo se relaciona com tal patrimônio. Essa intenção baseou-se no pressuposto que, ao reconhecer tal patrimônio cultural, podemos recolher subsídios para a construção de um currículo de Educação Física que contemple as diferentes identidades, aspecto primordial na elaboração de propostas que tenham como pano de fundo a justiça curricular (MOREIRA e CANDAU, 2003).

Desta forma, a revisão de literatura utilizou-se dos autores que construíram uma idéia de juventude fundamentada sobre justificativas psicobiológicas, contrastando-a com as perspectivas que pautaram suas concepções de jovem e juventude como diversa e, por assim dizer, dependentes do momento histórico e sócio-cultural. O presente estudo alinha-se com este segundo posicionamento.

Assim julgamos prudente uma rápida síntese dos dois posicionamentos que influenciam a maneira de conceber o jovem. A primeira posição apresenta intensa preocupação em explicar a fase baseada nas etapas de idade cronológica e suas conseqüentes alterações físicas e psicológicas, tendo os processos maturacionais como alicerces desta posição, que se propõem a explicar o processo de inserção na vida adulta, como apontam Hurlock (1979), Rogers (1962), Hollingshead (1963) e Ausubel (1954). Por este enfoque, a função desta etapa da vida é a de preparar o jovem para as responsabilidades da vida adulta. Assim, ao fazer uso das alterações e processos biológicos para embasar suas explicações, universalizam-se alguns comportamentos, como, por exemplo, a rebeldia e a inconstância, como diria Erikson (1972).

É importante assinalar que a segunda perspectiva não nega as explicações anteriores, mas as transcende. Geertz (1989) aponta que o corpo e até as funções vitais são (in)formados pela cultura e, assim sendo, pode-se observar no ser humano a natureza transformada pela cultura. Barboza *et al.* (2003) explicam que a multiplicidade das experiências vividas pelos diversos grupos culturais conduzirá a uma interpretação da juventude como fenômeno eminentemente plural. Por esta via, defende-se que o momento

histórico, as condições sociais e os hábitos culturais vão determinar expectativas e oferecer uma variada gama de experiências e vivências, sendo estes fatores preponderantes na conformação nesta etapa de vida discutida. Assim, o jovem vai se identificando com características pertencentes à identidade coletiva, que oferece uma multiplicidade de experiências absolutamente individuais pertencentes a cada grupo, que apresentam um fim em si mesmas e ajudam a constituir as culturas juvenis. Assim, o jovem adquire traços de estudante quando está na escola, mas também de trabalhador, de *skatista*, de *rapper*, de esportista etc nos outros espaços sociais aos quais acede.

4.1.1 As Relações Sociais

Podemos afirmar que os jovens vão se constituindo através de suas relações sociais, sendo compreendidos como indivíduos reais, mediados pelo social, determinados histórica e socialmente, mas jamais podendo ser compreendidos fora destas relações e de seus vínculos.

Identificamos, através das falas dos jovens participantes desta pesquisa, hábitos e práticas pertencentes ao universo cultural deste grupo específico. Através destes relatos nos foi possível elaborar a categoria de “relações sociais”.

Discutir as relações sociais juvenis nos impele a refletir sobre as instâncias socializantes em que elas acontecem. Nas relações com o trabalho, sendo ele remunerado ou voluntário, acontecendo dentro e fora do âmbito familiar e suas relações com as pretensões futuras, pode ser uma destas instâncias.

Atualmente, notamos em nossa sociedade, considerada democrática, um extenso esforço em desqualificar o trabalho infanto-juvenil como prática aceitável, buscando afastar os jovens do mercado de trabalho e aproximá-los da escola. Todo este empenho, entretanto, não tem conseguido inibir sua persistência em algumas camadas sociais, fato explicado pelo *status* econômico das famílias que, alijadas de melhores condições de vida, encontram nos recursos financeiros obtidos pelos seus membros mais jovens importante reforço para o orçamento doméstico. Contudo, as explicações acima descritas, não têm sido suficientes para justificar este elo casual, como aponta Carnielle (2006). Em sua pesquisa, a autora também percebeu certa variação nos depoimentos dos jovens quanto às percepções e significados do que seja “trabalho e ajuda”, onde trabalho seria algo realizado fora de casa e ajuda relacionado ao auxílio às tarefas domésticas.

Em ambas as situações, “trabalho e ajuda” apresentam um significado de valor em alguns grupos, entendendo que o trabalho e as tarefas domésticas e familiares estão inseridos nos conhecimentos e práticas culturais necessários à continuidade do agrupamento social.

Carnielle (2006) observa que a necessidade de ajudar com os afazeres domésticos é percebida pelos jovens como uma maneira de contribuir para o bem estar de todo o grupo, sendo estas tarefas revestidas de importante valor familiar de cooperação mútua, que contribui com a economia doméstica. São práticas sócio-culturais bastante comuns nas camadas sociais mais populares, fato confirmado na presente investigação.

Podemos perceber que todos os jovens participantes estão envolvidos nas tarefas domésticas, ajudando suas mães e tias a cuidar dos irmãos mais novos, a professora nas suas obrigações e até o pai, no desenvolvimento das suas tarefas profissionais. Essas experiências, como se nota, constituem-se em importantes códigos culturais.

“...eu ajudo em casa..., eu ajudo a minha mãe...”

“...também ajudo na minha casa...”

“...durante a semana eu ajudo em casa...”

“...todos os dias eu estou ajudando minha tia em casa...”

... “aí eu fico assim... ajudo minha mãe, olha(o?) meus irmãos”...

...“assim nos finais de semana, quando tem serviço perto de casa, eu vou com o meu pai para ajudar ele...”

Vale mencionar que nenhum dos participantes da pesquisa apresentou qualquer sinal de constrangimento ou contrariedade, reconhecendo que estas “funções” fazem parte de suas tarefas cotidianas.

Conforme as informações obtidas, os membros mais jovens, em muitas situações, são cuidados pelos irmãos mais velhos e assim vão sendo apresentados à sua cultura, aprendendo conhecimentos e valores característicos de seu grupo e do mundo adulto.

Começar a trabalhar cedo, pelo que se pôde notar, não está integrado somente à necessidade e ao valor econômico ou moral que lhe é atribuído pela sociedade mais ampla mas, também, como função instrucional ligada a oportunidades e pretensões.

... “eu vou para a outra escola que eu faço voluntariado lá”...

... “o diretor lá falou para mim fazer alguma coisa, mexer no computador, fazer alguma coisa... me chamou pra voluntariar lá... aí ele falou... porque eu falei eu pretendo fazer faculdade, faculdade de matemática ou física, aí eu vou vendo se é isso mesmo que eu quero pra mim, aí eu vou começando na 1ª série, ajudando, aí se eu me der bem né, quem sabe eu começo a dar aula, fazer faculdade...”

Os códigos “conversar com os amigos” e “valorização dos amigos”, elementos identificados no decorrer da coleta de dados, aparecem entre aqueles de maior importância mencionados pelos participantes:

“...eu fico lá na rua conversando com os meninos”.

“...aí quando eu acabo sempre fico no portão conversando com as minhas amigas...”

“...muita gente chama minhas amigas lá na rua...”

“...aí a tardezinha assim eu vou pra casa da minha amiga na mesma rua...”

“...nós ficávamos conversando... às vezes em época de férias, era todo dia...”

“...a gente sempre encontra alguém que há tempos não se fala... se comunica, então para mim tem essas vantagens, pessoas que moram assim lá no outro estado, a gente não pode ficar falando por telefone, então a gente pode...” (sobre a comunicação via Internet)

Em várias oportunidades percebemos que “estar” e “conversar” com os amigos é uma das relações mais valorizadas entre os jovens. Em muitas situações, participam de determinadas atividades visando estar e poder conversar com seus pares. Corti e Souza (2005) apontam como característica juvenil a necessidade de pertença dos jovens aos mais variados grupos, onde se reúnem em torno de práticas também variadas.

Acrescentando nossas impressões às dos autores, pudemos perceber que a necessidade de se reunir, mais do que por conta das próprias práticas, se dá em função do desejo de estarem juntos, considerando o prazer que essa experiência lhes proporciona.

Como fato relevante, inferimos que essa postura pode ser atribuída à informalidade e ao descompromisso em geral apresentados para com o conteúdo explícito das práticas:

“...entra homem, os velhos da minha rua, aí a gente começa a zoar...”

“...chamando deixa jogar, aí vai entrando os pais, as mães, fica lá brincando, isso quando os meninos, os pequenininhos não estão lá, aí a gente e minhas amigas fica brincando com eles...”

Esses depoimentos nos levam a crer que estar com os amigos, em um ambiente permeado pela informalidade, excede qualquer outra situação vivida pelos participantes do estudo. Estar com os amigos significa a comunhão entre garotos e garotas, inclusive durante suas práticas corporais. Isto nos remete imediatamente à tecitura das relações de gênero potencializadas por essas experiências.

Venturi *et al.* (2004) recordam que o gênero foi utilizado como categoria primeiramente pela antropologia, que considera o “ser mulher” ou “ser homem” como uma construção social. Mediante essa colocação, é possível afirmar que, ao menos gramaticalmente, a palavra é utilizada para identificar essa construção, diferenciando-a do sexo biologicamente determinado que, neste caso, oferece apenas a base para que a perspectiva social seja construída.

Os papéis femininos e masculinos são construídos, interpretados e internalizados, dependendo das características específicas da sociedade em que homens e mulheres vivem, do ciclo de suas vidas e de suas vivências subjetivas como membros de determinadas etnias e classes sociais.

Segundo Traverso-Yépes e Pinheiro (2005), o conceito de gênero consolidado na expressão *relações de gênero* representa a aceitação de que a masculinidade e a feminilidade transcendem a questão da anatomia sexual, remetendo a redes de significação que envolvem diversas dimensões da vida das pessoas.

É nos espaços de convivência cotidiana, mais particularmente na família e na vizinhança, que meninos e meninas aprendem e internalizam suas relações de gênero de acordo com aquilo que a sociedade local lhes apresenta e/ou exige. O cotidiano da família, por exemplo, é fortemente influenciado pela organização de gênero que, vigorando para além do espaço doméstico, manifesta-se de forma marcante nas relações intrafamiliares. Assim, a hierarquização de gênero perpassa tempos e rotinas, jogos e brincadeiras, perspectivas e projetos de futuro, reproduzindo os papéis femininos e masculinos vigentes no grupo social ao qual pertencem os sujeitos implicados.

Interessante lembrar que na análise empreendida, o fato de os rapazes afirmarem participar de forma colaborativa nas tarefas domésticas aponta para uma certa ressignificação das relações de gênero na sociedade contemporânea, ao menos no universo vivencial dos depoentes, se considerarmos que tais atividades em outros grupos ou em

momentos históricos diversos constituíram-se em responsabilidades atribuídas eminentemente às moças.

É a partir da observação e do conhecimento das diferenças sexuais que a sociedade cria idéias a respeito do que seja um homem, o que é uma mulher, o que é masculino e o que é feminino, enfim, as chamadas representações de gênero.

“...Não, mas as meninas vieram com aqueles shorts de homem de futebol né, a gente falou ó as Maria-homem...”

Com isso, se estabelecem também as idéias de como deve ser a relação entre homem e mulher, a relação entre as mulheres e a relação entre os homens. Ou seja, é a sociedade que estipula as relações de gênero conforme suas necessidades.

Apesar de, em outros momentos, meninos e meninas realizarem suas práticas corporais conjuntamente, na maior parte das vezes apresentam determinadas expectativas quanto à função e o que se espera de cada um durante estas práticas. Desta forma a expectativa social de que, por exemplo, meninas não jogam futebol, vem sendo superada à medida que elas aparecem jogando junto com os meninos. Contudo, delas ainda não se espera uma grande habilidade nessa modalidade, ao menos se comparadas aos seus colegas homens, uma vez que deles se esperam níveis mais elevados de desempenho. Quando isso não acontece...

“...mas eu fiquei lá, daí as meninas chegaram lá, maior grandona ...não a gente tentava lá cavalá elas, elas jogavam assim, davam chapéu na gente...”

“...fazer o que né? Lá na casa da minha tia, cheguei e queria dar uma de gostosão. Elas me convidaram para jogar na quadra... Aí meu tio - vai, vai... essas meninas jogam, quero ver você jogar mais do que elas, começaram a me humilhar...”

As relações de gênero são construídas a partir das diferenças sexuais, portanto, não são naturais, são construções sociais.

A consciência desse processo parece evidente nas falas dos participantes do estudo.

“...porque eles têm preconceito, que mulher não sabe jogar futebol...”

“...porque assim ó, aquelas meninas que jogam futebol, aquelas brincadeiras que são um pouco mais de menino, que não gostam muito de só ficar em casa, só arrumando

casa, vai jogar bola, que quer fazer alguma coisa diferente é Maria-homem, Maria-macho”.

Como nos aponta Altman e Souza (1999), jogar com as meninas não se configura um desafio, pois jogar melhor do que elas não outorga nenhum mérito aos meninos. No entanto, perder o jogo ou jogar pior do que elas seria um vexame. Jogar com elas, então, é uma ameaça, considerando a expectativa de superioridade masculina.

Observamos nessa situação uma clara tentativa de manter a condição de supremacia e poder do papel masculino. Contudo, se for aceito que em alguns espaços sociais as meninas jogam futebol com os meninos é porque as justificativas biológicas, ou seja, baseadas nas diferenças sexuais perderam força para as definições de gênero determinadas socialmente. Sendo assim, atitudes condescendentes, como garantir que elas participem do jogo, facilitando, alterando e adaptando regras ou formas de jogar, é apenas mais uma sutil maneira de se manter determinada representação e poder.

Ainda, Altman e Souza (1999), em observação dos recreios das escolas mineiras (espaços ocupados prioritariamente pelos meninos), perceberam uma íntima relação entre as questões de gênero e os campos de disputa estabelecidos pela manifestação da cultura corporal do futebol. As meninas lançaram mãos de estratégias, ocupando os espaços tomando o controle da quadra, criando assim resistência à supremacia dos meninos e passando para a posição de domínio. Estes, porém, tentaram uma “contra-resistência” de retomar a quadra, chamando-as de “Maria-homem”, porém sem sucesso.

Assim, as meninas não são vítimas. Aliás, ao vitimá-las, estaríamos contribuindo para aprisioná-las ao poder, desconsiderando possibilidades de resistência.

No mesmo artigo, as autoras lembram que o conceito de gênero está relacionado à pluralidade do termo. Suas concepções, além de transformarem-se ao longo do tempo, variam no interior de uma mesma sociedade dependendo da classe, religião, raça, idade etc.

Considerando a teia complexa em que esta questão se apresenta, as meninas não são excluídas dos espaços de jogo apenas por questões de gênero, mas também por apresentarem diferentes níveis de habilidade de alguns meninos e de outras meninas. Vale

lembrar que meninos considerados sem habilidade também são excluídos do jogo ou participam com menor frequência .

Segundo as autoras, a questão ainda está envolta com as relações de poder. Mesmo a partir da criação da escola mista, foi mantida a simbologia da mulher como frágil e emotiva e a do homem, relacionada à força e razão através de normas, espaços, técnicas corporais e esportes. Assim, algumas atividades seriam próprias para as mulheres, pois as aproximariam da docilidade e sentimento, como, por exemplo, as danças e as artes, e outras ao homem, como os esportes que exigiam maior esforço, confronto direto e movimentos violentos, considerados a melhor iniciação à virilidade.

Estes elementos confirmam as posições de Venturi *et al.* (2004) ao afirmarem que a idéia de gênero é uma construção social, que não se apresenta da mesma forma em todas as épocas e lugares.

Ao discutir as relações sociais juvenis, vemos reforçadas a visão e a opção de jovem assumidas nesta pesquisa, o que nos leva a questionar determinadas concepções de juventude apregoadas pela sociedade contemporânea.

Segundo Margulis e Urresti (1998), no mercado de bens simbólicos, ser jovem é ter prestígio. Aqueles que emanam juventude têm, em certo sentido, alta cotação. Conjuntamente, as idéias de “viver muito”, “divertir-se muito” e “aproveitar cada minuto de vida”, apontam sutis percepções da intensidade, o “aqui agora” como garantia de longevidade juvenil.

Por outro lado, encontramos perspectivas teóricas que respondem por jovens territorializados, ou seja, subjetivamente como cada jovem articula e experimenta a hierarquia de classes e desigualdades sociais, a exposição à violência, as condições de gênero e etnia, o acesso ao consumo cultural entre outros.

O que se assume é que os jovens são ao mesmo tempo universais e singulares, que vivem em situações de forte tensão entre o seu mundo e o mundo dos adultos, e que nem sempre conseguem incorporar outras sensibilidades, novas formas de relacionamento, conhecimento e experimentação.

Assim, ao pensar na escola, como em outros espaços, é necessário que os professores assumam a responsabilidade de abraçarem diferentes culturas que sejam reconhecidas pelos alunos e alunas. Moreira e Candau (2003), referindo-se à escola, fundamentam tal posição ao apontarem a dificuldade dos professores em considerar a

cultura como elemento central do currículo, assim como considerar direcionamentos multiculturais às suas práticas.

Ao considerar a escola e professores como espaço e agentes socializadores, o currículo deverá estabelecer uma relação afetiva entre o que se aprende e o que é aprendido. Desta forma, apontamos para a necessidade de inserção de temas ligados à cultura juvenil no currículo e no cotidiano escolar a partir da análise dos contextos nos quais os jovens se inserem. O ponto de partida deverá ser o próprio mundo vivencial dos alunos e alunas, ou seja, seus interesses culturais, paixões, percepções e linguagens. Se pretendemos construir uma escola que dialogue com esses grupos, deve-se estar atento a este universo e buscar alternativas para desvendar as preferências juvenis quanto às manifestações da cultura corporal, estilos musicais, artísticos e culturais, além dos tipos de organizações que freqüentam. Reafirmamos a necessidade de se trabalhar com a cultura dos jovens enquanto conjunto de significados e comportamentos construídos pelos diferentes contextos sociais e culturais dos quais participam para que, desta forma, os educadores possam captar e aproximar as relações que caracterizam a cultura escolar vivenciadas ao longo do currículo com aquelas que configuram a experiência cultural dos jovens.

Como descoberta que pode reforçar essa opção curricular, percebemos, pela análise dos depoimentos, que os garotos e garotas valorizam e reconhecem como significativos aqueles professores que trazem para a escola e centros comunitários não somente os temas como também as práticas que lhes interessam .

“...ele era um ótimo professor; ele não era só um professor de matemática, ele chegava na sala falava assim de sexualidade, sobre adolescência, gravidez, aborto... era um professor nota 10”.

“...o professor Fulano, ele não é só um professor de capoeira, conta também os problemas dele, de vida, ensina a gente um pouco a viver também, a conviver com as diferenças...”

Apesar da constante relação estabelecida pela sociedade entre escolaridade com oportunidades de vida futura, a cultura eminentemente escolar, isto é, os saberes que ao longo do tempo foram transmitidos pela instituição educativa, conforme apreendemos, parecem ter pouco significado para o momento que estão vivendo. Em nenhuma ocasião qualquer dos participantes fez referência aos conteúdos tradicionalmente veiculados na

escola. Em contrapartida, as relações travadas com os professores no interior da instituição parecem ser bem mais importantes.

“...sei lá desentendimento do diretor com ele... porque ele não aceitava entendeu que numa aula de matemática ele se tornasse professor de dança da gente...”

“...era muito legal, mas acabou. Pelos desentendimentos...”

“...porque muitas vezes são cortados, às vezes o professor chega, professores ótimos, dão aula na escola um ano e não ficam lá, nunca ficam, eles chegam, estão mudando porque tem desentendimento com o diretor, às vezes alguma briga com alguém então acabam se distanciando da escola e às vezes são professores que trazem coisas boas para a escola...”

A análise dos dados permitiu constatar que os jovens reconhecem os espaços de socialização disponíveis na comunidade, atribuindo-lhes grande valor. E, em função disso, demonstram consciência da sua condição de classe social, bem como das necessidades que tal pertencimento implica.

“...todo mundo se reúne lá pelas 10h, vamos lá pro Tangará, aí de lá vamos pra cá, aí tem uns que ficam dançando, outros andando de patins, de bicicleta, jogam bola...”

“A gente mora na periferia, comunidade carente, muita gente precisa fazer alguma coisa, então às vezes acaba um fazendo 3, 4 e outros nada. Eles acabam dividindo isso...”

Ao contrário do que aponta o senso comum e, até mesmo, posicionamentos de autores como Margulis e Urresti (1998), estes jovens não são alienados. A rebeldia, a ociosidade, os conflitos, a intensidade, tidas como características próprias dos jovens não foram percebidas neste grupo, mostrando que são capazes de perceber e prever as necessidades impostas pela sociedade capitalista.

4.1.2 Processos de transmissão cultural e espaços de convivência

A análise dos dados permite afirmar que a história de vida de cada jovem está intimamente relacionada com os espaços que vivencia em seu dia-a-dia. Somando experiências sensoriais, motoras, emocionais e sociais, eles guardam na memória a imagem desses espaços que desempenham papel fundamental nos processos de transmissão cultural, sejam eles o ambiente doméstico, a rua, a escola etc.

Para refletir sobre o papel desses espaços de transmissão cultural faz-se necessário que, uma vez mais, retomemos a perspectiva e o entendimento aqui adotados em relação à temática cultural, aproximando-a do debate promovido pelas Ciências Humanas e Sociais. Sob esta perspectiva, o homem é concebido essencialmente como um ser produtor de cultura, tendo a função estruturante do ser humano e dos diferentes cotidianos sociais, expressando-se em diferentes modos de agir de uma sociedade, comunidade ou grupo.

Os posicionamentos dos participantes do estudo permitem-nos afirmar que os espaços públicos urbanos, notadamente na periferia paulistana, têm função importante nos processos de transmissão cultural. Nestes espaços de convivência comunitária, garotos e garotas, ao interagirem entre si e com adultos de diferentes crenças, etnias, culturas, origens, experiências escolares e ocupacionais, confrontam-se com diferentes perspectivas de vida, onde exercitam o relacionamento, o respeito às regras de convivência, a solidariedade e praticam o exercício de cidadania.

Magnani (2007) compreende a rua como um “espaço público multifuncional” que se encontra indiscriminadamente presente em toda a cidade. Disponível à porta das casas, é um espaço rico em oportunidades, dinâmico, significando sedução, estímulos e descobertas. desempenhando importante papel na apropriação das nuances específicas das culturas juvenis, entre outras. Desta forma, a cidade deve fornecer espaços públicos de lazer, pois todos os jovens e cidadãos precisam ter assegurado o direito ao lazer e convivência, principalmente para aqueles situados nos bairros periféricos.

Os jovens participantes da pesquisa apontam o centro comunitário local como espaço bastante utilizado por eles, um ambiente bastante importante e promotor de intensa difusão e trocas culturais.

Nesse local, a capoeira desponta como prática comum, pois todos os garotos e garotas entrevistados participam ou participaram regularmente das aulas diárias e das demais atividades promovidas em torno dessa manifestação cultural (comemorações, batismos, demonstrações, festivais etc.). Assim, a capoeira, para este grupo, apresenta-se como experiência unificadora e comum a todos os participantes, que demonstram possuir um papel ativo nas suas práticas sem, no entanto, demonstrar preocupações ou interesses pelo aprendizado dos movimentos que caracterizam esse jogo/luta/dança, mas pelos sentimentos de satisfação e prazer que obtêm durante a prática, como também, conforme discutido anteriormente, aqueles proporcionados pelo encontro.

O centro comunitário local também oferta uma gama seleta de cursos, aqui referidos como técnicos, bastante procurados pelos meninos e meninas, como pudemos perceber:

“...tem o centro comunitário que continua várias coisas legais, têm a capoeira e tem cursos também de informática”.

“...eu e ela tivemos aula de rotinas administrativas, tivemos aulas de boas maneiras, datilografia e depois computação. Continuamos a capoeira, fazemos dança também, a dança afro, tem outras danças mas a gente não se interessou”.

Notamos a existência de uma verdadeira preocupação dentro da comunidade pelo oferecimento deste tipo de “formação paralela”.Entretanto, ficou evidente que o interesse dos jovens, independentemente do curso técnico ou da prática corporal em que estejam envolvidos, é de, novamente, estarem juntos.

Nesse ponto, concordamos com Pais (1993, p.96) quando observa que “os lugares físicos são pelos jovens transformados em espaços sociais através da produção de estruturas particulares de significados”.

Provavelmente em função do aspecto lúdico desse ambiente, ao menos na concepção de Huizinga (1980), foi possível notar a manutenção da despreocupação com o aprendizado técnico explícito nas práticas corporais ou nos conhecimentos acumulados com a frequência aos cursos e que possam gerar dividendos profissionais ou culturais. Nesse sentido, os dados apontam que a informalidade, alegria e descontração, assim como a integração, que fazem parte do processo de transmissão de práticas culturais, são as características mais valorizadas pelos jovens.

“...primeiro a gente pega a bola, fica uma jogando com a outra, aí entra mais um e vai entrando mais um e outro, depois a gente vai lá e pede a rede coloca lá e aí...”

“...nas férias é todo o dia, todo o dia a gente se reúne lá pelas 5h...

“...agora só nos sábados, a gente monta a rede e fica lá... entra pai, mãe...”

Com princípios semelhantes, a igreja e a escola (assim como a rua), tornam-se também espaços onde ocorrem os processos de difusão e ressignificação das práticas culturais. Espaços de convivência e transmissão aproximam-se consideravelmente da idéia de “pedaço” proposta por Magnani (1984, p. 138) em que sugere que:

“O espaço intermediário entre o privado (a casa) e o público, onde se desenvolve uma sociabilidade básica, mais ampla que a fundada nos laços

familiares, porém mais densa, significativa e estável que as relações formais e individualizadas impostas pela sociedade”.

Conforme se verificou, as relações se dão nesse “pedaço” da periferia urbana. Seus freqüentadores se conhecem por intermédio dos vínculos construídos no dia-a-dia do bairro, como também através do reconhecimento enquanto portadores dos mesmos símbolos que remetem a gostos, orientações, valores, hábitos, modos de vida semelhante.

No caso do grupo pesquisado, percebemos que o processo de transmissão se dá sem estrutura definida para o aprendizado e de maneira absolutamente informal.

“...aí eles formaram um grupo para andar..., todos os dias eles andam, eles se reúnem lá na rua de vez em quando e andam, às 4h”.

“...eu perguntei o que eles estavam jogando e eles me ensinaram, aí eu fui pegando o jeito, aí fui aprendendo mais ainda e peguei as manhas”.

“...Com quem joga? ...com o colega da igreja”

“.. a gente fazia no ano passado, era assim a gente fazia lá nas irmãs, e aqui quinta-feira...”

“...teatro, tem várias coisas. É que o CEU¹² mudou bastante, né? Eu comecei a fazer teatro vocacional, pararam, não sei, tem bastante coisa no CEU, mas capoeira, maculelê, a gente faz aqui mesmo...”

Da mesma forma que o ocorrido nestes espaços abertos e públicos por natureza, a escola passou a receber um afluxo de jovens portadores de hábitos e práticas culturais intencionalmente excluídos ou inexistentes no seu interior. A partir daí podemos inferir que culturas heterogêneas passam a conviver e a lutar pelo seu reconhecimento, legitimando as diversas formas de transmissão que lhes são peculiares. Neira e Nunes (2006) apontam que a escola possibilita uma ação social específica que, num contexto democrático, coloca a educação e a cultura lado a lado. Na inter-relação com a escola e a educação, essas novas culturas que “invadiram” a escola impõem à modificação na atuação do professor, desde da elaboração e seleção de conteúdos até a metodologia de ensino e referenciais de avaliação. Sendo assim, a cultura dos alunos, da escola e dos professores se relacionam intimamente com a construção de novos significados e valores,

¹² Centros Educacionais Unificados, os CÉUS são complexos educacionais da Prefeitura de São Paulo, voltados para a formação em recursos educativos e culturais, integrados com a realidade de cada comunidade.

estabelecendo uma determinada concepção dentro de cada escola e assumindo um papel específico no contexto educacional.

Outro “pedaço” bastante relevante, pertencente ao contexto dos jovens investigados, são as *lan-houses*¹³. Também unanimemente freqüentadas, as *lan-houses* são espaços de linguagem, comunicação, interação, passatempo e convívio, sobretudo pela troca de mensagens com outros jovens e, também, local para divulgação e acesso às práticas corporais como a visualização de manobras de *skate* ou outras modalidades radicais citadas pelos participantes do estudo.

Espantosamente, os jovens demonstraram grande desembaraço e intimidade com esse ambiente, que poderia parecer inacessível a essas populações mais desassistidas.

“...às vezes fico na *lan-house*...” “...vish! Todo dia”.

“...ó em casa eu fico da 7h da noite até meia noite...” (na *Internet*)

“...se ele não tá em casa, tá na *lan-house*...”

“...eu também, se não tô em casa, fico na *lan-house* ou na casa da minha amiga.”

“...às vezes você paga 10 reais e você pode ficar da meia noite até às 7h da manhã.”

“...às vezes eu entro num *site*, tem várias manobras de bicicleta”...

4.1.3 Relações com as práticas corporais

Nesta categoria pretendemos discutir e analisar como se dá a relação entre o grupo pesquisado e as práticas corporais às quais têm acesso, domínio ou livre trânsito, caracterizando seu patrimônio cultural corporal. Isto é, quais os conteúdos da cultura corporal que pudemos identificar e em que locais são realizados, bem como interpretar seus reflexos e impactos na constituição da cultura juvenil.

Como descrito anteriormente, um dos lugares mais utilizados pelo grupo participante para realização de suas práticas é a rua que, em grande parte, se configura por meio de códigos acompanhados dos verbos jogar, brincar, andar e dançar: “jogar vôlei”,

¹³ O termo *lan house* foi extraído das letras iniciais de “Local Area Network”, traduzindo assim um local ou loja de entretenimento caracterizado por ter diversos computadores de última geração conectados em rede de modo a permitir a interação de dezenas de jogadores. O conceito de *lan house* foi inicialmente introduzido e difundido na Coréia em 1996, chegando ao Brasil em 1998. A tradução para o português poderia ser “casa de jogos para computador”. (YAHOO BRASIL RESPOSTAS, 2007).

“jogar na rua”, “jogar bola”, “jogar taco”, “brincar de corda”, “andar de bicicleta”, “andar de patins” e “skate”. Dançar *hip-hop*, tango, salsa soltinho, *street dance* e sapateado.

Ao reconhecer as práticas corporais como elementos da cultura e suas diversas inter-relações, a elas remetemos a denominação utilizada por Huizinga (1980), que reconheceu as manifestações culturais alusivas às práticas corporais como formas de “jogo”. Segundo o autor, ao jogar, as crianças, jovens e adultos tornam-se agentes de criação e transmissão da cultura.

O elo entre “cultura, infância e juventude” é claramente percebido através dos jogos, especialmente aqueles desenvolvidos nos espaços públicos utilizados pelos depoentes. Como mencionado anteriormente, percebemos a existência de padrões lúdicos, sendo observadas variações nas designações, nas regras, nas formas de utilização e de transmissão.

O jogo pressupõe uma aprendizagem social. Aprendem-se as formas, vocabulário típico, regras e habilidades específicas, sendo que dificilmente um grupo apresenta, entre os seus sujeitos, o mesmo nível de habilidade (BROUGÈRE, 1997).

Levando em conta que em um espaço livre de formalismos os mais experientes distribuem papéis e têm postura mais ativa, pode-se dizer que a aprendizagem do iniciante depende, em parte, das oportunidades proporcionadas pelos mais habilidosos ou mais velhos.

Segundo Carvalho *et al.* (2003), espaços estruturados e dirigidos por adultos para a prática de atividades esportivas, treinamentos, lutas e música, ofertados para determinada parcela da sociedade, são bastante diferentes daqueles encontrados nos espaços periféricos pertencentes às camadas não privilegiadas.

Nestes espaços encontramos jovens e crianças brincando e jogando na rua em grupos de idade heterogênea, onde a transmissão e perpetuação são possibilitadas pela própria heterogeneidade etária do grupo. Assim, “os mais velhos sabem, os mais novos aprendem, gradualmente, não pela instrução mas através da observação e participação periférica” (p. 20).

Segundo as autoras, a transmissão dirigida parece bem pouco efetiva para manter a motivação e ludicidade das práticas. Em plena concordância com essa assertiva, percebemos, através dos relatos colhidos, que o aprendizado das práticas corporais acontece em ambiente não estruturado, informal e com participação bastante heterogênea quanto à faixa etária e gênero.

“...elas vão jogando, vão tentando e aprendem sozinhas... a gente fala pra elas como é que é... aí elas começam a jogar”.

“...minha tia que me ensina a jogar, sabe aquelas brincadeiras antigas, ela ensina pra gente muita coisa, aí nós brincamos com ela, vamos pra rua, pular corda com ela...”

Podemos observar que os jovens participam de uma variada gama de manifestações culturais que se reconfiguram e se adaptam de acordo com seus participantes no momento da prática, com o espaço e implementos disponíveis de uma maneira que poderíamos chamar de “genericamente lúdica”, aparentemente despreocupada e informal, manifestando uma atitude alegre e jocosa que necessariamente deve fazer parte dos seus “jogos”. A habilidade técnica parece não ser a mais importante; as regras e o espaço se conformam democraticamente de acordo com a demanda do próprio grupo.

Neste contexto não percebemos a valorização e a inclinação para a competição. Aliás, o grupo demonstrou que está mais inclinado às práticas que ofertam vivências de interação grupal do que as práticas que visam a superação.

“...ah, a gente, no começo, não sabia, a gente só ficava jogando, brincando assim sabe, só para zoar, aí depois quando a gente colocou a rede para jogar sério, a gente combinou 5 meninas de um lado e 5 meninas de outro, aí tipo quando chegava até 20, a gente combinava saía um e entrava outro, trocava de campo com os que ganhavam, tipo 2-3 times, um time sai e outro entra. Aí, tipo, se bater na bola 2 vezes, aí já perde, aí o ponto pro outro”.

“...como eles aprenderam? Eles nem sabem, começam a bater a bola um no outro... começa sério, aí quando está cansando joga a bola assim, é brincar um com o outro, na chuva, aí depois eles entram e deixam jogar, e a gente diz entra aí, entra aí e fica”.

“...quando chega final de ano a gente joga taco, joga vôlei, corda, sempre tem as bagunças na rua...”

“...eles só brincam, ficam pulando rampa, buraco, esses negócios assim, treinando na calçada”.

“...nós três não sabemos. A gente fica tentando aprender, só cai... os meninos têm visto sempre, assim quando a gente não joga vôlei, aí sentam na calçada, a gente aumenta o som, aí fica eu e as meninas descendo, caindo e os meninos rindo”.

A diversidade de práticas encontrada mostra-nos que os jovens, mesmo aqueles pertencentes às camadas socialmente menos privilegiadas, não se interessam apenas pelo futebol ou “jogar bola”, como supõe o senso comum.

“...sim. Tem uma entrada aqui e outra aqui (mostrando com as mãos). Aí uma portaria fica cheia, aí os moleques dançam *hip-hop*, joga pebolim, anda de bicicleta, bola”.

“...já dancei tango, salsa, soltinho, *hip-hop*, *street dance*, sapateado.”... “manda uma manobra nova... tipo *fliper*, *kick fliper*... essas manobras assim que é da hora. Manobra principal...”

“...a gente fazia dança afro, axé e de vez em quando *black*... essas coisas...”

Por meio desses relatos, é possível perceber que as práticas corporais realizadas na escola durante as aulas de Educação Física são predominantemente voltadas à prática esportiva. Parecem distantes das experiências corporais que os jovens apresentam em outros espaços de convivência e, em algumas vezes, até mesmo dentro da escola.

Podemos tomar como exemplo a proposta de Guedes & Guedes (1994), quando sugere um currículo de Educação Física escolar inteiramente destinado à promoção da saúde. A partir desta situação é possível inferir que o componente não utiliza os conteúdos presentes no seu cotidiano, ou seja práticas que fazem parte da cultura juvenil, dificultando assim o entendimento da função do componente no ambiente escolar, como nos aponta Devide (1999) citado por Mattos e Neira (2000). Este estudo, por um lado, identificou que os alunos do Ensino Médio atribuem pequena importância ao componente Educação Física e, por outro, manifestam uma falta de compreensão a respeito do seu papel no currículo escolar.

“...sempre tem na escola, então aqueles meninos que não gostam de jogar bola, vai e joga xadrez. Nós na educação física, porque a gente só joga, joga mas porque não tem monitoramento de professor, então um aluno que não gosta de jogar os outros ensinam”.

“...no CEU também têm balé, maculelê, capoeira, hidroginástica, natação, essas coisas...”

Independentemente da perspectiva e posicionamentos adotados, quando discutimos as questões da juventude, é consenso sua íntima relação com as tecnologias de comunicação e midiática. Como observado na análise da categoria anterior, este grupo apresenta intimidade neste ambiente, freqüentando *lan-houses* e juntando-se com amigos nas próprias residências.

O acesso a ambientes de “bate-papo” como “*Orkut*” e “*MSN*”, à televisão e aos sites de música, jogos e práticas corporais são constituintes da cultura corporal juvenil.

Quando perguntado o que mais gostam de acessar na Internet, todos responderam ao mesmo tempo:

“...ah, *orkut*, *MSN*, tudo que é para conversar...”

“...para jogar GTA. É um jogo que você fica monitorando um homem...”

“...fico lá com ela na Internet, aí quando dá umas 4h eu subo pra casa, aí 5 e pouco eu vou para missa, aí chego da missa já é umas 8h, por aí, e aí venho para casa e fico assistindo televisão até a hora de dormir”.

“...tantos colegas mexendo no *orkut*, aí eu fiz o meu, aí eu tô gostando, porque eu acho vários professores, às vezes... há tempos que eu não vejo, meu professor de matemática eu já encontrei no *orkut*...”

“...Sempre tem pesquisa de escola. Eu pesquiso sobre capoeira, ladainha, cantigas, coisas novas. Cantigas que a gente canta na hora da roda de capoeira”.

Importante lembrar que, historicamente, as últimas gerações de jovens nasceram sob o contexto contemporâneo pós-moderno, como abordado anteriormente. Neste contexto, a imagem (signos) toma lugar dos objetos e a reprodução do real substitui o próprio real. Torna-se assim mais fácil inferir o papel de destaque conquistado pelos jogos eletrônicos, ocupando preferências estéticas e subjetivas principalmente dos jovens, invadindo definitivamente e inclusive os espaços do esporte. Aliás, configurando-se como esporte.

De acordo com a Confederação Brasileira de Esportes Eletrônicos, dentro desta categoria se enquadram “os videogames, jogos para computadores, jogos para telefones celulares, games *online* via Internet, fliperamas e arcades, jogos envolvendo robôs, entre outros”, sendo que seu praticante passa a ser denominado “ciberatleta”, podendo ser filiado a clubes ou a própria confederação.

Salomone (2005), em matéria publicada para a revista *Veja*, aponta que cerca de 2000 *lan houses* são freqüentadas por 6 milhões de jovens, movimentam 28 bilhões de dólares por ano e nos “Estados Unidos faturam mais que a bilheteria da poderosa indústria do cinema”.

5. Considerações finais

A origem deste trabalho foi marcada pela intenção de melhor conhecer a cultura corporal juvenil para que se possa dispor de uma quantidade maior de referenciais acerca do tema, não só para contribuir com as reflexões sobre a prática pedagógica da Educação Física, como também sugerir encaminhamentos para a construção de currículos para o componente na perspectiva sociocultural.

Tomando como referência as dificuldades encontradas na lida com o jovem, tanto no espaço escolar como fora dele, a pesquisa desenvolvida permitiu perceber que ainda impera uma espécie de “mono-entendimento” sobre o que é ser jovem. Basicamente, a idéia em voga é a que jovem é “difícil”, podendo ser até “perigoso” para ele mesmo em algumas situações, o que justificaria uma ação pedagógica de apagamento da cultura juvenil em prol de uma aquisição da cultura dominante socialmente valorizada.

Estas idéias foram sendo sedimentadas ao longo do tempo pelo projeto social de formar o jovem para tornar-se um determinado tipo de adulto alinhado aos interesses da estrutura social hegemônica, como também foram amparadas pelos estudos que se ativeram às transformações psicobiológicas como objeto. Desta forma o turbilhão de alterações físicas características nesta fase da vida seriam, em suma, as principais responsáveis por determinados comportamentos do jovem, e, conseqüentemente, pelas dificuldades pedagógicas encontradas nas diversas relações presentes no ambiente escolar e que justificariam uma ação escolar inculcadora de uma nova postura.

A partir desses pressupostos, assumimos uma posição em que o problema seja, talvez, o fato de validar-se apenas um jeito de ser jovem como também aquelas práticas culturais juvenis que estejam de acordo com o projeto de um modelo “ideal” que tende a aproximar os conhecimentos e comportamentos dos jovens aos dos adultos que contribuem para o progresso da sociedade.

Diante desta hipótese, conduzimos um estudo com o objetivo de identificar os elementos que compõem a cultura corporal juvenil de um determinado grupo social pertencente a um dos setores desprivilegiados¹⁴ da população, com a intenção de que as descobertas auferidas possam servir de orientações para a construção de um currículo de Educação Física escolar para esse grupo.

¹⁴ Para a teorização social e cultural, o privilégio ou falta dele se dá em função de um emaranhado de relações sociais. O grupo participante do estudo pode ser considerado desprivilegiado no que respeita à condição econômica, embora não seja esta a única categoria presente nem tampouco exclusiva para determinar o fator de subordinação cultural.

Para a condução deste trabalho utilizamos referências teóricas que subsidiassem a perspectiva sociocultural para construção do currículo. Com base nesta perspectiva, retomamos que cada grupo cultural cria seu próprio jeito de expressar sua cultura através das práticas corporais. Empenhamo-nos para que os alunos reconheçam seu repertório de cultura corporal, os amplie, assim como acesse os códigos de comunicação de outras culturas. Também optamos por um método que nos ajudasse identificar as manifestações da cultura corporal pertencentes a este grupo de jovens; os espaços disponíveis e por eles utilizados, assim como o papel que elas assumem na construção da subjetividade juvenil.

Como método de coleta de dados optamos pela técnica de Grupo Focal por nos permitir entender os processos de construção da realidade do grupo de jovens investigado.

No caso de nosso estudo, esta técnica nos ajudou no entendimento das representações, valores, preconceitos, signos e linguagem que emergiram a partir dos relatos de seus hábitos e práticas corporais.

Desta forma, por meio da análise e interpretação dos dados pudemos identificar alguns elementos que permearam todas as categorias analisadas, quais sejam a necessidade e o interesse em estar entre seus pares e uma peculiar atribuição de significados às manifestações corporais. Os depoimentos permitem afirmar que, antes de qualquer coisa, os jovens valorizam seu grupo, e essa característica determina a reunião em torno de práticas variadas. Nesse sentido, constatou-se o fato de que grande parte das vezes os jovens aderem a determinadas práticas por causa dos amigos, e estas práticas, muitas vezes, tendem a se estruturar de maneira informal e descompromissada sem manifestar qualquer preocupação com o aprendizado técnico. As regras, assim como o próprio espaço vão se conformando de acordo com as necessidades do grupo, mostrando maior inclinação às práticas que ofereçam vivência de interação grupal, àquelas que visem superação individual ou grupal. A partir destas constatações é possível sugerir ao professor de jovens a consideração destas nuances no momento de elaboração do currículo escolar da Educação Física.

Outro elemento que merece destaque é a questão de gênero. Percebemos que os meninos e meninas participam de diversas práticas corporais conjuntamente, inclusive aquelas predominantemente masculinas como é o caso do futebol, superando assim a expectativa social de que os garotos não gostam de jogar com as meninas. No entanto, ainda é esperado que os rapazes apresentem níveis mais altos de habilidade quando comparados às meninas, experimentando sentimentos de vergonha e rivalidade quando isto não acontece. Mesmo assim, esta constatação aponta para um certo movimento de

ressignificação das relações de gênero, fato que se afirma quando todos os garotos e garotas citaram o envolvimento efetivo nas tarefas domésticas, não demonstrando nenhum constrangimento a esta questão, uma vez que em outros grupos e em diferentes momentos históricos estas atividades foram atribuídas quase que exclusivamente às moças.

Diferentemente do que poderíamos supor, considerando as carências materiais do grupo investigado e a possível dificuldade de acesso a meios comumente disponíveis aos setores economicamente privilegiados da população, os jovens apresentam intimidade e desenvoltura ao lidar com as tecnologias de comunicação como a Internet, constituindo-se em assíduos freqüentadores de locais de acesso a este recurso como as *Lan Houses*.

Esta forma de comunicação mostrou converter-se em espaços de agregação juvenil em que a linguagem, a interação e o convívio são prementes, assim como também um espaço de difusão de práticas e técnicas corporais. Desta forma, julgamos ser imprescindível que, mediante a elaboração de um currículo que valorize as experiências culturais da comunidade escolar, o professor considere as tecnologias de comunicação, principalmente a Internet, como ambiente de aprendizado e vivência da cultura corporal, por configurar-se como um dos principais interlocutores da linguagem juvenil.

A interpretação dos dados permitiu notar também o papel que os espaços públicos urbanos assumem, principalmente no caso das comunidades periféricas dos grandes centros urbanos, tornando-se um aspecto de extrema importância no processo de transmissão cultural. São nestes espaços de convivência, como a rua, os galpões, as Lan Houses, as igrejas e os centros comunitários que os garotos e garotas interagem entre si como também com pessoas de outras faixas etárias, entrando em contexto com crenças, culturas, origens, etnias e experiências diferentes. Nesses espaços sociais os jovens se confrontam com diferentes perspectivas de vida, exercitam o relacionamento e a cidadania, regras de convivência e solidariedade.

Como dito anteriormente, apesar dos participantes demonstrarem papel ativo durante as práticas corporais, não apresentam preocupações ou interesse pelo aprendizado dos movimentos que caracterizam os jogos, lutas e danças e “manobras” que acontecem nos espaços de convivência, mas marcados por sentimentos de satisfação e prazer que alcançam durante as práticas corporais.

Entre as práticas apontadas, foram mencionados o *skate* e os patins, onde os jovens divertem-se ao procurar desempenhar as mais diversas manobras; danças como hip-hop, street dance, axé e afro. Até tango, salsa e sapateado foram citados.

Ao considerar exemplos de manifestações da cultura corporal como estas, extraídas do repertório vivencial dos alunos, alertamos para a importância de serem contempladas pelo currículo de Educação Física, tornando-o assim significativo e relevante para os jovens. Sugerimos, desta forma, que o professor, ao optar por determinadas práticas, escolha aquelas que façam parte da vida dos alunos, afastando, deste modo, aquelas práticas que têm composto o currículo de forma hegemônica.

Interessante observar também que, durante os diálogos travados no grupo pesquisado, não percebemos quase nenhuma menção à escola enquanto espaço de transmissão e/ou vivências das práticas corporais com as quais eles se deparam em outros ambientes, muito menos permeada pelas mesmas sensações de satisfação. Até mesmo quando a escola foi mencionada enquanto espaço de aprendizagem e vivências de práticas corporais, a informalidade e “subversão” foram características predominantes.

Quando o professor de matemática, rompendo as amarras da burocracia escolar dedicou-se ao ensino da dança, os garotos e garotas alunos deste professor, valorizaram sua postura, referindo-se a ele de forma positiva. Curiosamente, esse professor foi lembrado em função da prática de dança oferecida por ele e não por conta dos conteúdos ensinados no componente onde atua.

Os dados permitem inferir que, aparentemente, a cultura escolar aos quais os jovens deopentes têm acesso se organiza de maneira descolada da sua realidade vivencial.

O espaço escolar não dialoga com as diferentes culturas, principalmente aquelas que fazem parte do universo juvenil. A partir daí, se o que se pretende é a vinculação da escola à comunidade na qual está inserida, como sugerem as pedagogias progressistas, é necessário que seus atores assumam o compromisso de tentarem abraçar as diferentes culturas que sejam reconhecidas pelos jovens e que contemplem as diversas manifestações presentes nos espaços de convivência social.

Sob a ótica sociocultural e adotada neste trabalho, podemos considerar que o primeiro passo para a construção de uma escola democrática se deu a partir do momento que passou a abarcar inicialmente a grande totalidade das crianças e, na atualidade, notam-se esforços para a inclusão de todos os jovens, o que resultou na abertura dos portões escolares para as diferentes etnias, hábitos, costumes, experiências, enfim, diferentes culturas. Diante deste quadro, ao pensar no currículo com base na perspectiva assumida, torna-se necessário validar as diferentes culturas no espaço escolar, de forma que os atores escolares vejam representados, através do currículo, seus modos de vida, práticas corporais, músicas, vestimentas etc. Deslocando as questões de poder, que segundo Silva

(2000), são legitimadas pelo currículo, estaremos contribuindo para a construção de uma escola verdadeiramente comprometida com a transformação social.

É o currículo que vai nos dizer qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais conhecimentos são validados e quais não o são, o que é bom para os alunos e o que é mau, o que é certo e o que é errado. O currículo vai dizer quais vozes são autorizadas, quem representa a si e aos outros e quem é representado, ou até excluído de representação. Como se pode notar, o currículo valoriza algumas formas de vida e de cultura de determinados grupos, desvalorizando outras. Desta forma, é o currículo que vai decidir quais pessoas quer formar.

Para que as práticas corporais juvenis sejam tematizadas e valorizadas pelo currículo escolar, são primordiais a criação e desenvolvimento de instrumentos de observação dos diferentes contextos em que os jovens fazem parte e que sejam adotados como ponto de partida para análise e reflexão, os próprios hábitos cotidianos dos alunos e alunas, observando seus interesses culturais, paixões, percepções e linguagens, entendendo que a cultura corporal dos jovens é configurada em estreito acordo com suas experiências sociais por meio de situações de tensão entre o seu mundo e o mundo adulto, nem sempre conseguindo incorporar outras sensibilidades, diferentes formas de relacionamento, conhecimento e experimentação.

O percurso traçado por este estudo nos ajudou a apurar as “lentes”. Aquelas lentes com que realizamos as diversas leituras sobre as variadas práticas pedagógicas em que estamos envolvidos. Dentre as informações mais significativas coletadas no decorrer desta investigação, a informalidade juvenil, suas práticas corporais “bagunçadas” e a vontade de estarem juntos configuram-se em elementos valiosíssimos, no momento de pensar e planejar uma proposta curricular da Educação Física e a condução das ações pedagógicas.

Pessoalmente, o mesmo caminho percorrido nos ajudou a refletir sobre a singularidade a qual as pessoas pertencem. A perceber “beleza” em determinadas práticas e hábitos, onde talvez, anteriormente enxergávamos “feiúra”. A realizar uma leitura de mundo que talvez alguns possam chamar de pessimista, mas que de fato é uma tentativa de ler através das “lentes” dos oprimidos.

Importante apontar que esta investigação propôs-se a trabalhar com um grupo específico de jovens e, para se manter comprometida com a perspectiva sociocultural do componente, os professores de Educação Física não devem adotar seus achados como determinantes. Sugere-se, portanto, que cada escola e cada professor adotem processos de

investigação etnográfica para reunirem elementos que possam subsidiar as construções curriculares das instituições educativas onde atuam.

6. Referências Bibliográficas

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ALTMANN, H. e SOUZA, E. S. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Caderno Cedes*, ano XIX, n. 48, 1999.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- APPLE, M. *Ideologia e currículo* Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- ARIÉS, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.
- AUSUBEL, D. P. *Theory and problems of adolescent development*. New York: Grune & Stratton, 1954.
- BARBOZA, R.; BOKYO, R.; GALVEZ, C. e SUPPA, M. *Educación Média y Cultura Adolescente: Desafio del siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: Academia Nacional de Educación, 2003.
- BETTI, M. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.
- BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1975.
- BOSI, E. *Cultura de Massa e cultura Popular: Leituras Operárias* Petrópolis, Vozes, 1986.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- BRACHT, V. e ALMEIDA, F. Q. *Emancipação e diferença na educação: uma leitura com Bauman/Valter*. SP: Autores Associados, 2006
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, 20 dez. 1996.
- _____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental*. Primeiro e Segundo ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental* : Brasília: MEC/SEF, 1998^a.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino Médio*. Brasília: MEC 1999.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1997.

CALLIGARIS, C. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.

CARNIELLI, A. L. O valor social das crianças: um estudo sobre as definições de trabalho infantil legítimo e ilegítimo entre crianças de baixa renda de Campinas. *Anais do XIV Congresso interno de iniciação científica. Unicamp, 2006*.

CARVALHO, A. M. A. et al. *Brincadeira e cultura: Viajando pelo Brasil que Brinca* Vol 1. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CASTELANI FILHO, L. *Política educacional e educação física*. Campinas: Autores Associados, 1998.

CHAIM, C. et al. O Sexo na adolescência. In: *Revista Isto é*. n° 1922. Ago. 2006, p. 57 – 60.

CHIPKEVITCH, E. *Puberdade & Adolescência*: São Paulo. Roca, 1994.

Confederação Brasileira de Esportes Eletrônicos. www.cbee.org.br site acessado em Agosto/2007.

CORTI, A. P.; FREITAS M. V. e SPOSITO, M. P. *O Encontro das Culturas Juvenis com a Escola*. Ação Educativa: São Paulo 2001.

CORTI, A. P. e SOUZA, R. *Diálogos com o mundo juvenil : subsídios para educadores* Ação educativa. São Paulo, 2005.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H.; Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. No 23. 2003. p.23-58

CONNELL, R.W. School and social justice. Montréal: Our schools/Ourselves Education Foudation, 1993.

COTE, P.; SANCHES, M. Eles dizem o que você vai consumir. In: *Revista Época*, n. 413, Abril 2006, p. 52-54.

CRUZ, A. Culturas Juvenis na Escola. Uma escola para jovens. www.tvebrasil.com.br/salto/boletins200/uej/uejtxt1a.htm. acesso em 2005.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru, SP: EUDSC, 1999.

- DALLA'AGNOL, C.; M; TRENCH, M. H. Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisa na enfermagem. *Rev.Gaúcha de enfermagem*, Porto Alegre, V. 20, n.1, 1999. p.05-25
- DaMATTA, R. *Individualidade e liminaridade: considerações sobre os ritos de passagem e a modernidade*. Scielo, vol 6, Rio de Janeiro, 2000.
- DEBUS, M. *Manual para excelência em la investigación mediante grupos focales*. Washington: Academy for Educational Development, 1997.
- DEWEY, J. *Educação e democracia*. São Paulo: Melhoramentos, 1965. 5ª edição.
- DEVIDE, F. P. As aulas de Educação Física escolar sob a ótica de seus atores. *Revista Sprint*, Nov/Dez., 1999.
- DÍAZ, C. I. *Educar para la paz desde el conflicto: Alternativas teórica y prácticas para la convivencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens, 1999.
- ERIKSON, E. H. *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- ESTEVE, J. M. *A Terceira Revolução Educacional: A educação na sociedade do conhecimento*. São Paulo: Moderna, 2004. (Coleção educação em pauta).
- FARACO, C. E. et al. O jovem, a escola e os desafios sa sociedade atual: *Ofício de professor: aprender mais para ensinar melhor*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2004.
- FISCHER, R. M. *Adolescência em discurso: mídia e produção da subjetividade*. Tese de doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FRUTUOSO, S. e ALVARENGA, T. Afinal quanto dura a juventude? In: *Revista Época*, no 355, março 2005, p.74-80.
- GATTI, B. A.; *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Série Pesquisa em Educação, 10. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- GALHARDO, J. S. P., *Educação Física escolar: do berçário ao ensino médio*.(Org). Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.
- GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.
- GIROUX, H. A. Praticando estudos culturais na faculdade de educação. In: Giroux, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*, Petrópolis: Vozes, 1995.
- GRAMORELLI, L. C.; LIMA, M. E.; NEIRA, M. G. *Política, economia e sociedade: reflexos sobre o projeto educativo da Educação Física*. In: NEIRA, M. G. *Ensino de Educação Física*. São Paulo: Thomson Learning, 2007 (no prelo).
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. RJ: Civilização Brasileira, 1988.
- GUEDES, D. P. e GUEDES, J. E. R. P. Implementação de programas de educação física escolar direcionados à promoção da saúde. In: *Revista Brasileira de saúde escolar*, v. 3, n.1.
- HALL, S.; HOBSON, D.; LOWE, A.; WILLIS, P. *Culture, Midia, Language*. Ed. Routledge in association with the Centre for Contemporary Cultural Studies University of Birmingham, 1980.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre: p.15, jul./dez. 1997.
- _____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 6ª edição, 2001.
- _____. *Da Diáspora: Identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.
- HOLLINGSHEAD, A. B. *A sociologic perspective on adolescence*. In Meks, L.T. e Green, M. (Eds.), Symposium on adolescence. Pediatric Clinics of North America: 1963, 7, no 1.
- HUIZINGA, J. (1939), *Homo Ludens*. Editora Perspectiva: São Paulo, 1980.
- HURLOCK, E. B. *Desenvolvimento do Adolescente*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.
- JOHNSON, D. Focus Group in: ZWEIZIG, D. et al. *Tell it! Evaluation sourcebook & training manual*. Madison: SLIS, 1994
- KINCHELOE, J. L.; STEINBERG, S. R. *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro, 1999.
- KUNZ, E. et. al. *Didática da Educação Física I*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- LEOCATTA, F. *La Educación y las Instituciones*. Buenos Aires: Editora Edebé, 2000.
- LOPES DA SILVA, A. *Histórias de verdade*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.
- MAGNANI, J. G. C. *Festa no pedaço*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. *Lazer na rua - em pauta.* Revista E Sesc/ n. 116 jan 2007 Acesso em 21/08/2007 <http://www.sescsp.org.br/sesc/revistas/revistas>

MARGULIS, M.; URRESTI, M.; La construcción social de la condición de juventud
In: CUBIDES, H.; TOSCANO, M. C. L.; VALDERRAMA, C. E. H. (orgs.). *Viviendo a toda: jóvenes, territorios, culturales e nuevas sensibilidades.* Bogotá: Siglo del hombre/DICU, 1998.

MARTÍN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura, hegemonia.* Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997a.

MATO, D. *Estúdios y otras prácticas latinos americanas en cultura e poder.* Disponível em http://www.geocities.com/global_cult_polít/QuitoJunio2001.doc. Acesso em 8 de março de 2003.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. *A Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola.* São Paulo: Phorte Editora, 2000.

MEAD, M. *Adolescencia y cultura en Samoa.* 4ª edición. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1973.

MELLUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. IN: *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, Número especial: Juventude e contemporaneidade. Número 5/6 p. 5-14, 1997.

MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: *Revista Brasileira de Educação*, n.23, maio/jun/jul/ago, p.156-68, 2003.

MORIN, E. *Amor Poesia Sabedoria*, editora Bertrand. Rio de Janeiro, 1998.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: *A pesquisa qualitativa na Educação Física*, Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.

NEIRA, M. G. e NUNES, M. L. F. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas.* São Paulo: Phorte Editora, 2006.

NEIRA, M. G. *A pedagogia da Educação Física frente à diversidade: uma reflexão sobre as experiências portuguesa e brasileira.* Relatório de Pesquisa. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2007a.

NEIRA, M. G. *Ensino de Educação Física.* São Paulo: Thomson Learning, 2007b.

NUNES, M. L. F. *Educação Física e esporte escolar: poder, identidade e diferença.* Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2006.

NUNES, M. L. F. *Educação Física: currículo, identidade e diferença* in: NEIRA, M. G. *Ensino de Educação Física* São Paulo: Thompson Learning, 2007.

- OSÓRIO, L. C. *Adolescente hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- PAIS, J. M. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.
- PALÁCIOS, J; COLL, C; MARCHESI, A. (Org.) *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- PARRA, N. *O adolescente segundo Piaget*, São Paulo: Pioneira, 1983.
- PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. In: *Revista Brasileira de Educação*. Números 5 e 7. 1997, p.15-23.
- PÈREZ GÓMEZ, A. I. *A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PFROMM NETTO, S. *Psicologia da adolescência*. Pioneira, Porto: Profissões, 1979.
- RANGEL, L. H. Da infância, ao amadurecimento: uma reflexão sobre rituais de iniciação. *Interface Comunicação, Saúde, Educação*. Ago-1999. p. 147-152.
- RODRÍGUEZ, G; GÓMEZ, J. e GARCÍA, E. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe, 1999.
- ROGERS, D. *The Psychology of adolescence*. New York: Appenton-Century-Crofts, 1962.
- SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T.T. E MOREIRA, A.F. *Territórios Contestados*, RJ: Vozes, 1999.
- SALOMONE, R., O rei do game. *Revista veja*, n. 1887, jan-2005.
- SAVIANE, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 1983.
- SERRANO, G. P. *Investigación cualitativa*. Retos e interrogantes. Madrid: Editorial La Muralla, 2000.
- SETTON, M. G. J. *Família, escola e mídia: um campo com novas configurações*. In: *Educ. Pesq.* v. 28, n.1, São Paulo ene./jun. 2002.
- SILVA, T. T. *Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SNYDERS, G. *Escola, classes e luta de classes*. Lisboa: Moraes, 1981.
- SOARES, R. F. R.e MEYER, D. E. E. O que se pode aprender com a “MTV de papel” sobre a juventude e sexualidade contemporâneas? *Revista Brasileira de Educação*, n. 23 Maio/Jun/Jul/Ago, 2003. p. 144.
- SOARES, C.L. et al. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

- YOUNG, M.F.D. (ed) *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Collier-Macmillan, 1971.
- THERBORN, G. A. *A crise e o futuro do capitalismo*. In: GENTILI, P. (org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento, 1999.
- TORRES SANTOMÉ, J. Desmoralização do professorado, reformas educacionais e democratização do sistema educativo. In: PARASKEVA, J. (Org.). *Currículo e Multiculturalismo*. Mangualde: Edições Pedago, 2006.
- TRAVERSO-YÉPES, M. A. e PINHEIRO, V. S. *Socialização de gênero e adolescência* Estudos Feministas . Florianópolis: Jan-Abril 2005
- TRIPOLI, S. G. *A Arte de Viver do Adolescente: a travessia entre a criança e o adulto*. São Paulo: Arte e Ciência, 1999.
- TYLER, R. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.
- TYLOR, E. B. *Primitive culture*. New York: Harper & Row, 1958.
- VAN ZANTEN, A. Cultura De Rua Ou Cultura Da Escola? In: *Educação e Pesquisa* São Paulo, V. 26 número 1 Jan/Jun 2000. p.23-52
- VEIGA-NETO, A., Cultura, Culturas e Educação. *Revista Brasileira de Educação*—. Número 23, 2003. p.5-14
- VELHO, G. *Individualismo e cultura: notas para a antropologia da sociedade contemporânea*. RJ: Zahar, 1994.
- VENTURI, G.; RECAMÁN, M.; OLIVEIRA, S. *A mulher brasileira nos espaços público e privado*. Editora Perseu Abramo, 2004. 1ª ed. São Paulo.
- WESTPHAL, M. F; BOGUS, C. M; FARIA, M. *Grupos focais: experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil*. Washington, v. 120, n.6, 1996.
- YAHOO BRASIL RESPOSTAS. *O que significa Lan house?*
Acesso em 07/09/2007_ <http://br.answers.yahoo.com/question/>

Anexo

Transcrição da reunião com grupo focal

Temática: cultura corporal

Gravação e Filmagem realizada no dia 21/04/2007 – Grupo de jovens residentes no Jardim Cocaia na região Grajaú, em centro comunitário local às 2h da tarde.

Moderador: Cyro Irany Chaim Junior

Observador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

Indicaremos os sujeitos participantes como 1,2,3,4,5 (garotas) 6,7,8 (garotos), o moderador 9 e observador 10.

- 1- nome, 13 anos, freqüento a 7ª série
- 2- Nome, 15 anos e estou fazendo o 1 ano
- 3- Meu nome é..., tenho 15 anos e estou fazendo o 1 ano
- 4- Meu nome é ... , tenho 15 anos, também estou no 1 ano e não trabalho
- 5- Meu nome é... tenho 17 anos e estou fazendo o 2 ano
- 4- hã, eu tenho 16 anos... (risos)
- 6- meu nome é tenho 15 e estou fazendo 8 série
- 7- nome 15 anos estou fazendo 1 ano
- 8- nome 13 anos 7 série.
- 9 – Vocês se conhecem?
- Todos- mais ou menos...
- 9- quem estuda com quem... Vocês estão aqui por causa do prof. de capoeira (afirmando...)
- 1- eu estudo com ela (aponta para n. 3)...
- 9- quem faz capoeira aqui?
- Com exceção da n. 5 todos levantam as mãos
- 9- e como você esta aqui (questiona a n.5) eu imaginei que vocês estão aqui por causa do prof. de capoeira. Ele é um ponto em comum
- 5- eu faço computação e ele da aula no centro comunitário e me chamou
- 9- então com exceção de você todos são alunos dele...
- 9- ta bom...

9- gente eu queria que vocês começassem a contar um pouquinho como é o dia-a-dia de vocês? Podemos pensar assim... durante a semana qual que é a rotina

- Vocês levantam vão para a escola, vão para a capoeira (apontando para n. 5), vão para a capoeira, o que fazem? E depois durante o final de semana.

- Mas vamos começar pensando durante a semana, qual é a rotina de vocês?

Silêncio...

8- primeiro as damas (risos)

1- durante a semana eu estudo, também tenho as aulas de capoeira seg e sexta, eu ajudo em casa..., eu ajudo a minha mãe

9- você estuda de manhã?

1- não eu estudo na parte da tarde

9- (direciona o olhar para a n.2)

2- também estudo, faço capoeira, também ajudo na minha casa e, hã, estudo a noite

9- você estuda a noite?

1- afirma balançando a cabeça.

9- se estuda a noite e durante o dia ajuda sua mãe?

1- concorda, balançando a cabeça afirmativamente

3- eu estudo a noite, durante a semana eu ajudo em casa, faço alguma coisa... sempre assim... faço capoeira também

4- estudo de manhã, chego da escola, almoço, ajudo minha mãe... e na quarta e na sexta venho pra capoeira.

9- e na seg, na terça, na quinta?

4- ah eu fico em casa vendo televisão, sábado e domingo fico em casa... não faço mais nada não...

9- vamos pensar, se a gente puder lembrar um pouquinho da nossa rotina na semana depois quando pensar no final de semana eu gostaria de ouvir um pouquinho mais de vocês...

5- estudo de manhã, assim que eu saio da escola, eu vou para a outra escola que eu faço voluntariado lá...

9- a é, o que é que você faz?

5- eu to como... ajudando um menino cego..

9- na sua escola mesmo?

5- não

5- você não conhece não... (falando para n. 4)

4- Frei Damião?

5- Frei Damião ... aí eu vou... segunda- feira eu saio de lá 2h30, aí vou para o curso de computação saio às 5h aí vou para casa. Na terça... o mesmo motivo, vou para escola aí de uma escola vou para outra, fico até 3h30 4h aí vou para casa, aí na quarta vou para o curso de novo, aí quinta e sexta fico lá até às 4, pode falar de sábado?

9- claro?

5- no sábado, eu vou para escola também, só que eu vou com minha mãe..

9- gente a é ocupada heim...

todos- risos

9- eu já esqueci metade das coisas que ela faz...

5- aí talvez domingo eu vou também. Mas domingo eu estava fazendo...

9- aonde você vai?

5- no Frei Damião , é de seg à domingo

9- todos os dias você ajuda

5- é, domingo eu tava indo pro gaivota 2 fazendo curso. Só que aí eu parei de fazer...

9- o que é o gaivota 2?

5- assim ó, são 3 escolas, gaivota 1, gaivota 2 e gaivota 3. gaivota 1 é para 1 a 4ª eu acho.

9- é a escola que você estuda?

5- não

9- a escola que você é voluntária?

5- não a escola que eu sou voluntária é o Frei Damião..

9- tá

5- eu estudo na 3 que do ensino médio. Aí no feriado você não tem que ir para escola e eu ajudo minha mãe...

9- qual a tua função no Frei Damião?

5- assim ó, a tarde no meio de semana, como tem crianças da 1ª série, 5ª e 7ª. Têm criança da 1ª série, um tem síndrome de Down, outro é cego, tem um que é mudo, mudo e surdo. Aí eu vou ajudando a professora. Porque ela não tem como ficar orientado todo o tempo, aí eu vou com ele, levo ele pro banheiro... aí tudo o que ele precisar eu to ajudando... aí eu vou começa a ficar na sala com ele né, sei lá... é braile né que fala, vou mexer com isso.

9- você sabe?

5- não vou aprender junto com ele

9- ta

5- quando chegar o computador especial, vou ficar orientando ele... é isso que eu faço com ele

9- como é que você começou a ajudar? Porque que você começou?

5- oh foi assim... minha mãe... eu já estudei lá. Da 1ª a 8ª série, aí minha mãe começou a trabalhar lá, aí no final de semana, o diretor lá falou para mim fazer alguma coisa, mexer no computador, fazer alguma coisa... me chamou pra voluntariar lá... aí ele falou... porque eu falei que eu pretendo fazer faculdade, faculdade de matemática ou física, aí eu vou vendo se é isso mesmo que eu quero pra mim, aí eu vou começando na 1ª série, ajudando, aí se eu me der bem né, quem sabe eu começo a dar aula, fazer faculdade...

9- você gosta; está gostando?

5- no caso assim, eu acho que teria paciência só com as crianças, porque elas são uns amores, mais com os grandes não sei se teria tanta paciência.

9- o que vocês acham disto? Que aacabou de falar... qual a opinião de vocês?

8- eu acho um ato de caridade.

3- é interessante né. Ela não está recebendo... ela está se dispondo a ajudar aquele que precisa, que necessita dela... e também não reclama. Tem gente que faz, mas faz reclamando...

9- (para n.5) você não fez por que mandaram não é?

5- não, fiz porque eu quis...

9- e os meninos o que acharam?

8- ah, isso também é interessante

9- vocês fariam?

7- ah?

9- Vocês fariam?

7- acho que sim

9- Continua e você? (para n.6)

6- seg e sexta eu faço capoeira, estudo de seg a sab, e quinta eu faço um curso, lá no Rio Bonito, aí eu fico ajudando lá em casa olhando o irmão, terça e nem quarta eu tenho que estudar, minha mãe falou que é para mim estudar terça e quarta.

9- e se você puder sair?

6- aí eu saio

10- aonde?

- 6- eu fico lá na rua conversando com os meninos jogando bola.... com os meninos
- 10 –legal, legal. Deixa eu olhar os nomes que eu ainda não guardei.
- 7- Tiago
- 10- Tiago fala um pouquinho.
- 7- todos os dias eu vou para a escola de manhã, estudo de manhã... seg e sexta eu faço capoeira, quinta-feira, toda quinta-feira eu vou para o Grajaú jogar bola.. todos os dias eu estou ajudando minha tia em casa
- 9- toda quinta você joga? Campo?
- 7- não gramado... não quadra (risos)
- 9- Com quem você joga?
- 7- com o colega da igreja
- 9- todos da igreja. Todo mundo ... Toda quinta?
- 7- afirma com movimento da cabeça
- 9- E as meninas jogam alguma coisa?
- 3- ah, nós fazemos Educação Física
- 9- não, fora assim...
- 3- ah sim, ela é quem joga mais (apontando para n.2)
- 2- eu jogo futebol (risos)
- 9- aonde?
- 2- na escola, na educação física, quando tem treino para a gente jogar em campeonato
- 9- e o?
- 8- eu vou para escola dia... todo dia de semana, faço educação física dia de quarta e quinta... assim nos final de semana assim quando tem serviço assim perto de casa assim, eu vou com o meu pai para ajudar ele... e é assim... e as vezes assim de manhãzinha assim eu vou jogar bola lá...
- 9- aonde, aonde?
- 8- é que puseram um campo lá, ou então na quadra... aí eu fico assim... ajudo minha mãe, olha meus irmãos...
- 9- gente, eu vou pedir uma coisa para vocês... queria que vocês pensassem um pouquinho mais, alguns já falaram, no final de semana...
- então assim, eu já perguntei mais durante a semana, o que vocês fazem, agora e no final de semana...pensem um pouquinho e eu queria que vocês, alguns de vocês se conhecem, nem todos, mas que vocês conversassem, eu queria ver contando um para o outro o que vocês fazem no final de semana

todos- risos

9- ó fica assim, para um minutinho pensa um pouquinho, lembra um pouquinho como é o final de semana, qual a rotina... e mais, e mais, se vocês puderem o que vocês gostam de fazer no tempo livre de vocês... então olha eu já sei mais ou menos a rotina de vocês durante a semana... todos vão para a escola, alguns ajudam os pais, jogam bola, praticam capoeira, fazem trabalho voluntário, alguns tem um tempinho para um joguinho no horário livre... e nos finais de semana quando vocês não vão para escola?

4- eu vou para escola no final de semana, eu estudo aula normal no sábado...

9- também... o dia todo

4- não

9- então um minutinho para pensar e contem entre vocês e eu quero ficar ouvindo

(neste momento houve uma interrupção de aproximadamente três minutos)

4- sábado eu acordo às 10h, tomo café, arrumo a casa escutando música, aí quando eu acabo sempre fico no portão conversando com as minhas amigas, aí assim a tarde se eu não ficar com as minhas amigas eu fico mexendo no computador, muita gente chama minhas amigas lá na rua e fica as meninas contra os meninos jogando vôlei, aí a tardezinha assim eu vou pra casa da minha amiga na mesma rua e a gente fica até tarde na Internet, depois disso vou para casa almoço, janto (risos) aí tomo banho e fico deitada assistindo televisão. Aí domingo acordo lá pelas 11h

3- cada dia mais tarde

4- aí arrumo a casa também, aí saio e vou para casa da minha amiga de novo (risos) , fico lá com ela na Internet, aí quando dá umas 4h eu subo pra casa, aí 5 e pouco eu vou para missa, aí chego da missa umas já é umas 8h, por aí e aí venho para casa e fico assistindo televisão até a hora de dormir.

9- alguém mais participa desse jogo de vôlei, meninos e meninas que você falou?

4- pior que não, só o pessoal da rua mesmo

4- ó, primeiro a gente pega a bola, fica uma jogando com a outra, aí entra mais um e vai entrando mais um e entra outro, depois a gente vai lá e pede a rede coloca lá e aí entra homem, os velhos da minha rua, aí a gente começa a zoa... tem vezes que a gente fica até meia noite jogando... ta chovendo a gente fica lá jogando, as meninas contra os meninos...

9- acontece sempre?

4- olha, nas férias é todo o dia, todo o dia a gente se reúne lá pelas 5h, agora não, agora só nos sábados, a gente monta a rede e fica lá... entra pai, mãe

9- entram os pais

4- entra, todo mundo começa entrar

9- Quem mais pode falar um pouquinho sobre o vôlei, sobre esse jogo. Quem sabe um pouquinho. Como que acontece? Como são as regras? Como as pessoas aprendem?

Aqui ninguém, parece que, aqui parece que ninguém falou mais que joga, como que acontece, mas como as pessoas sabem...

4- ah, a gente, no começo, eu não sabia, a gente só ficava jogando, brincando assim sabe, só para zoar, aí depois quando a gente colocou a rede para jogar sério, a gente combinou 5 meninas de um lado e 5 meninas de outro, aí tipo quando chegava até 20, a gente combinava saia um e entrava outro, a trocava de campo com os que ganhavam, tipo 2/3 times, um time sae e outro entra. Ai tipo se bater na bola 2 vezes, aí já perde, aí o ponto pro outro.

9- conta um pouquinho, como acontece esse jogo, têm saque... não têm...

4- têm, a gente fica uma, um na frente do outro, aqui fica um desse lado um do outro (apontando para os lados direito e esquerdo), um no meio um do lado de cá e outro aqui, aí vão rodando e é assim

9- onde as pessoas aprenderam a jogar?

4- como eles aprenderam? Eles nem sabem começam a bater a bola um no outro... começa sério, aí quando está cansando joga a bola assim, é brincar um com o outro, na chuva, aí depois eles entram e deixa jogar, e a gente diz entra aí, entra aí e fica chamando deixa jogar, aí vai entrando os pais, as mães, fica lá brincando, isso quando os meninos, os pequeninhos não estão lá, aí a gente entre eu mais minha amiga e a gente fica brincando com eles...

9- (para os garotos)... Quando os meninos jogam futebol, também têm meninas jogando?

8- às vezes têm também... (risos)

9- conta um pouquinho?

8- às vezes a gente ta jogando lá, aí vem umas meninas do gaivota que acabaram a educação física...

9- da escola

8- aí chegou lá e ficou dando uma de gostosona lá...

9- risos

8- aí humilhando nosso time... a vamos bater um contra então... nós perdemos (risos),

9- vocês estavam no time? (para as meninas)

8- aí nós começamo a jogar, aí nós perdemos, aí elas começaram a jogar...

9- perderam de novo... (risos)

4- eles ficam nervoso

8- aí dá até vergonha quando elas vão pedir para jogar bola

9- (para as meninas) vocês acham legal jogar com eles?

2- eu acho legal, eu jogo com ele e com ele (6 e 7)

9- fala como é que eles jogam

2- sim, nós só brincamos, aí começa a chegar um monte de gente, mistura menino junto com menina, é legal, menino pequeno. Sempre tem mais menino do que menina, aí coloca, uma menina e dois meninos, às vezes tira menino contra menina e na maioria das vezes a gente ganha né

7- ganha nada... (risos)

9- serio cara?

2- verdade

6- de vez em quando...

9- de vez em quando só?

6- a maioria das vezes a gente ganha, aí enjoa e a gente deixa elas ganha (risos)

9- conta como vocês fazem para tirar time, para escolher time, por sorteio

6- a gente tira impar ou par para ver quem vais tirar, aí quem ganhar escolhe primeiro, ai o outro vai e escolhe e ai forma, aí coloca 3 ou 4 para cada lado

8- tipo assim escolhe 2 para ser goleiro, si o goleiro vai lá e escolhe um, eu quero esse, e os que sobra fica de próximo.

9- e vai a quanto?

6- a primeira partida acaba a 5 as outras a 3, 2...

2- porque assim, vai chegando mais gente né

7- fica um monte de gente gritando lá

2- é a torcida

9- torcida, só torce?

3- é, só torce (risos)

9- você joga?

3- às vezes jogo

9- você torce...

3- mais ela que morava perto deles (apontando para os meninos), aí ela desce pra jogar... mas até um tempo atrás eu jogava... agora não jogo mais, jogo na escola né, às vezes... quando a pessoa ta a fim de deixar a gente jogar, senão é difícil

9- que mais que a gente brinca? Joga bola, joga vôlei...

6- quando chega final de ano a gente joga taco

2- é...

6- a gente compra 10 bolinhas, some tudo num dia só (risos)

9- você joga com as meninas também?

2- também

6- afirma com a cabeça

9- perde também... (em tom de brincadeira)

todos- risos

6- a gente põe uma menina para cada lado, aí coloca um para jogar bolinha e outro pra rebater, ai vai dois para cada lado

9- mas vocês jogam com elas... elas sabem jogar?

6- sabem...

9- como elas aprendem?

6- elas vão jogando, vão tentando e aprendem sozinhas... a gente fala pra elas como é que é... ai elas começam a jogar

9- sai legal?

6- sai

9- quem joga taco? (pergunta para o grupo)

2- eu... risos

9- você joga futebol, taco, vôlei... (risos de todos)

9- que mais gente?

3- ah.. eles jogam um pouco mais para baixo né, no final de semana a gente se junta... joga vôlei, corda, sempre tem as bagunças na rua... a nossa tia, todas elas jogando, pulando corda

9- quem ensina sua tia a jogar?

3- minha tia que me ensina a jogar, sabe aquelas brincadeiras antigas, ela ensina pra gente muita coisa, aí nós brinca com ela, vai pra rua, pula corda com ela

9- conta um pouquinho destas brincadeiras antigas que você falou, e se alguém conhecer ajuda ela a lembrar

3- eu não lembro assim, geralmente quando poucas casas e ruas estavam legalizadas, a luz, sempre acabava a luz, era direto, nós ia para a casa dela a gente brincava de umas brincadeiras meio estranhas, não sei nem o nome, assim sempre brincando, era muito amiga

1- nós ficávamos conversando... às vezes em época de férias, era todo dia...

3- a gente na rua, fazia a roda, era bolo, era direto, direto, direto... agora que minha tia foi embora para um pouco... mas sempre tem essas brincadeiras, um pouco mais para cima tem uns meninos que jogam bola, os pequenininhos jogam bola... a escola também nunca esta vazia, tem jogo, xadrez, sempre tem alguma coisa

9- final de semana, vocês vão para escola jogar?

6- agora parou né. Falaram que estão arrumando a escola aí parou... eu vou lá pro Cocaia (bairro) numa escola que têm... a gente vai andar de bicicleta, ou senão de patins mesmo

9- lá na escola?

6- hum hum... (concordando) também aqui em baixo, perto do posto policial

8- lá em baixo né?

6- não, no barracão

9- têm muitos meninos lá?

6- sim. Tem uma entrada aqui e outra aqui (mostrando com as mãos). Aí uma portaria fica cheia, aí os moleques dançam hip-hop, joga pebolim, anda de bicicleta, bola

9- vocês gostam de dançar? (para todos)

3, 2, 4- sim

3- a gente teve umas aulas de dança aqui.

9- ei, vocês não me contaram isso...

3- a gente fazia no ano passado, era assim a gente fazia lá nas irmãs, e aqui quinta-feira né, mas aí deu alguns problemas e aí parou, mas agora nós estamos voltando a ensaiar um pouco, a dançar para fazer apresentação no evento da paz, aí eu to ensaiando e elas duas vão começar a ensaiar (para 1 e 2)

9- vocês também participam? (para 4 e 5)...

4- afirma com a cabeça timidamente, e olha para as outras como pedindo que falassem

9- contam, contam...

3- ah, o ano passado a gente fazia bastante, é bem legal, a gente aprende a ter coordenação, a conviver com as diferenças...

1- cultura...

9- mas o que que é que vocês dançam? Ele me falou que dançam hip-hop...(referindo-se ao 6)

3- a gente fazia dança afro...

1- axé

3- bastante axé, dança afro e de vez em quando black... essas coisas

9- vocês gostam?

1,2,3,4 – respondem afirmativamente

Neste momento 2,3,4,8 começam a falar concomitantemente falando várias danças que já tinham participado, mas ficou impossível de decifrar tanto no filme, quanto na gravação.

7- já dancei tango, salsa, soltinho, hip-hop, street dance, sapateado (cita mais outras duas danças)

8- aonde você aprendeu tudo isso?

7- por aí...

9- conta

7- foi assim ó, no Gaivota, tinha um professor aí, que tava dando aula normal, aí ele tinha um colega que dava aula de dança, salsa, aí ele pego e chamou o colega dele para ensinar a gente, foi aí que a gente começou a aprender salsa, tango...

9- você gostou?

7- afirma com a cabeça, legal

3- é assim o professor tinha um projeto, ele era um professor formado em matemática né, mas tinha uma formação..., ele dançava muito, ele e um colega dele, era o Rick e o Jackson, aí ele, por exemplo tinha 5 aulas de matemática, de vez em quando ele pegava uma aula na semana, ensinava a gente a dançar salsa, passo básico de salsa, sempre ensinando a gente, incentivando, mas assim, não continua esse projeto, ele já deu aula no Washington, no Gaivota, onde a gente estuda e agora vai ficar passando em outro colégio, mas o diretor da escola não gostava muito dele e acabou acabando esse projeto

9- Você falou que tinha tido uns problemas, era esse o problema?

3- Foi, teve problemas na escola

9- E o que que vocês acharam?

3- Foi um pouco chato, porque ele era um ótimo professor, ele não era só um professor de matemática, ele chegava na sala falava assim de sexualidade, sobre adolescência, gravidez, aborto

7- é, falava de tudo...

3- era um professor nota 10

9- qual era o nome?

3- Jackson. Aí, sei lá desentendimento do diretor com ele... porque ele não aceitava entendeu que numa aula de matemática ele se torna-se professor de dança da gente, então ele levava para os alunos para campeonato de dança, pra torneios estaduais de dança, era muito legal, mas acabou. Pelos desentendimentos

9- mas e aí. E os alunos? E vocês o que sentiram... os alunos reclamaram ou não reclamaram

3- ah, não sei, ele fez aula com ele (para n. 8), nós fazia aula na mesma sala

9- Alguém falou alguma coisa, quando ele foi embora? Vocês gostavam dele, Alguém falou?

7- Ish! Todo mundo ficou chateado com o diretor

9- é?

8- Ele dá aula de corneta lá na escola

3- corneta... é Fanfarra

9- quem, quem?

8- Corneta

9- quem

8- o diretor da escola

3- o diretor dessa escola

8- ele dá aula de corneta, aí a professora saiu que dava aula de fanfarra, aí a professora saiu e ele dá aula de fanfarra

7- é chato de mais

8- ele não sabe as coisa e ele quer saber assim, sei lá

9- então vocês estão contando, ó, que era super bom que ensinava várias coisas

8- bom, muito bom

9- que foi embora, aí uma professora que foi embora e agora... tem várias coisas que vocês curtem fazer, que vocês gostam de fazer mas parece que

3- não é assim, porque muitas vezes são cortados, às vezes o professor chega, professores ótimos, dão aula na escola um ano e não ficam lá , nunca ficam, eles chegam estão mudando porque tem desentendimento com o diretor, as vezes alguma briga com alguém então acabam se distanciando da escola e as vezes são professores que trazem coisas boas para a escola, assim como as aulas no sábado, atrapalho muito, porque tinha a escola da família, sábado o dia inteiro tinha departamento pessoal, é

tinha capoeira, jogo na quadra, era bem utilizado, artesanato, entre outras coisas e acabou assim por causa dessas aulas aos sábados, acabou cortando muitas dessas coisas

9- ó tem várias coisas legais que vocês estão contando, que aconteceram na escola, e tem algum outro local que as pessoas poderiam ir fazer, vocês poderiam dançar

1- tem o centro comunitário que continua várias coisas legais, têm a capoeira e tem cursos também de informática

3- datilografia não tem mais

8- é acabou

1- lá continua

9- quem participa dessas atividades ? (pergunta ao grupo)

5- eu faço computação, já fiz datilografia

9- Nesse centro comunitário

5- isso

9- alguém mais?

4- eu fazia capoeira lá

9- ta

3- eu e ela (2) tivemos aula de rotinas administrativas, tivemos aulas de boas maneiras, datilografia e depois computação. Continuamos a capoeira, fazemos dança também, a dança afro, tem outras danças mas a gente não se interessou

1- e também porque agora não esta podendo fazer dois cursos

9- porque, porque?

3- ah, não sei é norma de lá de dentro, a gente não tem muito acesso

1- às vezes até para dar oportunidade a outras pessoas também

3- porque é muita gente. A gente mora na periferia, comunidade carente, muita gente precisa de fazer alguma coisa, então às vezes acaba um fazendo 3, 4 e outros nada. Eles acabam dividindo isso

9- todos vocês se envolvem com esses cursos na comunidade. Agora de tudo isso que vocês participam o que vocês gostam muito de fazer?

todos- (ao mesmo tempo) capoeira (risos)

9- Contem um pouquinho, porque?

1- o professor Néris, ele não é só um professor de capoeira, conta também os problemas dele, de vida, ensina a gente um pouco a viver também, a conviver com as diferenças, tem muitas intrigas também na capoeira entre os alunos, muitas brigas.

9- com é que é, como é que é , (risos) eu quero ouvir essas histórias também

3- ah assim a gente, assim eu faço capoeira há oito anos, quase nove anos já, então a gente, comecei a amar a capoeira mesmo de dois a três anos pra cá, me entender por gente entendeu, várias coisas lá fora não dá, isso não ajuda a gente em nada, várias coisas não dá, então assim, se eu não gosto de uma pessoa, não é porque eu não gosto, eu vou assim querer ela longe de mim, querer o mal dela, então a gente tem que querer lidar com as pessoas, então a gente acaba aprendendo

1- assim como foi com a professora Márcia, ela não se entendeu...

3- eu não me entendi com ela, deu briga... e hoje eu e ela somos duas grandes amigas, gosto dela, adoro ela e não sei porque da primeira vez nós nos estranhamos, eu não gostava dela, tudo que eu fazia ela criticava, tudo que ela fazia eu criticava, e assim depois

1- o professor foi ajudando, porque ela nem conhecia, não sabia o jeito da Alessandra, da professora, implico com ela, e com o tempo...

3- o professor tava ajudando a gente se entender

9- Oi...

4- eu não me dei muito bem com ela também. A gente teve uma briguinha aqui, mas nós percebemos que as duas estavam erradas, eu em casa ela não sabia onde eu morava, perguntando para todo mundo tentando lembrar onde eu morava, ela conseguiu chegar na minha casa pedir desculpa, tudo e.... sempre tem uma briguinha Ele sempre fala que a gente tem que respeitar a opinião do outro, sempre se entende sabe, não briga por tudo, controla a raiva... quando eu entrei na capoeira, eu tinha 8 anos, eu estava mais por causa da minha mãe, eu não queria ficar, e aí eu fui embora pra Minas morar lá, fiquei uns quatro meses lá, aí voltei de novo e aí fiquei quase um ano sem fazer, lá nas freiras, que eu tive um desentendimento, e aí o professor me chamou para cá, aí eu pude ver que eu estava perdendo uma grande parte... eu estava cheia de problemas, não parava de chorar, raiva da vida... aí só de entrar aqui dentro pra jogar, ver aquela roda linda, todo mundo cantando, todo mundo rindo, brincando, vendo aquelas pessoas caindo no chão, só que se levantando, aquele sorriso na face, me dá a maior alegria saio daqui respirando, você ta nas nuvens, aí na hora que fui na aula eu percebia do jeito que eu entro, do jeito que eu saio, do jeito que eu comecei a perceber a vida, aí que eu fui ver que a capoeira é minha vida, é a minha segunda mãe...segunda mãe.

9- e vocês, do que vocês mais gostam? (para 6,7,8)

10- ah, a mesma coisa delas, a capoeira também, minha mãe também tava querendo me tirar... eu comecei a gostar e hoje eu estou aqui, aí é assim, enquanto dá pra mim eu venho, quando não dá... mas eu faço de tudo para eu voltar.

9-, eu sei que o dança para caramba, né...

9- e aí?

7- eu também, capoeira...

9- Teve alguém que falou de patins, bicicleta.

6- levanta a mão

9- quando você faz?

6- a gente faz quase todo o dia, mas de patins, o meu quebrou, aí eu to sem agora, então eu uso dos meus colegas

9- têm uma turma então...

6- têm

9- como é que acontece...

6- todo mundo se reúne lá pelas 10h, vamos lá pro Tangará, aí de lá vamos pra cá, aí tem uns que ficam dançando, outros andando de patins, de bicicleta, jogam bola...

9- como os meninos começaram a andar de patins, como eles aprenderam?

6- foi um que começou. Acho que ele tem 3 patins, dois cinza e um preto, aí ele foi e emprestava pros moleque, aí os moleque começou a aprender, aí eles formaram um grupo para andar, aí todos os dias eles andam, eles se reúnem lá na rua de vez em quando e andam, às 4h, eles ficam andando, aí eu comecei a andar um pouco com eles

9- eles competem?

6- não eles só brincam, ficam pulando rampa, buraco, esses negócios assim, treinando na calçada.

9- e as bicicletas?

6- A gente fica empinando, esses negócio assim

9- Quando vocês andam de patins, vocês têm regras?

6- não

9- é livre... Quem gosta de Internet?

3- todo mundo gosta (risos)

9- aonde vocês ficam, como é que é, o que vocês gostam de ver?

7- às vezes fico na lan-house...

8- vish! Todo dia

5- se ele não tá em casa, tá na lan-house (apontando para n.6, como que entregando-o)

- 4- eu também, se não tô em casa, fico na lan-house ou na casa d minha amiga
- 9- n.5 , você faz computação, e você?
- 4- no curso a gente não mexe... no sábado... pra falar a verdade eu só mexo na Internet quando tenho que fazer uma pesquisa de trabalho, porque eu não tenho esse negócio de orkut, eu não gosto, eu acho uma perda de tempo, eu nem gosto de orkut (risos de todos). Hoje eu tava mexendo na Internet um menino deu um toque de um site youtube que é clips engraçados e de música, mas acho que é só. Uso para pesquisa e mais nada.
- 3- O orkut eu também não gostava, eu via que era muita gente reclamando. O computador em si, quando passa para Internet tem muito perigo, assim como vírus, essas coisas, aí tinha só meus e-mails, aí eu vi tantos colegas mexendo no orkut, aí eu fiz o meu, aí eu to gostando, porque eu acho vários professores, as vezes... há tempos que eu não vejo meu professor o de matemática, eu já encontrei no orkut, a gente sempre encontra alguém que há tempos não se fala.. se comunica, então para mim tem essas vantagens, pessoas que moram assim lá no outro estado, a gente não pode ficar falando por telefone, então a gente pode...
- 9- quem mais, além do orkut
- 7- MSN
- 3- MSN também (risos)
- 9- orkut, MSN 's tudo conversa
- 10- Um pouquinho... você está ouvindo não ta...(para n.9) explica para eles... como é o seu computador
- 9- risos
- 10- conta pra eles. Vocês querem saber alguma coisa dele, não é? Você ta ouvindo o que eles estão dizendo... explica pra eles como é que é o seu computador
- Todos- risos
- 9- agora entendi do que você está falando
- 10- enquanto vocês MSN, orkut, conhece Internet, pergunta para ele... eu brigo com ele há muitos anos, eu falo n. 9 põe uma banda larga... sabiam que ele mexe com conexão discada
- todos- risos
- 10- você tá vendo... eu mando trabalho pra ele, ele não consegue baixar
- 9- o computador fica assim, vinte minutos...
- todos- risos
- 9- você tinha que “dedar”...

todos- risos

10 - você tem MSN?

9- eu não... (risos) . é por isso que estou perguntando para eles para saber mais, como é (risos).

9- o que mais gente, vocês gostam de abrir alguma página, o que mais curtem...

8- às vezes eu entro num site, tem várias manobras de bicicleta

9- mais e aí, você gosta de ver...

8- às vezes eu entro na sala de bate papo, fico jogando joguinho

9- aí você olha a manobra e vai tentar fazer

8- (risos), não, não dá... não gosto muito de andar de bicicleta

9- e o n.6 gosta de faze manobra?

6- mais ou menos, eu to começando pegar calçada, já to começando a pular alto e já estou quase cruzando, que é você passar a perna entre a outra

8- assim... (gesticulando)

2- ele vai treinar de vez em quando lá na rua

9- gente, explica eu não sei essas coisas

todos- risos

6- é assim, você está com as pernas assim (gesticulando) , aí você faz assim...

4- tem uns pininhos né , você pode fazer assim

n.6 e 4. – começam a gesticular tentando explicar ao mesmo tempo

n. 6- é assim, você coloca os pinos aqui aí você faz, você vai cruzando, tem que passar todos os pinos

3- você tem que ir cruzando

4- tem um pininho aqui

1- gesticula na tentativa de mostrar como faz

4- tem um pininho aqui, você passa aqui, e aqui, passa um pininho, daí abre e passa outro pininho

6- aí abre e fecha (gesticulando na tentativa de clarificar a explicação)

9- e o que é que é vai em fila, vai um de cada vez...

6- não, os moleques lá faz assim, eles pegam a ladeira, coloca, só que eles faz de costas

4- é, é muito legal

6- daí os moleques faz assim ó... (mostrando com as mãos) bem rápido não dá nem para ver direito

9- e onde aprende?

6- ah, esse os moleques vão fazendo

3- aprende na queda, né...

9- sozinho, vai tentando

3- vai tentando

6- é ... quem me ensinou...

4- eu ralei isso aqui tudo mês passado, tentando desce a ladeira da minha casa

6- três meses atrás eu desloquei isso aqui (mexendo o punho) aprendendo

7- quase eu quebro meu dente. Descendo a ladeira assim aí veio o cachorro querer morder, tava com o skate, olhei para trás assim e já perdi o controle já caí no chão, chega a abrir assim, aqui, aqui, aqui...

4- eu tava descendo aí não consegui frear com o patins, aí eu pedi pra ela me segura, aí ela segurou aqui, e eu rodei, rodei e pum, fui pro chão

9- mas vocês juntam em turma para andar?

6 e 7- concordam com movimento da cabeça

4- eu só ando com 3 amigas

9- mas, é difícil vocês andarem sozinhas... sempre chamam alguém

4- a minha amiga que me chama, aí a gente vai chamar a outra, aí a gente fica descendo a ladeira

9- e quando junta todo mundo, têm algum tipo de competição, de regra...

6- não, a gente só brinca, assim quem chega mais primeiro aqui nas casas Bahia, e lá em baixo.

7- já a gente é diferente, a gente que ensina um ao outro

4- é

9- com que, com patins

7- não com skate

4- a gente ta tentando aprender

9- aprende um com o outro

4- nós três não sabe. A gente fica tentando aprende, só cai... os meninos têm visto sempre, assim quando a gente não joga vôlei, aí sentam na calçada, a gente aumenta o som, aí fica eu e as meninas descendo, caindo e os meninos rindo

9- e de skate, como é que é... que você falou agora que vocês ensinam um ao outro

7- a gente vai ensinando um ao outro, um andando, quando a pessoa aprendeu uma coisa nova ensina pro outro, vai fazendo a base.

9- como é que é, coisa nova?

7- é, tipo manda uma manobra nova.

9- que saber o que eu sei de skate... sei que é uma tábua com rodinhas (risos). Não, eu sei um pouquinho mais. Mas que manobra?

7- tipo fliper, kick fliper essas manobras assim que é da hora. Manobra principal...

1,2,3,4 riem

9- vocês entenderam

1,2,3,4- não

9- pergunta para ele o que que é isso

7- ó, a principal manobra do skate é o , que você bate com o pé atrás para o skate subi. Você faz assim (mostrando com as mãos)

9- você sai do chão

7- é, e sai do chão com o skate assim. Essa é a principal manobra para você de todas as manobras

4- eu já tentei faze isso também

7- saiu?

4- Risos e negativa com a cabeça

9- que mais... vocês aprendem um com o outro?

7- é

9- e vocês vão para algum lugar para andar de skate, ou ficam na rua

7- a gente ta marcando de ir para o Ibirapuera treinar

9- fora isso você andam na rua

7- afirma com a cabeça

9- todo mundo tem skate

7- tem

9- todo mundo

7- da nossa turma tem

9- vocês ganham o skate, pedem para o pai...

7- foi assim, a gente não tinha skate... aí a gente viu ele andando, aí ele falou assim, já que vocês tão empenhados querem aprender skate, nós vamos dá um pra vocês

9- quem é esse?

7- Nosso colega...

9- cara legal esse

risos

7- e aí deu o skate pra gente e a gente começou andar com ele

9- e agora todo mundo tem skate. Vocês andam em grupo

7- hum-hum

9- existe né, umas competições de skate. Vocês pretendem participar?

7- a gente tá aprendendo ainda, aí depois que a gente souber a gente vê isso aí

9- o que é que vocês sentem quando andam de skate?

7- maior legal. Adrenalina

9- porque ó, ela contou (apontando para n. 4), quando vocês vêm aqui para a capoeira, o que vocês sentem. Conta um pouquinho, o que vocês sentem?

7- vish! Muito bom, legal, não sei nem o que falar

9- mesma coisa, n.9 com o patins (para n. 6)

6- afirma com a cabeça

9- o que você sente quando você perde para as meninas no futebol (brincando com n. 8 em referência às derrotas no jogo de futebol citadas anteriormente)

risos

8- muita raiva.

9- como é que é ganhar dos meninos (para n. 2)

2- ah é ótimo. Eles se sentem de mais, alguns né. Às vezes é chato de jogar com os meninos porque eles só querem saber de dá olé na gente, porque a gente não sabe jogar

1- porque eles têm preconceito, que mulher não sabem jogar futebol

9- e...

3- eles acham que podem tirar, fazer o que quiser, que vai ganhar, e as vezes não é assim

4- mas tem lugares que não viu, na minha escola os meninos brigam com as meninas pra jogar. Os meninos falam vamos, vamos... eu não sei. Mas a gente ensina. Aí as vezes eles ficam brincando de dar a bola no nosso pé... to aí joga. Sempre tem isso. É bem legal. Não sei se é porque eles têm mais cabeça, não sei, eles não têm preconceito, a gente sempre joga com os meninos, sempre futebol, sempre... aí quando as meninas fazem gol, eles começam a gritar... pega no colo, fica zoando...

Teve um dia que eu fiz o gol, aí eles me pegaram e começaram a jogar para cima.

Nunca vi, um ficar rindo do outro, nunca vi isso

9- elas estão certas para n. 8)

8- hu-hu

4- acho feio isso

8- mas eu fiquei lá, daí as meninas chegaram lá, maior grandona ...não a gente tentava lá cavala elas, elas jogavam assim, davam chapéu na gente (risos)

Mas, era bonito, mas fiquei pagando um pau (risos)

Não, mas as meninas veio com aqueles shorts de homem de futebol né, a gente falou ó as Maria-homem

9- Maria-homem?

3- porque assim ó, aquelas meninas que jogam futebol, aquelas brincadeiras que são mais de menino, que não gostam muito de só ficar em casa, só arrumando casa, vai jogar bola, que quer fazer alguma coisa diferente é Maria-homem, Maria-macho

9- (para 8.) E você o que acha disso?

8- eu não tenho preconceito com isso não...

1,2,3,4- (em coro) Nãaaao!

2- aqueles dois não têm porque eles jogam com meninas (para n. 7), e é bem legal

8- é sério, eu não tenho preconceito, mas eu fiquei com raiva delas, nunca mais

9- também né cara, tomou chapéu...

8- fazer o que né. Lá na casa da minha tia, cheguei e queria dar uma de gostosão (risos) . Elas me convidaram para jogar na quadra... Aí meu tio “vai, vai essas meninas jogam, quero ver você jogar mais do que elas”, começaram a me humilhar...

9- o que é que é pegar calçada (para n.6) que você falou?

6- Quando têm uma calçada assim (mostrando com as mãos), a;i você pula e depois pula anda nela e depois desce de novo

9- Não entendi... (risos)

6- A calçada tem essa altura, aí você vem em velocidade pula, aí anda em cima dela aí você chega até o final dela e pula de volta no chão

9- com os dois pés pula pra cá anda até o final e volta

4- pula na guia, daí anda na guia' aí pula na rua

9- difícil

6- não (com movimento da cabeça)

1,2,3- pra quem já sabe né...

9- vocês já fizeram?

2- Não. Eu tenho vontade de andar de skate

3- Não sei nem andar de patins

9- Pede para o n. 7

2- eu já pedi, mas ele fica enrolando

- 7- têm que arrumar um skate primeiro (risos)
- 6- que nem esse aqui fica pedindo para a irmã para andar de skate
- 8- minha irmã fica me puxando assim...
- 3- eu não sei nada. Uma vez pedi o skate pro meu primo. Foi subir e descer. Caí de costas.
- 9- Se tivesse uma menina andando com vocês...
- 8- A irmã dele... (para n7)
- 6- Anda mais que ele (para n7) (risos)
7. Faz movimento negativo com a cabeça
- 1- Eles não querem admitir sabia
- 9- jogam futebol e ganham... (seguido de risos)
- 9- voltando um pouquinho na Internet. Quem vai para lan-house?
- Todos levantam as mãos, exceto n. 5
- 9- Só a n.5 que não. – n.5 eu sou como você nunca entrei numa lan-house (risos)
- 9- como funciona a lan-house?
- 3- a gente paga por hora né
- 4- chega lá está lá os computadores, pergunta quanto falta o tempo. Ele te dá um link e você vai
- 9- E lá vocês acessar o que
- Todos – ah, orkut
- 6- jogar
- 8- GTA
- 9- o que é gta
- 8- você fica monitorando um homem. Dá pra roubar carro, moto etc.
- 9- quanto vocês vão, quanto tempo vocês ficam
- 3- no máximo 2 horas. Sempre tem pesquisa de escola. Eu pesquiso sobre capoeira, ladainha, cantigas, coisas novas.
- 9- cantigas, que cantigas
- 3- que a gente canta na hora da roda de capoeira
- 9- então, mas se pudesse ficar bastante tempo no lan-house, quanto tempo vocês ficariam?
- 3- ó em casa eu fico da 7h da noite até meia noite.
- 8- às vezes você paga 10 reais e você pode ficar da meia noite até às 7h da manhã.
- 9- você já foi?

- 8- não, não agüentei não. Sexta feira teve um
- 3- não tenho coragem passar a noite toda
- 8- o duro é às 2 e 3 h. da manhã. É que depois da meia noite é mais barato
- 9- alguém também falou do xadrez?
- 8- eu já participei do campeonato
- 9- campeonato. Você joga xadrez.
- 3- sempre tem na escola, então aqueles meninos que não gostam de jogar bola, vai e joga xadrez. Nós na educação física, porque a gente só joga, joga mas porque não tem monitoramento de professor, então um aluno que não gosta de jogar os outros ensinam.
- 9- e fora da escola?
- 3- fora da escola, pelo menos eu não. Eu nunca consegui aprender
- 9- E você joga?
- 6- às vezes eu fico jogando dama
- 8- eu só jogo xadrez lá na escola
- 9- Mas você falou que participou de campeonato, aonde?
- 8- lá no Sesc.
- 9- você foi lá e se inscreveu.
- 8- junto com o pessoal que me inscreveu
- 9- aonde você aprendeu?
- 8- aprendi na escola, na 4ª série. Vinha um pessoal lá da turma dela, aí vinha da aula. Aí uns meninos que me ensinaram e eu aprendi. Aí eu fiquei viciado no xadrez. Jogava com o computador, ganhava do computador.
- 5- você ganhava do computador?
- 8- só ganhei só uma vez só
- 5- eu nunca ganhei
- 8- aí viram meu talento e me colocaram no campeonato. Mas foi só uma vez.
- 9- Gente de todos esses jogos e brincadeiras, o que é que é que vocês não gostam?
- 5- Eu não gosto de fazer praticamente nada do que eles falaram
- 4- nossa!
- 5- Eu gosto de baralho, eu adoro de jogar baralho, xadrez, dama também.
- 9- Com quem você joga?
- 5- antigamente eu jogava com o pessoal da rua, mas eles foram embora e ninguém tem paciência de ficar jogando. Até ensinar, eles não aprendem, é difícil
- 9- Mas tinha...

5- tinha, as pessoas começavam jogar 1 hora da tarde até meia noite

9- jogava na calçada...

5- direto

9- menino contra menina. Tinha bastante gente que jogava

5- tinha, porque no truco tem que ser número par. Aí eu aprendi a jogar canastra, têm o pico que é um jogo de 9 cartas que a gente faz par de três.

9- E com quem você aprendeu?

5- Com os meninos que moravam na rua e sabiam a jogar e me ensinaram. Eu perguntei o que eles estavam jogando e eles me ensinaram, aí eu fui pegando o jeito, aí fui aprendendo mais ainda e peguei as manhas. Só que eu não jogo mais, porque não tem com quem jogar

9- E todos os amigos que jogavam se mudaram.

5- se mudaram...ai... xadrez o pessoal no princípio não sabia nem como jogar.

Ia participar das aulas de xadrez na escola, mas não dá. Aí damas, é só...

9- o que mais vocês não gostam?

4- Xadrez, eu não gosto

3- eu também não. Eu tentei aprender, mas eu não consegui aprender... cavalo só pode jogar em L, só pode jogar de tal jeito, é difícil aprender, então minha paciência foi embora, não consegui aprender, baralho também não tenho muita afinidade

2- Baralho é difícil

9- você joga?

2- jogava, mas só de vez em quando

3- Esses jogos meio parado, carta pra lá carta pra cá, não sou muito.

9- vocês também falaram que ninguém gosta de capoeira, não é? (risos)

9- vocês vão dançar em algum lugar, vocês saem para dançar ou dançam fora dos projetos?

3- não ,assim, só agora já fazendo apresentação... vamos fazer primeiro no CEU, participar da, tipo uma seletiva, e se a gente ganhar, vamos apresentar no dia do evento, mas a gente ta começando a ensaiar agora, mas assim fora isso não.

6- tem os meninos do tangará, tem um que foi lá pra radio de Santo Amaro, que foi dançar com um dançador profissional biboy.

9- o que?

6- biboy

9- o que é?

6- uma banda de Hip-Hop. Aí ele ta aprendendo com profissional a dançar. E já participou de campeonatos nacionais e internacionais

9- e tem algum lugar que vocês se interessam para dançar. Têm algum lugar que vocês, ou que os meninos ensinam.. tem algum lugar que vocês possam aprender?

6- não só lá no barracão lá no Cocaia, lá os meninos ensinam

3- ensinam o que?

6- ensinam biboy. Acho que tem mais, mas eu não conheço o que eles ensinam... tem aula de violão

8- têm street l's?

6- Street eu não sei

3- Tem o CEU também, balé, maculele, capoeira, hidroginástica, natação, essas coisas

8- JD

3- teatro, tem várias coisas. É que o CEU mudou bastante, né. Eu comecei a fazer teatro vocacional, pararam, não sei, tem bastante coisa no CEU, mas capoeira, maculele, a gente faz aqui mesmo

Quais os programas que vocês assistem, que vocês gostam?

8-Pânico na TV

7- Eu gosto Sá de novela só

5- Novela

9- e de fim de semana

3- Mix tv

2- jornal da Globo também

7- Pânico da TV também

3- Fantástico, Faustão

9- n.5 você assiste...

5- eu gosto de desenho (risos)

9- eu também n.5

5- desenho pra criança

8- no canal 7 tem o pica-pau

5- TV cultura

4- nãaaa

5- ah, eu adoro os desenho

2- ah eu adoro...

9- n. 5 todas as crianças de 5 a 50 anos adoram...