

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

GABRIEL CARVALHO BUNGENSTAB

CULTURA JOVEM NA CIDADE DE VITÓRIA/ES: AS PRÁTICAS CORPORAIS
JUVENIS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

VITÓRIA/ES
2013

GABRIEL CARVALHO BUNGENSTAB

**CULTURA JOVEM NA CIDADE DE VITORIA/ES: AS PRÁTICAS CORPORAIS
JUVENIS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida

VITÓRIA/ES
2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

B942c Bungenstab, Gabriel Carvalho, 1987-
Cultura jovem na cidade de Vitória/ES : as práticas corporais juvenis e sua relação com a educação física escolar / Gabriel Carvalho Bungenstab. – 2013.
163 f. : il.

Orientador: Felipe Quintão de Almeida.
Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Bauman, Zygmunt, 1925-. 2. Maffesoli, Michel, 1944-. 3. Juventude. 4. Ensino médio. 5. Práticas corporais. I. Almeida, Felipe Quintão de, 1979-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

GABRIEL CARVALHO BUNGENSTAB

**CULTURA JOVEM NA CIDADE DE VITÓRIA/ES: AS PRÁTICAS CORPORAIS
JUVENIS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, do Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Aprovado em 5 de abril de 2013.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo
(Orientador)

Prof. Dr. Luís Antonio Groppo
Centro Universitário Salesiano de São Paulo

Prof. Dr. Valter Bracht
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Ivan Marcelo Gomes
Universidade Federal do Espírito Santo

Dedico esta obra a meu Pai, Daltro, à
minha mãe, Sandra, a meu irmão, Felipe e
à minha companheira, Patrícia, que são
meus exemplos de amor, caráter e
dignidade.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Daltro e Sandra, pelo incentivo e amor e também por muitas vezes terem deixado seus sonhos de lado para que eu pudesse realizar os meus.

Ao meu irmão Felipe por ser meu espelho de Inteligência, estudo e perseverança.

À Patrícia por todo amor, apoio, carinho, paciência e compreensão pelas madrugadas que passei em claro estudando.

Ao Professor Felipe Quintão de Almeida pela orientação.

Aos professores do Mestrado em Educação Física.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que oportunizou a bolsa de estudos para a conclusão da pesquisa da dissertação.

Aos colegas Erivelton, Renan e Bernard que acompanharam minha luta durante esses dois anos.

Ao professor Luis Antonio Groppo que, mesmo distante, não mediu esforços para ajudar na construção do trabalho.

A todos os funcionários e professores da escola de Ensino Médio Renato José da Costa Pacheco.

Aos meus irmãos adotivos Marcelo, Diego e Isaque que permanecem ao meu lado, mesmo nos momentos difíceis.

À professora e amiga Karen Calegari por ter sido a primeira a acreditar nesse trabalho.

“Nessa sociedade competitiva e injusta a minha derrota é a minha vitória”

RESUMO

BUNGENSTAB, G. C. Cultura jovem na cidade de Vitória/ES: as práticas corporais juvenis e sua relação com a Educação Física escolar. 2013. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

Este trabalho procurou entender algumas facetas da juventude que frequenta o Ensino Médio na cidade de Vitória, Capital do Espírito Santo, tendo como referência as práticas corporais. Para tal, a dissertação se organiza em dois momentos. O primeiro, de caráter conceitual, foi uma oportunidade para realizar uma leitura a respeito da sociedade moderna (e contemporânea) a partir da obra dos sociólogos Zygmunt Bauman e Michel Maffesoli. Os dois sociólogos são utilizados para ajudar na compreensão a respeito da juventude na sociedade atual. O segundo momento do trabalho é composto pelo que chamo de três incursões etnográficas. Na primeira incursão etnográfica, utilizo um questionário aberto e faço um mapeamento das 13 escolas de Ensino Médio situadas na cidade de Vitória, com o propósito de identificar as práticas corporais que os jovens têm realizado dentro e fora da escola. A segunda incursão etnográfica é dedicada à análise do evento “Jogos na rede” e “Cultura em rede”, que ocorreu na cidade de Guarapari, município da Grande Vitória, quando acompanhei os jovens das escolas de Ensino Médio representaram as escolas da cidade de Vitória no referido evento. Enfatizam-se, nesse momento, as relações juvenis que foram construídas durante o evento, observando como as manifestações esportivas são vistas e tratadas pelos jovens. A terceira (e última) incursão da dissertação foi realizada em uma única escola, de fevereiro até setembro de 2012. O objetivo de se focar a análise em uma escola, trabalhar de modo mais aprofundado algumas questões ou temas identificados nessa escola, quando da aplicação do questionário na primeira incursão etnográfica. Seria uma oportunidade para novamente se discutir as relações da Educação Física com a cultura jovem e suas práticas corporais no Ensino Médio, dentro e fora da escola. A pesquisa mostrou como os jovens delegam importância às práticas corporais, realizadas dentro ou fora do ambiente escolar, deixando entender que, no período contemporâneo, não há como pensar a categoria juventude sem pensar, também, suas práticas corporais.

Palavras-chave: Juventude. Práticas corporais. Zygmunt Bauman. Michel Maffesoli. Ensino Médio.

ABSTRACT

BUNGENSTAB, G. C. Youth culture in Vitória/ES: bodily practices juveniles and their relation to Physical Education. 2013. 163 p. M. Sc. Thesis (M.Sc. in Physical Education) Federal University of Espírito Santo, Vitória - Brazil, 2013.

This essay tries to understand some of the facets of the young people who attend High School in the city of Vitória, capital of Espírito Santo, establishing body practices as a reference. For this purpose, this dissertation organizes itself in two distinct moments, the first one holds as a conceptual characteristic, an opportunity to realize a reading about the modern society (and contemporary) from the work of the sociologists Zygmunt Bauman and Michel Maffesoli. Both the sociologists are utilized as to help the comprehension of the youth in modern society. The second moment of this work is composed by what I define as three ethnographic incursions. In the first ethnographic incursion I make use of an open questionnaire and perform a mapping of the 13 High School institutions located in the city of Vitória, the goal is to identify the body practices that the young people have been carrying on in and outside of school. The second ethnographic incursion is dedicated to analyzing the “Jogos na rede” and “Cultura em rede” events which occurred in the city of Guarapari, a municipality of Grande Vitória, when I accompanied young people who took part in the fore mentioned events. At this point I emphasize the juvenile relations built during the event as well as how the sportive manifestations are seen and treated by the youth. The third (and last) ethnographic incursion was employed at a single school, from February to September of 2012. Focusing at only one school, I intended to work in a deeper level some issues and themes that were identified when the questionnaire from the first ethnographic incursion was implemented. This would be an opportunity to discuss once more the relations between Physical Education and the culture of the youth and its body practices on High School, in and out of school. Finally, the research has shown how the young people delegate importance to the body practices, either be them held in or outside the school environment, suggesting that at contemporary times it isn't possible to think about the youth without regard to their body practices.

Keywords: Youth. Body practices. Zygmunt Bauman. Michel Maffesoli. High School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exposição de arte com obras feitas pelos jovens.....	77
Figura 2 - Alunos durante apresentação cultural	78
Figura 3 - Cartazes expostos no evento.....	81
Figura 4 - O campo de futebol da escola.....	86
Figura 5 - O ginásio da escola.....	87
Figura 6 - Vista aérea da escola.....	88
Figura 7 - Cartaz colado no pátio da escola.....	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Localidade das escolas de Ensino Médio e seus alunos.....	59
Tabela 2 - Conteúdo aprendido pelos alunos conforme suas indicações.....	66
Tabela3 - Local de preferência para prática corporal.....	69

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
 1 BAUMAN E MAFFESOLI: DO DIAGNÓSTICO SIMILAR AS CONSEQUENCIAS DÍSPARES.....	18
1.1 O DIAGNÓSTICO DE ZYGMUNT BAUMAN.....	19
1.2 O DIAGNÓSTICO DE MICHEL MAFFESOLI.....	30
1.3 BAUMAN E MAFFESOLI: CONSEQUENCIAS DÍSPARES.....	37
1.4 ENTRE BAUMAN E MAFFESOLI: ALGUMAS IMPLICAÇÕES PARA O CONCEITO DE JUVENTUDE.....	42
 2 O ENSINO MÉDIO PÚBLICO EM VITÓRIA/ES: SUA INFRAESTRUTURA, SEUS PROGRAMAS E OS JOVENS.....	58
2.1 MAPEANDO A JUVENTUDE E AS PRÁTICAS COPORAIS (EXTRA) ESCOLARES.....	64
 3 OS PROGRAMAS: “ESPORTE NA ESCOLA” E “CULTURA NA ESCOLA”.....	72
3.1 OS EVENTOS: “JOGOS NA REDE” E “CULUTRA EM REDE”.....	76
 4 O COTIDIANO DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO E A JUVENTUDE: PERCURSOS LABIRÍNTICOS.....	86
4.1 A ESCOLA, SUAS REGRAS E OS JOVENS: DESCREVENDO O COTIDIANO ESCOLAR.....	90
4.2 OS GRUPOS JUVENIS NA (E COM A) ESCOLA.....	97
4.3 CARACTERIZANDO AS “PANELINHAS” (GRUPOS) NO INTERIOR DA ESCOLA.....	102

4.3.1 O grupo do “Le parkour”	104
4.3.2 O grupo das “Pesadonas”	106
4.3.3 O grupo das “Amigas”	109
4.3.4 O grupo das “Melhores”	110
4.4 GRUPOS E NEOTRIBOS: A RELAÇÃO DOS JOVENS NA ESCOLA A PARTIR DA LEITURA DE MAFFESOLI.....	112
4.5 A ESCOLA E O UNIVERSO JUVENIL: UMA LEITURA COM A AJUDA DE BAUMAN.....	117
4.6 A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E OS JOVENS: UMA RELAÇÃO DE SEGUNDA CLASSE?.....	122
4.7 DA APARENCIA À PROFUNDIDADE: OS JOVENS, SUAS VISÕES E SUAS RELAÇÕES COM AS PRÁTICAS CORPORAIS.....	128
4.8 OS JOVENS DO FILME “REIS DE DOGTOWN” E OS JOVENS DA JOSE RENATO COSTA PACHECO: CENAS DE UM DIÁLOGO.....	136
4.8.1 Dialogo entre o filme e as praticas corporais dos jovens.....	137
4.8.2 O olhar positivo acerca das praticas corporais.....	140
4.8.3 Dialogo entre o filme e os aspectos da vida cotidiana dos alunos(as).....	142
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 146
 REFERÊNCIAS.....	 151
 APÊNDICES.....	 155

INTRODUÇÃO

Atribuir um significado pessoal à pesquisa é demonstrar que estamos completamente imersos dentro do universo estudado. Assim, compartilhar os motivos pelos quais me interessei em estudar as práticas corporais¹ juvenis no Ensino Médio e sua relação com a Educação Física torna-se ponto de partida deste trabalho, sobretudo se considerarmos que não há sucesso ou prazer quando desenvolvemos algum tipo de obra com a qual não criamos um envolvimento pessoal.

O primeiro contato com o tema da juventude se deu ainda na graduação do Curso de Educação Física, quando participei da disciplina Estágio Supervisionado, no Ensino Médio público, na cidade de Vitória/ES, acompanhando uma turma de segundo ano. Esse momento me oportunizou algumas reflexões acerca daquela juventude, naquele contexto educacional. Até então, a juventude, em minha visão, era caracterizada por indivíduos que compunham uma determinada faixa etária; sendo assim, eu, com meus 22 anos, sentia-me tão jovem quanto aqueles alunos da escola, porém exercendo função diferente naquele momento. O fato de me sentir próximo a esses indivíduos, interagindo com eles no que tange ao vestuário, linguagens, tecnologia, anseios e dúvidas, fez despertar o desejo de aprender e conhecer mais esse indivíduo jovem dentro do cenário de uma escola de Ensino Médio.

Dessa maneira, junto ao meu colega de turma, realizei o trabalho de conclusão de curso, que teve como título: “Cultura jovem x cultura escolar: primeiras aproximações”, a fim de compreender e analisar a questão cultural jovem no Ensino Médio, relacionando-a com a Educação Física. Nesse momento, fui apresentado a autores como Juarez Dayrell, Helena Abramo e Paulo César Carrano. Apesar das limitações, este trabalho me oportunizou outras questões que mereceriam um aprofundamento maior sobre a relação da juventude com a disciplina Educação Física. Uma delas, e a que mais me chamou a atenção, era a respeito da relação que os jovens mantinham com as práticas corporais que realizavam dentro e fora da escola, demonstrando que eles pareciam estar se interessando muito mais pelas práticas corporais de fora da escola do que por aquelas realizadas dentro.

¹ Reconheço que o termo prática corporal, quando analisado sob o ponto de vista das concepções do corpo, saúde, ciência e cuidado, remete ao que Carvalho (2010) chama de “modos de viver”. Para a autora, as práticas corporais são componentes da cultura corporal dos povos e dizem respeito ao ser humano em movimento, a sua gestualidade e seus modos de se expressar corporalmente. (CARVALHO, 2010) Nesta dissertação, as práticas corporais são traduzidas por meio dos esportes, danças, lutas e jogos.

Iniciei outro processo de reflexão, desta vez buscando, na memória, as minhas aulas de Educação Física no período em que eu cursava o Ensino Médio e o que, em relação às práticas corporais, eu fazia fora da escola. Minhas aulas de Educação Física na escola eram sempre realizadas por meio dos esportes coletivos, como basquetebol, vôlei, handebol e futsal. Lembrei-me de algumas atividades que eu vivenciei fora da escola, com colegas ou em clubes, como esportes aquáticos, lutas e esportes de aventura, que, em nenhum momento da minha passagem como aluno, dialogou com o ambiente escolar. Pois bem, ao adentrar no curso de mestrado, no ano de 2011, fui apresentado aos escritos de dois autores que poderiam me auxiliar na discussão a respeito da juventude atual que frequenta o Ensino Médio, mas que, também, recebe inúmeras informações do mundo de fora da escola. São eles: o sociólogo Zygmunt Bauman e o sociólogo Michel Maffesoli.

Com isso, o objetivo deste trabalho é entender algumas facetas ou dimensões da juventude entre os estudantes do Ensino Médio do município de Vitória, tomando como referência, principalmente, as práticas corporais que compõem o universo da cultura jovem na atualidade. Como o Ensino Médio público é cursado em três anos, optei por pesquisar os alunos do segundo ano. Não escolhi os alunos do terceiro ano pelo fato de eles não possuírem a disciplina de Educação Física no currículo. Os alunos do primeiro ano não foram selecionados justamente por estarem, ainda, no primeiro ano de Ensino Médio.

Organizei a dissertação em duas partes. A primeira delas tem um caráter conceitual e é constituída de um único capítulo. Nele, inicialmente, ofereço aos leitores uma análise sobre a sociedade moderna e pós-moderna a partir das contribuições do sociólogo polonês há muitos anos radicado na Inglaterra, Zygmunt Bauman, e do sociólogo francês Michel Maffesoli. Os dois são utilizados na tentativa de entender e discutir a respeito da juventude na modernidade atual, caracterizada por Bauman como modernidade líquida, e por Maffesoli pela expressão pós-moderna.² Ambos possuem uma leitura crítica da modernidade e, em vários momentos, fazem comentários ou análises em que o estilo de vida jovem está em pauta. Isso justifica a escolha de ambos, pois, se há, entre a categoria juventude e a modernidade, uma forte imbricação, a análise que eles fazem sobre esse período pode nos oferecer importantes ideias para compreender o *status* da juventude na sociedade hodierna.

² Voltarei a esse assunto mais adiante.

Ofereço, ainda no capítulo conceitual, um tratamento da juventude como categoria teórica que teve na modernidade sua gênese histórica (GROPPO, 2000, 2010; PAIS, 1993; FEIXA, 1998). Após apresentar uma revisão em que destaco a juventude como categoria “da modernidade”, proporciono aos leitores um análise desse binômio a partir das contribuições de Bauman e de Maffesoli. Para tal, este capítulo investiga algumas teses de ambos, como a discussão sobre o neotribalismo,³ a questão da socialidade, da máscara/face e da identidade/identificações.

No Brasil, Sousa e Brenand (2012) escreveram a respeito do ser/estar juvenil no contemporâneo, também a partir de um olhar de Bauman e Maffesoli, com o intuito de aproximar o pensamento desses dois autores. Ainda pautadas pelos sociólogos, as autoras discutiram os conceitos de comunidade e neotribalismo, mostrando o diagnóstico do que ambos pensam sobre o contemporâneo e como os jovens se encontram nesse cenário.

Já Groppo (2010) e Pais (2005) também escreveram, no campo da Sociologia, sobre a categoria da juventude, posicionando-se sobre ela no contemporâneo.⁴ Algumas das ideias desses autores vão ao encontro das posições de Maffesoli e Bauman. É importante informar ao leitor que Bauman e/ou Maffesoli também irão aparecer no segundo momento dessa dissertação, na medida em que assim o trabalho de campo permitir.

A segunda parte da dissertação, organizada em três capítulos, é composta do que estou chamando de três incursões etnográficas. Na esteira de Macedo (2000), corroboro a afirmativa de que a etnografia é um método de pesquisa qualitativa que busca compreender o modo de pensamento de diversas culturas e sociedades. Implica estar presente no campo por um longo período.

A primeira incursão etnográfica, que constitui o Capítulo 2 da dissertação, foi construída em função de um diagnóstico/mapeamento das escolas de Ensino Médio situadas na Capital do

³ Ao longo do trabalho, o leitor perceberá que além de discutir o conceito de “neotribo”, utilizarei as palavras “grupos” e “panelinhas”. Essas últimas foram aparecendo ao longo do trabalho de campo por meio do questionário e da fala dos jovens entrevistados. Apesar de reconhecer que, entre esses três termos, existem diferenças conceituais que são discutidas no campo da Sociologia, utilizarei OS TRES (principalmente no último capítulo) em algumas passagens, atribuindo o mesmo significado, qual seja, o de comunhão de pessoas e agrupamento social.

⁴ Voltarei a esse assunto, aprofundando as reflexões de Sousa e Brenand (2012), Groppo (2010) e Pais (2005), no capítulo teórico.

Espírito Santo, ou seja, a cidade de Vitória. Após mapear, com a ajuda da Secretaria Estadual de Educação (Sedu), as escolas do município de Vitória que ofereciam o Ensino Médio, visitei as 13 instituições assim identificadas e apliquei um questionário aberto, com o propósito de mapear as práticas corporais a que a juventude tem acessado dentro da escola (nas aulas de Educação Física), mas, também, com o intuito de registrar suas experiências corporais fora dela. As perguntas foram divididas em três subtítulos, quais sejam: perguntas gerais, perguntas relacionadas com as práticas corporais fora da escola e perguntas referentes às práticas corporais dentro da escola. Essa foi uma oportunidade para introduzir a discussão a respeito da Educação Física e da juventude, apresentando e analisando algumas respostas dos questionários abertos trabalhados com os alunos.

Na esteira de Macedo (2000), entendo que o questionário aberto nas pesquisas qualitativas é uma importante ferramenta em prol de uma busca maior na riqueza dos dados. Essa incursão etnográfica ocorreu durante todo o segundo semestre de 2011. Juntando os questionários de todas as escolas, o total foi 276 questionários.⁵

A segunda incursão etnográfica, que constitui o Capítulo 3 da dissertação, é dedicada à análise do evento “Jogos na rede” e “Cultura em rede”,⁶ que ocorreu na cidade de Guarapari, município da Grande Vitória, quando acompanhei os jovens das escolas de Ensino Médio que representaram as escolas da cidade de Vitória no referido evento. Dou ênfase às relações juvenis que foram construídas durante o evento, observando como as manifestações esportivas são vistas e tratadas pelos jovens. A decisão de acompanhar esses jovens em Guarapari decorreu da oportunidade para conhecer e analisar, também, como a Sedu organiza o universo cultural juvenil dos alunos por meio dos seus diversos programas. O tempo dessa incursão foi de uma semana e as ferramentas utilizadas, nesse momento, foram entrevistas com jovens, uso de câmera digital para registro fotográfico e a técnica de observação participante. Segundo Lavee e Dionne (2008, p. 178), a técnica de pesquisa de observação é o que nos mantém em contato com o real, reconhecendo os indivíduos e traçando análises sobre eles:

A observação como técnica de pesquisa não é contemplação beata e passiva; não é também um simples olhar atento. É essencialmente um olhar ativo sustentado por

⁵ Mais informações sobre a aplicação dos questionários será fornecida quando forem apresentados os resultados.

⁶ Outras informações sobre esses programas serão fornecidas no próprio capítulo.

uma questão e por uma hipótese cujo papel essencial – é um leitmotiv desta obra – mais uma vez reconhecemos.

A terceira (e última) incursão da dissertação, que constitui o quarto capítulo, foi realizada em uma única escola, de fevereiro até setembro de 2012. Pretendia, ao focar numa única escola, trabalhar de modo mais aprofundado algumas questões ou temas identificados nessa escola, quando da aplicação do questionário na primeira incursão etnográfica. Seria, assim, uma oportunidade para novamente discutir as relações da Educação Física com a cultura jovem e suas práticas corporais no Ensino Médio, dentro e fora da escola. Para tal, foi utilizado o método do estudo de caso.

Para Macedo (2000), o estudo de caso é uma categoria de pesquisa que analisa e estuda profundamente uma unidade. Um caso pode representar um mundo no qual muitos casos se sintam representados. Um caso constitui uma voz que pode, em um instante determinado, condensar as tensões e os desejos de outras tantas vozes silenciadas; “[...] o seu propósito não é representar o mundo, mas representar o caso” (MOLINA, 1999, p. 104).

Ainda conforme Molina (1999), um estudo de caso é uma maneira de compreender e analisar algo complexo que se desenrola num certo período naquele ambiente. Realizo, no caso da escola selecionada, observações nas aulas de Educação Física,⁷ na entrada, no recreio e na saída dos alunos; também utilizei um questionário aberto, entrevista nãoestruturada, entrevista de grupo focal e análise de um filme.⁸ A entrevista nãoestruturada se configura por ser uma entrevista na qual o entrevistador se apoia em vários temas e, talvez, em algumas perguntas iniciais, previstas antecipadamente, para improvisar, em seguida, suas outras questões em função de suas intenções e das respostas obtidas de seu interlocutor (LAVILLE; DIONNE, 2008). Já o grupo focal, para Macedo (2000, p. 178):

Trata-se de um recurso de coleta de informações organizado a partir de uma discussão coletiva, realizada sobre um tema preciso e mediada por um animador – entrevistador ou mesmo mais de um. Em realidade, configura-se numa entrevista coletiva aberta e centrada.

⁷ É importante dizer que, nessa escola, ocorreu uma troca dos professores de Educação Física durante as férias de julho. Assim, de fevereiro até julho de 2012, acompanhei as aulas do primeiro professor e quando esse se retirou da escola (por motivos contratuais), passei a acompanhar, no segundo semestre, as aulas do segundo professor.

⁸ Tudo isso será devidamente explicado no capítulo.

Após a realização da entrevista de grupo focal, assisti com os alunos(as) (apenas uma turma de segundo ano, a turma que apresentou o maior número de alunos que realizavam práticas corporais fora da escola, de acordo com o questionário aberto) ao filme: “Os reis de Dogtown”. Segundo Penafria (2009, p. 1),

Analisar um filme é sinónimo de decompor esse mesmo filme. E embora não exista uma metodologia universalmente aceite para se proceder à análise de um filme (Cf. Aumont, 1999) é comum aceitar que analisar implica duas etapas importantes: em primeiro lugar decompor, ou seja, descrever e, em seguida, estabelecer e compreender as relações entre esses elementos decompostos, ou seja, interpretar (Cf. Vanoye, 1994).

Propus que, após assistir ao filme, os alunos fizessem uma redação analisando-o, com o intuito de criar um diálogo entre o filme e a vida cotidiana dos jovens. Por meio dessas estratégias, busquei aprofundar a relação que os jovens possuem com as práticas corporais, identificando como essa relação acontece e qual a visão que o jovem tem dela.

Em suma, a dissertação se organiza em dois momentos: o primeiro, teórico; o segundo, constituído de três incursões etnográficas ao “campo”. Essas três incursões etnográficas vão do geral para o específico, ou seja, vão do diagnóstico/mapeamento das escolas, passando pelo evento em Guarapari, até chegar à escola Renato Pacheco, terminando por investigar as aulas de Educação Física e realizar a estratégia de passar um filme para uma turma específica dessa escola. Como dito, este trabalho parte da discussão a respeito das práticas corporais, relacionando-a com a Educação Física, a escola e o cotidiano juvenil. No entanto, durante as incursões etnográficas e, também, durante o processo de apropriação da teoria, surgiram indagações e reflexões que iam para além das práticas corporais. Como pesquisador, senti-me impossibilitado de simplesmente fechar os olhos para as novas questões que nasciam em minha cabeça e que, em demasia, surgiam nas incursões etnográficas.

Esta dissertação, apesar de ser oriunda do campo da Educação Física, não fica restrita apenas a esse espaço acadêmico. Ele vai além da proposta inicial de se trabalhar as práticas corporais. Por mais que em muitos momentos as discussões lançadas não consigam alcançar a profundidade necessária, elas podem suscitar indagações em outros contextos. Talvez não com tanto sucesso, mas com coragem, as próximas páginas mergulham em discussões que são, de certa maneira, complexas e ainda pouco pesquisadas no campo da Educação Física.

1 BAUMAN E MAFFESOLI: DO DIAGNÓSTICO SIMILAR ÀS CONSEQUÊNCIAS DÍSPARES

Para entender a relação da juventude com a escola e as práticas corporais na sociedade atual e refletir sobre elas, é importante descrever as características que marcam a transição de uma sociedade moderna (sólida) para uma sociedade dita “pós-moderna” ou moderna líquida, porque acredito ser importante entender as mudanças que ocorreram na sociedade e como elas influenciam o trato que a juventude dispensa às práticas corporais nos dias de hoje. Para tal, utilizarei os pensamentos dos sociólogos Zygmunt Bauman e Michel Maffesoli. Entendo que esses autores “dão pistas” e contribuem de forma significativa para pensarmos sobre as transformações da sociedade (e do jovem). Os aspectos apontados por eles irão compor e aprofundar uma nova forma de viver e de se relacionar no contemporâneo.

Uma leitura realizada nas principais obras desses dois pensadores mostra que eles possuem uma reflexão similar acerca do que foi a sociedade no período moderno (como denomina Maffesoli) ou no período moderno sólido (como escreve Bauman) e quais os aspectos que balizaram a mudança do cenário, abrindo portas para a entrada em um período chamado por Maffesoli de pós-moderno e por Bauman de moderno líquido. Elenquei alguns aspectos discutidos por ambos os autores que acredito serem importantes para o desenvolvimento do presente trabalho, sobretudo no que tange à contribuição bibliográfica acerca do tema.

Em princípio, apresentarei os pensamentos de Bauman. Esse sociólogo é autor de inúmeros livros que tratam de questões a respeito da relação entre o Estado e a sociedade, considerando como impactou na vida dos indivíduos e dos grupos, no que tange às questões de socialização, de consumo, de identidade e de moralidade. Mostrar como Bauman pensa a sociedade nos dias de hoje, a partir das mudanças ocorridas entre o período moderno sólido e o moderno líquido, também é objetivo deste capítulo. Após apresentar esse autor, descreverei sobre o que o sociólogo Maffesoli pensou acerca desses mesmos assuntos descritos por Bauman, mostrando diferenças e semelhanças entre eles. Por fim, proponho-me a pensar o tema da juventude a partir do que Bauman e Maffesoli escreveram sobre a sociedade contemporânea.

1.1 O DIAGNÓSTICO DE ZYGMUNT BAUMAN

Zygmunt Bauman é sociólogo polonês, radicado na Inglaterra. Para entendê-lo, é necessário destacar suas principais ideias e conceitos, a fim de interpretar e pensar o tema aqui investigado. Para melhor compreensão da obra desse autor, apresento o que ele pensou acerca da sociedade moderna sólida e da sociedade moderna líquida, bem como as características desses dois períodos. Quando Bauman escreve sobre a sociedade moderna sólida, o conceito de ordem é de fundamental importância. Segundo Almeida, Gomes e Bracht (2009, p. 16), na esteira de Bauman, “[...] ordem é resultado da função nomeadora e classificadora desempenhada por toda e qualquer linguagem”.

A modernidade sólida, com sua proposta de durabilidade, pautou-se pela busca da ordem, eliminando e excluindo todo o tipo de imprevisto e desordem. A intenção era deixar o lugar limpo, sempre em busca de algo novo, melhor e mais sólido. No entanto, ao passo que o Estado moderno sólido se empenhava na tarefa de ordem, crescia um impulso contrário, que produzia mais caos e desordem. Essa relação ordem/caos foi denominada por Bauman de ambivalência. Quanto mais ordem se buscava, mais caos se tinha, gerando a ambivalência.

A modernidade sólida contou, também, com dois aliados no que se refere à manutenção na tarefa de ordem. São eles: o Estado jardineiro e os filósofos legisladores. Segundo Bauman (2010), o surgimento da modernidade foi um processo de transformação das culturas-selvagens em culturas-jardins, em que esta última, por meio do Estado jardineiro, buscou expulsar e destruir tudo que a primeira tinha produzido até então, com o intuito de “plantar” em seu lugar novos ideais de projetos e vigiar interminavelmente as ações dos indivíduos.

Os filósofos legisladores, de acordo com Bauman, foram personagens importantes da maquinaria moderna sólida e tinham como função sustentar um discurso intelectual no qual apenas eles, dotados de razão, poderiam mostrar o caminho para que os indivíduos alcançassem a felicidade. A ciência biológica e médica são exemplos de conhecimentos que, no período moderno sólido, se portaram como verdadeiros oráculos a fim de apontar o conhecimento verdadeiro e inquestionável.

Em contrapartida ao que Bauman chamou de modernidade sólida, o autor propõe o uso da metáfora da modernidade líquida para caracterizar a sociedade contemporânea. Esta, por sua

vez, não mais pautada pela durabilidade, pela ordem e pela racionalidade, mas, sim, pela liquidez na qual nada consegue manter sua forma por muito tempo; uma época em que a rotina e a mesmice não são bem vistas e tudo que é sólido se desmancha no ar. A modernidade líquida, segundo Bauman, aponta e coloca em xeque características da modernidade sólida, sobretudo quando pensada nas funções que outrora exerciam o Estado jardineiro e os filósofos legisladores.

Outra discussão importante para entendermos os pensamentos do sociólogo polonês diz respeito ao que ele chamou de socialização e socialidade. As duas são formas de “estar-junto” na sociedade, geram comunhão entre indivíduos e formação de grupos. A primeira é característica importante do período da modernidade sólida e é por meio dela que se construía e se determinava a ordem nesse período, visando sempre ao tempo futuro. A socialidade, por sua vez, é pautada pelo presente e se adapta melhor à modernidade líquida. Diferente da socialização, ela não possui um projeto específico como aquele de ordem promulgado pelo Estado jardineiro e pelos filósofos legisladores. A socialidade é um processo que acaba antes mesmo dos seus integrantes possuírem alguma relação fixa e duradoura.

Bauman (1993) escreve sobre a transição de uma sociedade moderna para uma pós-moderna⁹ e anuncia alguns aspectos fundamentais que transformaram a relação entre o Estado e a sociedade. Ele nos diz que durante o período da modernidade sólida, o Estado se via na função de salvaguardar alguns direitos econômicos, sociais e culturais para a sociedade, bem como dar importância à questão militarista, vendo-se obrigado a defender suas fronteiras contra os estrangeiros:

Empoleirada seguramente no tripé econômico-cultural-militar, cada nação-estado estava em posição melhor que qualquer outra unidade política anterior ou posterior para assumir, catalogar, supervisionar e administrar diretamente os recursos submetidos a seu poder, inclusive os recursos morais da população e o potencial contra-estrutural da socialidade (BAUMAN, 1993, p. 160).

O autor lança mão de três características que foram deixadas de lado pelo Estado durante o que ele chamou de transição da modernidade sólida para a modernidade líquida. A primeira característica é a “capacidade”: antes, o Estado fazia frente a suas obrigações econômicas, oferecia serviços culturais e protegia suas fronteiras militares. O tripé econômico-cultural-

⁹ Vale a pena destacar que Bauman deixa de trabalhar com a ideia de “pós-modernidade” e passa a trabalhar com “modernidade líquida”, por acreditar que não superamos a modernidade, apenas entramos em outra fase dela, qual seja, a fase líquida da modernidade.

militar perdeu sua força com o nascimento da globalização cultural/econômica, junto à incapacidade defensiva de qualquer unidade política tomada sozinha. O Estado, sozinho, já não tem mais a capacidade de controlar, organizar e liderar todos os aspectos sob a sua tutela, sendo “invadido” pelas economias privadas e pela indústria da cultura. A segunda característica que o Estado “deixou correr” Bauman chamou de “necessidade”: as funções que outrora eram exercidas pelo Estado agora são assumidas por instituições privadas; assim, a relação que o Estado passa a ter com sua população se torna mínima, ficando restrita ao fornecimento de alguns serviços e à boa convivência perante suas leis e a ordem. A terceira característica é a “vontade”: nem os administradores do Estado e nem os seus administrados demonstram vontade de recuperar o gerenciamento antes desempenhado pelo Estado. Essa aversão, de acordo com Bauman (1993, p. 161), vem de várias fontes: “A privatização da autoformação e auto-afirmação no caso da maioria satisfeita desempenha papel importante entre eles, e é suficiente para que o presente estado das coisas continue enquanto os ‘satisfeitos’ permanecem maioria”.

Outra razão para se duvidar do gerenciamento estatal, na visão de Bauman, é a dúvida se o casamento entre o Estado político e a moralidade social pode conferir maiores oportunidades de vida moral aos cidadãos. Esse divórcio se configura de forma irreversível, e o Estado moderno não tem mais a necessidade, a capacidade e a vontade de liderar a sociedade nos seus aspectos culturais, sociais e econômicos. Com sua retirada perante as funções que outrora exercia, abre-se espaço para os poderes contraestruturais da socialidade (aprofundarei essa questão mais à frente), inclusive também referentes à existência da moralidade dos cidadãos.

Para o sociólogo polonês, o período moderno sólido trabalhou com conceitos morais característicos, tratando seus problemas morais de forma típica, por meio da regulamentação normativa coercitiva na prática política e na busca dos filósofos, fundamentada na teoria. Nesse contexto, ser moral significava obedecer aos preceitos “estabelecidos” e considerados normais em uma sociedade “ordenada”. Os filósofos eram aqueles dotados com o acesso direto à razão. Seu papel era indicar o comportamento adequado para uma pessoa ter uma vida razoável:

Sejam quais forem os atos que os filósofos sejam forçados a praticar, um elemento permanecerá – só pode permanecer – constante: a prerrogativa incontestada do filósofo de decidir entre o verdadeiro e o falso, o bem e o mal, o certo e o errado, e

assim a sua licença de julgar e sua autoridade para impor obediência ao juízo (BAUMAN, 1999, p. 31).

Os filósofos legisladores, no período moderno sólido, tentaram eliminar a ambivalência moral por meio do Estado jardineiro. Os indivíduos, que constituíam a massa, eram incapazes de controlar seus desejos e paixões; assim, o Estado jardineiro eliminava o que, em sua visão, era considerado errado, ruim e podre, plantando, em seu lugar, novas leis, paixões e desejos sempre apoiados na sua autoridade. Bauman (1993, p. 35) ressalta: “É preciso dizer às pessoas quais sejam seus verdadeiros interesses; se não escutam ou parecem ser duras de ouvido, precisam ser forçadas a comportar-se como seu real interesse exige – se necessário, contra sua vontade”.

Nesse período, as instituições sociais (e os filósofos), por meio de sanções coercitivas, promulgavam a ideia de que o indivíduo não possuía capacidade de decidir sozinho sobre suas ações e escolhas. Delegar essa escolha não mais como responsabilidade individual mas, sim, como decisões (muitas vezes éticas) impostas socialmente permeava o campo da universalidade, onde todos os indivíduos, socialmente constituídos, saberiam quando suas ações fossem certas ou erradas. Bauman parece não enxergar essa perspectiva com bons olhos.

Com a transição de uma modernidade sólida para uma modernidade líquida, a moralidade também começou a ser tratada de uma nova maneira. Bauman (1993) mostra que, no período líquido no qual vivemos, só podemos pensar a responsabilidade moral de forma individual e não mais como refém das instituições e/ou da constituição social (ou grupal). Para ele, é o indivíduo que possui responsabilidade perante o seu próximo e essa relação não pode ser pensada como forma de dependência. Para Bauman (1993), nos tempos atuais, carregados de possibilidades inúmeras de escolhas e da relativização em frente ao futuro, não há mais necessidade da ajuda dos legisladores e/ou dos filósofos modernos para retirar os indivíduos da ambivalência e da incerteza das decisões:

É a sociedade, é sua existência contínua e seu bem-estar, que se tornam possíveis pela competência moral dos seus membros – e não vice-versa [...] antes que reiterar que não haveria indivíduos morais se não pelo trabalho de treinamento e exercício realizado pela sociedade, vamos rumo à compreensão de que deve ser a capacidade moral dos seres humanos que os faz tão eximamente capazes de formar sociedades e assegurar contra todos os contratemplos sua sobrevivência – feliz ou menos feliz (BAUMAN, 1993, p. 41).

Não mais direcionar o indivíduo naquela tarefa que deve ou não ser realizada (naquilo que é certo ou errado), abriu espaço para que tanto o próprio indivíduo (de forma autônoma) pudesse decidir sobre si, como também para os que Bauman chamou de “líderes de comunidade” pudessem surgir no intuito de uma coletivização dos aspectos morais. O sociólogo mostra (1993, p. 98) que, “[...] a sociedade moderna especializou-se na renovação do espaço social: visava a criar um espaço público onde não devia haver nenhuma proximidade moral”. Essa proximidade moral parecia ser substituída pelo respeito exclusivamente individual às leis e às normas estabelecidas pelo Estado. A questão da moral está vinculada ao que Bauman chamou de socialização e socialidade. Como o Estado agora não era mais onipresente na vida do indivíduo, sobretudo ao interesse por sua socialização, seus sentimentos e emoções, o Estado jardineiro deixa de desempenhar seu papel. O que ele (o Estado) prega é que se mantenha o mínimo de respeito perante as suas leis. Como consequência disso, houve a separação da “sociedade” e da “comunidade” que, outrora, o Estado se esforçou para manter juntas por meio da socialização.

Para entendermos o que é a socialização na visão de Bauman (1993), precisamos recorrer às citações que ele faz de Victor W. Turner. Este último diz que existem dois modos de “estar-junto” na sociedade, que são representados pela *societas* e pelas *communitas*. As *societas* se caracterizam pela heterogeneidade, desigualdade e sistemas de nomenclatura, apresentando-se como um modelo de sociedade, como um sistema estruturado, que separam os homens em termos de “mais” e “menos”; já as *communitas* se caracterizam pela homogeneidade, igualdade e anonimia, ou seja, uma comunidade não estruturada e relativamente indiferenciada, composta de indivíduos iguais.

Bauman mostra que, para Turner, essa relação de “estar-junto” sempre ocorreu como formas de estados da sociedade, pensando as *societas* sempre em posição hierárquica em relação às *communitas*. Bauman (1993, p. 136) fala: “[...] as *communitas* liquefaz o que as *societas* tenta arduamente moldar e forjar. Ou a *societas* molda, configura e solidifica o que dentro da *communitas* é líquido e carece de forma”. As *societas* são consideradas como a estrutura da sociedade, que imperou durante todo o período moderno sólido; já as *communitas* são caracterizadas como as antiestruturas (contraestruturas) e emergiram junto à socialidade no período pós-moderno (moderno líquido). Para Bauman (1993), Turner acreditava que, apesar das *societas* aparecerem sempre hierarquicamente às *communitas*, esta última era

indispensável para a primeira, pois ela, em forma de antiestrutura, configurava-se como empregada da estrutura. Esse pensamento levava Turner a tratar a antiestrutura como outra estrutura, porém olhada apenas como um “estado” da realidade social.

Bauman (1993) aponta ser necessário repensar e revisar algumas ideias de Turner a respeito do “estar-junto”. Ele propõe pensarmos as *communitas* e as *societas* mais em forma de processos sociais (cada uma como fenômeno de direito e significados próprios) e menos como estados da sociedade, como antes queria Turner. Para Bauman (1993, p. 137): “Os dois processos (sendo ambos os processos de estruturação segundo os critérios de Giddens) são os processos de socialização e socialidade”. A socialização é um processo controlável (na modernidade, o Estado-Nação e as instituições eram as controladoras), em prol da reprodução e buscando atribuir uma identidade aos sujeitos dentro de um grupo específico, ou seja, ela classificava e determinava o espaço e a função que cada sujeito desempenhava na sociedade. Isso garantiu a estrutura do Estado moderno sólido.

Assim, os acontecimentos caminhavam junto com a probabilidade, sujeita a padrões, critérios e pautada no racionalismo. A socialização visa ao tempo futuro. Bauman (1993, p. 149) demonstra que “[...] a socialização pode ser analisada, desconjuntada em fases e atos constitutivos, em realizações parciais e funções complementares [...]”. A socialização constrói e determina certa ordem, comparando aquilo que se deve ou não fazer, aquilo que se ganha e perde, a fim de construir um futuro seguro e racional.

Já a socialidade, segundo o sociólogo polonês, é um processo no qual se vive totalmente do presente; não tendo nenhuma biografia, ela acaba antes mesmo de construir algum tipo de história. É considerada como uma erupção, que surge repentinamente, alcança seu auge e se desfaz de forma rápida e brusca. A socialidade não possui uma finalidade em si, a não ser a de valorizar o “estar-junto” de forma desinteressada e partilhar o momento do “nós”. Bauman (1993) ressalta que a socialidade não tem poder de expansão e, pautada pela efemeridade, ela dá todas as condições para que o sentimento de emoção transborde sem cessar até o seu rápido desaparecimento.

Vemos então que, para o sociólogo polonês, a socialidade é antiestrutura (contra estrutura) e a socialização se caracteriza como estrutura. Na modernidade sólida, prevaleceram as relações de socialização, com todas as características que foram supracitadas. No entanto, a socialidade

não se extinguiu totalmente: basta lembrar que Bauman as caracteriza como um processo e, como consequência, há entre elas um intenso diálogo e conflito. A modernidade tentou, a todo custo, combater o presenteísmo coletivamente vivido das comunidades marginais. Por meio da razão, tentou-se eliminar a paixão e, por meio das normas, procurou-se acabar com a espontaneidade. Para Bauman (1993, p. 138):

A socialização (pelo menos na sociedade moderna) visa criar um ambiente de ação feito de escolhas passíveis de serem ‘desempenhadas discursivamente’, que se concentra no cálculo racional de ganhos e perdas. A socialidade coloca a unicidade acima da regularidade e o sublime acima do racional, sendo, portanto, em geral avessa às regras, tornando o desempenho das regras problemático e cancelando o sentido instrumental da ação.

O Estado moderno travou uma cruzada cultural contra o localismo e os(as) acontecimentos(erupções) espontâneos que ocorriam nos seios das comunidades. Mas, antes de pensar que a modernidade extinguiu a socialidade, é preciso entender que ela interferiu de modo estratégico ao padronizar todas as ações antes realizadas independentemente pelas comunidades de socialidade. Passou a existir um padrão para os períodos no qual aconteceriam essas erupções momentâneas do “estar-junto”. Por exemplo, o calendário de datas festivas. Quando a transição do período sólido para o período líquido começa a ser anunciada, e o Estado vê seu trabalho de jardinagem enfraquecido, bem como a importância dos seus filósofos legisladores, a socialidade passa a vislumbrar um caminho livre sem nenhum poder para controlar suas ações. É nesse momento que, no seio da socialidade, surgem as chamadas neotribos.

Para Bauman (1993), as novas tribos (neotribos) contemporâneas são diferentes das antigas tribos por não durarem mais que seus membros, ou seja, assim que os membros (efêmeros) se desligam dessas tribos, elas acabam por ali, sem nem mesmo terem constituído uma história. Mesmo assim, não deixam de ser tribos, pois, como ressalta Bauman (1993, p. 162): “Tribos – porque a diminuição das unidades, o apagamento das diferenças, e a afirmação militante da identidade coletiva são seu modo de existência”. Tribos contemporâneas essas que são filhas da socialidade e se caracterizam pela vida breve e pelo desassossego.

Elas não são necessariamente, na ótica de Bauman, dependentes da presença física em um determinado espaço. Lançando mão dos escritos de Gustave Le Bon, ele traz a ideia de “multidão psicológica”, que nada mais é do que acontecimentos locais e comunitários tomando proporções globalizadas por meio dos instrumentos de comunicação social.

Exemplificando, podemos compartilhar o sentimento coletivo (como amor, emoção, coragem) de algo que aconteceu em outra região do mundo mesmo sem estar presente fisicamente no contexto. Um evento (ou acontecimento) que ocorre em um determinado lugar do mundo, com um grupo, rapidamente pode ser compartilhado com outros milhares de jovens, fazendo com que esses assumam algum sentimento coletivo em comum sobre esse determinado acontecimento e isso os encoraja para tomar decisões coletivas sobre esse fato, até o momento em que a mídia e as redes de comunicação lancem outro fato mais interessante, atualizado e na ordem do dia. Exemplo que pode ser dado são as redes sociais da internet.

Bauman (1993) prefere dar outro nome às neotribos. Para ele, essas são caracterizadas melhor como “tribos rudimentares”. Essas tribos rudimentares são residuais, especializadas em um único assunto simples e que possa ser facilmente ingerido (e expelido) pelos diferentes “eus”:

Multidões e tribos pós-modernas são de fato ‘residuais’: são, por assim dizer, formações de edição única, com lealdades girando sobre um tópico na atenção pública, e um tópico consideravelmente simples (reduzido ao denominador mais comum), de sorte que possa ser absorvido pelos eus, de outra forma díspares e diversamente ‘situados’ ou ‘inseridos’, excitá-los e impeli-los a ação. Também é residual o repertório do comportamento da multidão. As vezes, se é que acontece, os ‘membros’ autodesignados de uma neotribo aparecem num mesmo lugar e agem em uníssono, como faria uma multidão (BAUMAN, 1993, p. 164).

Ele acha que esse termo é o mais correto para se tratar da socialidade coletiva contraestrutural da modernidade líquida. Ainda fala que tanto a socialização quanto a socialidade são modos (mesmo que agindo de maneira diferente) de colonizar o espaço social:

Se a multidão clássica nasce e é consumida por ação coletiva, as tribos rudimentares se veem melhor como uma forma de dispersão das probabilidades de ação. Se as tribos clássicas são polissêmicas, multifuncionais e multifinas, as tribos rudimentares são especializadas em um só assunto, em um só tipo de ação e em um só conjunto de símbolos (BAUMAN, 1993, p. 164).

A discussão trabalhada por Bauman (1993), sobre os conceitos de face e máscara, possui forte relação com a fragilidade característica da sociedade contemporânea e das neotribos. A face não é uma força e, sim, uma autoridade. Bauman (1993, p. 87) toma como base o pensamento do filósofo Emmanuel Lévinas para nos dizer o que ele entende por face:

A face é o que resiste a mim por sua oposição e não o que é oposto a mim por sua resistência... A absoluta nudez de uma face, a face absolutamente sem defesa, sem cobertura, veste ou máscara, é o que se opõe ao meu poder sobre ela, a minha violência, e opõe a eles de uma maneira absoluta, com uma posição que é oposição em si mesma.

A face mostra o indivíduo como ele “realmente é”, revelando suas características, possibilitando o “impulso moral” e gerando uma relação de confiança com o “Outro”.¹⁰ Já a máscara, ao contrário da face, tem a capacidade de esconder (e revelar), e o indivíduo, quando imbuído dela, pode desempenhar diferentes papéis em diferentes grupos. Essa perspectiva, para Bauman, denota uma série de preocupações. Com suas diferentes máscaras, o indivíduo tem a oportunidade de se revelar de diferentes maneiras em determinados grupos específicos. Bauman (1993) ressalta que, quando o “Outro” se mistura na multidão, ele se despede da sua face, passa a usar máscaras e acaba representando determinados papéis:

São pessoas (persona significa a máscara que – como fazem as máscaras – esconde, não revela a face) [...]. Tenho que aprender o sentido de cada espécie de máscara e memorizar as respostas associadas. Mas mesmo então não posso ficar inteiramente seguro (BAUMAN, 1993, p. 133).

O perigo de se viver dessa maneira, para o autor, está relacionado com as implicações morais. Vestir diferentes máscaras e deixar que elas definam com quem está se tratando e quais devem ser as respostas parece impossibilitar a moral, já que, como diz Bauman (1993, p. 133): “Máscaras não são confiáveis como faces, podem ser postas e tiradas, escondem tanto quanto (se é que não mais que) revelam”. Assim, o sociólogo polonês ressalta que a confiança inocente e esperançosa do impulso moral foi trocada pela ansiedade, insegurança e desconfiança característica da socialidade e das máscaras que nascem no seio das neotribos.

Bauman (1993, p. 26) fala que “[...] em cada ambiente aparecemos apenas em determinado ‘papel’ num dos muitos papéis que desempenhamos”. O autor acredita que nenhum papel realizado pelo indivíduo pode significar o que ele verdadeiramente representa, numa espécie de totalidade. Como indivíduos, diz o sociólogo, nós somos insubstituíveis; no entanto, nós não somos insubstituíveis no desempenho de qualquer papel realizado:

Cada papel tem anexo um resumo que estipula exatamente que tarefa se deve fazer, como e quando. Toda pessoa que conheça o resumo e tenha dominado as capacidades que requer a tarefa pode fazê-la. Nada mudaria muito, portanto, se eu, esse particular desempenhador de papel, optasse sair: outra pessoa logo preencheria a lacuna deixada por mim [...] e o papel não é ‘o eu’ – apenas as roupas de trabalho que vestimos enquanto dura a tarefa e depois tiramos ao passar nosso turno (BAUMAN, 1993, p. 26).

¹⁰ Conceito pelo qual Bauman foi fortemente influenciado pelo filósofo francês Emmanuel Levinas.

O autor, no entanto, mostra-se preocupado com esse trâmite em relação ao desempenho de diferentes papéis. Podemos pensar aqui não só em relação ao trabalho, mas, também, em outras esferas de socialização de indivíduos. Para o autor, as diferentes máscaras e papéis não podem ser facilmente retiradas, despidas e deixadas para trás. Às vezes ficam os resquícios de alguns papéis ou máscaras utilizadas. Não há como se desvincular totalmente, pois,

Se conseguirmos manter as gavetas hermeticamente fechadas, de tal sorte que nossos ‘eu reais’ se mantenham a parte, como se nos diz que podem e devem se manter, o incomodo não vai embora: apenas é substituído por outro. O código de conduta e normas para escolhas que se ligam a realização de um papel não se alarga para pegar o ‘eu real’. O eu real é livre – razão para se alegrar, mas também para não pouca aflição. Aqui, longe do mero ‘desempenho de papel’, somos de fato, ‘nós mesmos’, e assim nós e somente nós somos responsáveis por nossas ações (BAUMAN, 1993, p. 27).

Além da responsabilidade sobre as ações, surge também a responsabilidade sobre as escolhas. Essas não mais amparadas pelos legisladores e filósofos modernos, mas lançadas ao indivíduo, que agora convive com a incerteza de qual a melhor (e mais correta) decisão tomar. Assim, a diminuta da face aumenta a insegurança perante as máscaras, pois elas não são tão confiáveis quanto à primeira (já que podem ser tiradas e colocadas a todo o momento, escondendo e revelando), que mostra verdadeiramente o que (e quem) é esse outro indivíduo. O autor demonstra preocupação com o sentimento de insegurança e ansiedade que é gerado nessa relação, e a principal diferença entre a máscara e a face parece estar ligada a impossibilidade de ser moral quando se está vestido de máscaras.

O sociólogo também faz reflexões sobre a questão da identidade/identificação. Para ele, (2005, p. 83): “A identidade – sejamos claros sobre isso – é um ‘conceito altamente contestado’. Sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha”. Para ele, a identidade sofreu (e sofre) mudanças ao longo do que ele denominou de modernidade (sólida e líquida). Na fase sólida da era moderna, a identidade era parte do projeto do Estado e da Nação. Com o advento do que Bauman caracteriza como era líquida da modernidade, o modo de pensar e olhar a identidade, que até então vigorava, não possui valor no mundo contemporâneo. Bauman (2005) mostra que o problema da identidade no período moderno (sólido) era o de construção de uma identidade fixa e estável. Já o problema da identidade no contemporâneo diz respeito a se evitar o estático e manter-se sempre aberto a novas opções. Para ele, a discussão sobre a identidade se tornou importante do ponto de vista

social, pois a sua busca é equivalente à procura de segurança, que passou a ser de cunho individual após o divórcio do Estado-Nação.

No entanto, há um paradoxo quando pensamos na relação da identidade e a segurança. Bauman (2005, p. 19) mostra que: “As identidades flutuam no ar, algumas da nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas”. A possibilidade de usufruir diferentes identidades pode gerar um sentimento de instabilidade e insegurança. Em contrapartida, a escolha por uma identidade fixa e segura acaba podendo as tantas outras possibilidades identitárias existentes na sociedade. Bauman diz (2005, p. 92): “Você nunca saberá ao certo se a identidade que agora exhibe é a melhor que pode obter e a que provavelmente lhe trará maior satisfação”. Assim, a identidade na sociedade atual parece ter se tornado fluida; o indivíduo agora possui identidades no plural e, no instante em que veste uma identidade em um determinado local, outras tantas identidades ainda não usufruídas e testadas estão à sua espera, prontas para serem degustadas.

Ao escolher uma identidade, o indivíduo não sabe o que lhe reserva para o futuro, comprometendo sua liberdade em prol de uma única escolha. A opção por várias identidades vem, para Bauman (2009, p. 191), “[...] do medo de um fracasso definitivo ao invés de sucessivos triunfos temporários”. O anseio pela construção da identidade e a insegurança que aflige os indivíduos geram certa busca pela comunidade. Comunidade que possa dar suporte e auxiliar esses sujeitos fluidos.

Para o sociólogo, identificar-se com alguém ou com alguma coisa na sociedade atual é entrar em um jogo no qual o indivíduo não pode ter o controle e nem exercer total influência. Daí surge o que o autor denomina “comunidades de guarda-roupa”. “As comunidades guarda-roupas são reunidas enquanto dura o espetáculo e prontamente desfeitas quando os espectadores apanham os seus casacos no cabide” (BAUMAN, 2005, p. 37). Ou seja, situações nas quais não há a necessidade de uma confiança mútua e uma ligação sólida, mas, sim, uma identificação grupal que pode existir a partir de um evento esportivo, um casamento ou uma festa e, ao término, as pessoas se retiram e voltam às suas vidas individualizadas. É interessante destacar que, para Bauman, as relações que se estabelecem e resultam em uma identidade/identificação coletiva não apresentam, na sua visão, nenhum tipo de elo ou de ligação fixa.

A leitura que o autor faz da modernidade líquida e da questão da identidade gera ambivalência, de cunho religiosa, política, amorosa, social, esportiva e econômica. Bauman (2005, p. 76) diz que “[...] substituímos os poucos relacionamentos profundos por uma profusão de contatos pouco consistentes e superficiais”. O pensamento consumista se volta para a utilidade das coisas. A identidade, nesse meio, tem papel presenteísta, utilitário e descartável. Parece que a identidade, na era líquida, está na ordem do dia simplesmente para satisfazer os anseios momentâneos dos sujeitos.

Na sociedade individualizada e privatizada caracterizada por Bauman, a identidade substituiu a comunidade, mas o paradoxo surge quando se percebe que essa busca por uma identidade que dê segurança e acolhimento acompanha o anseio pela formação de comunidades na qual indivíduos possam trocar experiências e possuir o sentimento de pertença. Bauman (2009, p. 193) sugere, por fim, que, no mundo globalizado no qual vivemos, talvez seja melhor falar de identificação, como “[...] uma atividade que nunca termina, sempre incompleta, na qual todos nós, por necessidade ou escolha, estamos engajados”. E não há motivos para cessar essa atividade, já que a identificação é cria legítima do mundo globalizado.

1.2 O DIAGNÓSTICO DE MICHEL MAFFESOLI

Michel Maffesoli é um sociólogo francês reconhecido por suas análises acerca da sociedade pós-moderna, tendo como principal característica o conceito cunhado por ele de neotribalismo que, para o autor, são as novas formas de enxergar os agrupamentos sociais que estão ocorrendo no contemporâneo. Maffesoli, a exemplo de Bauman, também se posiciona sobre o período moderno e o período pós-moderno, destacando as principais diferenças e críticas desses dois momentos vividos pela sociedade. Para Maffesoli (2003), a pós-modernidade deve ser pensada juntamente com as metáforas da socialidade, da estética, do “estar-junto” e das neotribos. É pautado nas relações cotidianas que o autor irá apresentar essas metáforas como características importantes da transição da modernidade para a pós-modernidade.

Sobre a era moderna, Maffesoli (2004) diz que ela é (foi) um tempo voltado para o futuro, com grande ênfase no progresso. A racionalidade (as coisas só servem no momento em que são úteis para determinados fins) é característica apontada por ele como fundamental nesse período. O individualismo (indivíduo possuindo uma identidade fixa, imutável e específica)

também compõe o alicerce dessa época. Maffesoli (2004) ressalta a perda do monopólio que a ciência e o mundo das ideias (como o marxismo, o positivismo e o freudismo) sofreram e sofrem. Essas instituições, bem como suas características e ideias, ainda existem, mas cederam espaço e, agora, dividem a atenção entre tantas outras instituições. Maffesoli (2009, p. 17) argumenta:

As sociedades mecânicas, das quais a modernidade é um bom exemplo, tendem a homogeneizar-se, tomando por fundamento um único valor ou um conjunto de valores diretamente operacionais. O mesmo não ocorre com as sociedades complexas que, por construção, são fragmentadas e nas quais fervilha uma multiplicidade de valores totalmente heterogêneos entre eles mesmos.

A modernidade, para ele, é pautada tendo como características principais a socialização, o desencantamento do mundo e a razão. Já a era pós-moderna é baseada na socialidade, na imagem e no prazer. Maffesoli acredita que estamos vivenciando uma transição de períodos, passando de um período teórico (ou óptico) para um período tátil no qual o que importa é a proxemia. O autor entende a proxemia como o momento no qual o indivíduo importa menos que a comunidade (e as histórias que são vividas no cotidiano). As situações imperceptíveis caracterizam a proxemia, momento no qual tudo é atribuído à socialidade, à estética, às neotribos¹¹ e à identificação. Maffesoli (2010, p. 27) defende que, “[...] em oposição às figuras emblemáticas da modernidade, minha proposta empírica é que nós somos, no entanto, confrontados a uma heterogeneidade desse modelo monoteísta que foi, até agora, o da modernidade”.

O sociólogo francês acredita que a experiência do “Outro” é aquilo que da base à sociedade, mesmo que essa experiência apareça de forma conflituosa. O autor dá importância ao que ele chama de fusão comunitária, em que as relações se efetivam pelo que ele denomina de relação tátil.¹² Estas, para o autor, estão criando espaços especiais que se configuram como flexíveis e fortes ao mesmo tempo e que parecem estar formando um novo conhecimento social. Exemplo são as agências de informática, os encontros esportivos e musicais que, para ele, delimitam um novo espírito do tempo, também chamado por ele de socialidade.

¹¹ Termo introduzido pelo sociólogo francês Michel Maffesoli no final do século XX, para caracterizar os novos agrupamentos sociais surgidos no contemporâneo.

¹² Entendendo relação tátil como: “[...] na massa a gente se cruza, se roça, se toca, interações se estabelecem, cristalizações se operam e grupos se formam (MAFFESOLI, 2010, p. 102).

É fundamental, aqui, compreender a distinção que o autor faz entre socialidade e social (socialização). Como característica do social, Maffesoli (2010) diz que o indivíduo podia ter uma função na sociedade, convivendo enraizado a um partido ou a um grupo estável. Já na socialidade, o indivíduo daria lugar à pessoa que representa papéis nos diferentes setores sociais de que participa; assim, pautado pelos gostos, ela vai assumindo seu lugar em diferentes neotribos e grupos específicos. Para o sociólogo francês (2009, p. 100):

Ao social correspondem a solidariedade mecânica, o instrumental, o projeto, a racionalidade e a finalidade; a socialidade, correspondem a solidariedade orgânica, a dimensão simbólica (comunicação), o não lógico, a preocupação com o presente. Ao drama sucede o trágico, aquilo que é vivido em si mesmo sem rejeição as contradições. Ao futurismo sucede o presenteísmo. É essa socialidade, designando de qualquer forma o próprio fundamento do estar-junto, que obriga a levar em consideração tudo aquilo que era tido como essencialmente frívolo, anedótico ou sem sentido.

Maffesoli (2009) acredita que a socialidade é o que está na ordem do dia no contemporâneo. Ela é bem diferente da simples sociabilidade (socialização) considerada como um enfeite de importância mínima na estrutura das relações sociais. Faz sentido, para o autor, trabalhar com a ideia de estética, a fim de compreender esses fenômenos de sentimentos e experiências compartilhadas que ocorrem no seio das socialidades. Entendendo que estética, para Maffesoli (2010), é a faculdade comum de sentir, de experimentar, o que importa na socialidade não é o reconhecimento em determinado projeto político; sua razão é simplesmente o presente vivido coletivamente, em grupo.

Maffesoli (2004, 2010) fala que os modos de vida na sociedade atual estão longe de ser unificados, pautados em um só conjunto e em uma única ação. Eles são estruturados de forma bastante diversificada por meio de diferentes situações que geram afinidades grupais. Para ele, é justamente a forma estética de como se vive um grupo (e qual a sensação comum que o mesmo experimenta) que importa nesse quadro social. O autor ainda deixa claro que suas ideias a respeito da pós-modernidade já foram abordadas amplamente pela tradição fenomenológica e compreensiva. Assim, seus estudos parecem surgir menos no sentido de trazer algo novo e mais no intuito de aprofundar as discussões.

O sociólogo desconsidera qualquer iniciativa que pense a sociedade atual sob o prisma do individualismo, em que, em nenhuma hipótese, o indivíduo sozinho pode ser pensado junto à socialidade. Ele mesmo ressalta que essas inúmeras discussões acerca da sociedade individualizada não passam de pensamentos de figurino e:

A menos que sirvam para exprimir a profunda confusão de intelectuais que não compreendem mais nada da sociedade que é sua razão de ser, e dessa maneira tentem devolver-lhe o sentido, em termos adequados ao campo moral e/ou político no qual excelem. Não pretendo voltar a esse combate de retaguarda. Basta indicar ainda, que de maneira um pouco peremptória, como a experiência do outro fundamenta a comunidade, mesmo que ela seja conflitual (MAFFESOLI, 2010, p. 102).

Parece então que, para esse autor, a importância está menos no indivíduo e mais no grupo. A sociedade se organiza de forma coletiva e nunca retorna para o indivíduo isolado. Para ele, estamos vivendo um período de fusões, que nada tem a ver com relações contratuais e racionais, características da modernidade (sólida). Período pós-moderno no qual a moralidade não faz sentido quando pensada junto ao que ele chama de relações tácteis. Maffesoli (2009), a exemplo de Bauman, também pensa a moralidade de uma forma na qual as regras universais não podem ser parâmetros para decidir sobre o que é certo e errado na vida do indivíduo enquanto participante de um grupo. Para ele, a moral foi pensada, no período moderno, como uma categoria englobante, universal e rígida, privilegiando o projeto e impondo uma lógica do dever-ser. Hoje, em sua visão, valoriza-se muito mais a comunicação e a emoção coletiva, fortemente dependente de seus grupos (neotribos), ou seja, numa perspectiva estética: sai o indivíduo moral e entra o coletivo estético:

O que parece ser uma opinião individual, é, de fato, a opinião de tal ou tal grupo ao qual pertencemos. Daí a criação dessas *doxa* que são a marca do conformismo e que encontramos em todos os grupos particulares, inclusive naquele que se considera o mais isento disso: o dos intelectuais (MAFFESOLI, 2010, p. 132).

Para ele, a vida como obra não é mais assunto de alguns e, sim, um processo que contempla toda a massa, e essa estética vigente não pode ser pensada apenas como uma questão de gosto ou de conteúdo: “[...] é a forma estética pura que nos interessa: como se vive e como se exprime a sensação coletiva” (MAFFESOLI, 2010, p. 147). Maffesoli entende que, na lógica da socialidade, os processos de atração e repulsão se fazem por escolhas:

É verdade que esse mecanismo sempre existiu, mas no que diz respeito a Modernidade, ele foi temperado pela restrição do político que faz intervir o compromisso e a finalidade, ultrapassando de muito os interesses particulares e o localismo. A temática da vida quotidiana ou da socialidade (versus o político e o social), em compensação, destaca que o problema essencial do dado social é o relacionismo que, pode traduzir-se, de maneira mais trivial, pelo ombro a ombro de indivíduos e grupo (MAFFESOLI, 2010, p. 148).

É nessa esteira que o autor acredita que estamos vivenciando um (re)nascimento das tribos. Para Maffesoli (2007), a metamorfose que vem ocorrendo no mundo social (em relação à identidade e ao individualismo) é facilmente percebida por meio da metáfora da “neotribo”. Agora, outras características ganham importância e se tornam vetor principal de análises e das relações neotribalistas: os rituais, as imagens, os gestos, os ruídos e os espaços. Maffesoli (2010) destaca que as tribos e redes sempre existiram, só que, no mundo contemporâneo, não há mais possibilidade de escondê-las ou nem de catalogá-las. O autor ainda diz que está ocorrendo uma espécie de saturação da característica racional do Ocidente, ao passo que aumentam as relações e os conhecimentos das mais diversas culturas. É daí que surgem as novas formas de se vestir, de se falar e também de se relacionar com o corpo. Tudo se mistura nessa nova formação chamada neotribalismo.

Ele demonstra que o termo é demasiadamente utilizado nos dias atuais e muitas vezes de maneira equivocada. Aponta, ainda, duas raízes que compõem o tribalismo pós-moderno: o seu aspecto “arcaico” e juvenil¹³ e a valorização da dimensão comunitária, em oposição a um conceito cada vez mais saturado de individualismo e identidade. Para ele, é preciso retomar as relações grupais. Ao acontecer isso, perde sentido pensar em uma identidade imutável e se passa a trabalhar com uma ideia de dinamismo, alteridade e sede de infinito.

Interessante é a ideia que Maffesoli (2010) traz acerca das relações neotribais. Para ele, há um ingresso (no sentido de entrar em uma determinada tribo) sem, no entanto, ocorrer um progresso (preocupação com um fim ou com um projeto futuro). Ele diz (2010, p. 164): “[...] as tribos das quais nos ocupamos podem ter um objetivo, uma finalidade, mas não é isso o essencial. O importante é a energia despendida para constituição do grupo como tal”. É o que o autor denomina de “estar-junto”, no sentido de curtir o momento na sua intensidade, com prazer. Para ele, as neotribos são fluidas, possuindo alto grau de ajustamento e dispersão:

Sob esse aspecto, a vida pode ser considerada uma obra de arte coletiva. Seja ela de mau gosto, kitsh, folclore ou uma manifestação mass entertainment contemporâneo. Tudo isso pode parecer futilidade oca e vazia de sentido. Entretanto, se é inegável que existe uma sociedade ‘política’, uma sociedade ‘econômica’, existe também uma realidade que dispensa qualificativos, e que é a coexistência social como tal que proponho chamar de socialidade, e que poderia ser a ‘forma lúdica da socialização’ (MAFFESOLI, 2010, p. 140).

¹³ Isso será devidamente explicado no tópico 1.4.

Não se pode, como o próprio Maffesoli nos mostra, delimitar a questão do novo tribalismo a uma etapa, associando esse paradigma a uma particularidade apenas da juventude. Para ele, aceitar essa limitação é acobertar a mudança que esse paradigma propõe. A ideia defendida pela modernidade de que o adulto era o único ser racional, centrado e chamado de “senhor da razão”, já não se encaixa mais nesse novo paradigma do neotribalismo. Maffesoli mostra que:

O neotribalismo pós-moderno deixa mal a esse arquétipo cultural precedente, pois o ator agora é uma ‘eterna criança’ que, por seus atos, suas maneiras de ser, sua música, o ‘mis en scène’ do seu corpo, reafirma, antes de mais nada, uma fidelidade ao que é (MAFFESOLI, 2007, p. 99).

Para o autor, a máscara e a realização de papéis tem a função de integrar a pessoa dentro das diversas neotribos. Ela pode aparecer por meio de vestuário, da moda, de tatuagens e outros. Quanto mais se utiliza o recurso da máscara, mais se fortalece o grupo (ou a neotribo). O sociólogo francês comenta (2010, p. 163): “Ao mesmo tempo, na esfera da proximidade tribal, bem como na esfera da massa orgânica, é utilizado, cada vez mais o recurso da ‘máscara’. Quanto mais se avança mascarado, mais se fortalece o laço comunitário”. Para Maffesoli (2003), a máscara oportuniza a pessoa representar um papel, tributário de um conjunto, mas que, posteriormente, pode ser representado em outro conjunto diferenciado:

O presenteísmo é a sua temporalidade. Em função dela, a aparência é acentuada. O paroxismo é certamente o disfarce dos grandes momentos festivos ou, o que não está muito distante, dos diversos rituais da ‘alta costura’ [...]. É o trágico da aparência sob suas diversas modulações. Isso significa que nada dura, exceto o ‘isto desconhecido’ (MAFFESOLI, 2003, p. 118).

Com as questões que permeiam a socialidade, como a ascensão das neotribos e o uso das máscaras e papéis, surge em pauta, também, a discussão a respeito da identidade no contemporâneo. Maffesoli (1996) ressalta que a discussão sobre o individualismo e, conseqüentemente, da identidade, deve ser tratada, agora, juntamente com a reflexão sobre a socialidade, de forma relativa e não como algo linear nos diferentes percursos históricos. É sobre esse prisma que o autor lança mão da ideia de identificação. Ele diz que a identidade, como foi conhecida e consolidada na modernidade, não serve mais para explicar as relações e compartilhamentos que envolvem afeto e sentimentos.

Identidade não mais regida pela modernidade, como algo intrínseco ao indivíduo e carregado por ele em todos os contextos e relações cotidianas; não mais a ideia de projeto, de projeção futura e estabilidade. Maffesoli aponta o outro lado, a ideia de que a “identidade” possa ser

construída a partir da relação com o externo, com o “Outro” e com a comunidade. É o que ele caracteriza como o mito da identificação, o que leva as pessoas a realizarem diferentes papéis nas mais diversas socialidades. Assim,

[...] o transe ou a moda mostram-nos a pluralidade das relações que vão constituir a pessoa na sua relação consigo mesmo, com outrem e com o mundo. Ao contrário das atitudes, das representações ou dos modos de vida que tendem a redução, a *reductio ad unum*, elas lembram em maior escala, que os gênios continuam a habitar o espírito e o corpo do homem. A vida desse ultimo não pode se resumir numa única função, numa única ideologia, num único sexo. E é o que deixa ver a realidade contemporânea que, em todo os seus domínios (sexo, palavra, trabalho) se heterogeneiza cada vez mais (MAFFESOLI, 1996, p. 277).

Considerando a relação entre identidade e identificação, ele diz que ela se dá por meio de um processo, uma passagem. Processo esse que não deixa de ser ambíguo e é nas relações tribais, grupais e vestindo máscaras que tal passagem ocorre. Uma forma de identificação, pautada pelo mito (repetição) que assegura a convivialidade de um grupo, é o “estar-junto” à toa. A relação do “eu”, na obra de Maffesoli, parece perder força e surge apenas como um estágio inicial da relação do do “nós”. O sujeito, ao longo de sua vida, modifica diversas vezes os seus gostos, sua aparência física (com o cabelo, o vestuário, a pele etc.) e suas relações com os outros.

Maffesoli (1996) diz que, entre o indivíduo e a pessoa, há uma relação bipolar. Nessa relação, o indivíduo (fechado, pautado pela identidade, imutável, moderno) seria a causa, e a pessoa (aberta, persona, pautada pela identificação, fluida, contemporânea), o efeito. E é a ambiência entre a causa e o efeito (a pessoa junto com a neotribo) que predomina e prevalece, para Maffesoli, no processo final, ou seja, na socialidade. A relação causa/efeito (indivíduo/pessoa) aparece nos espaços de comunicações com o outro, essa se encontra em momentos de ligações emocionais nos pequenos grupos locais. Defendendo que a pessoa se constrói na e pela comunicação, é necessário compreender a importância de tratar essa pessoa de forma aberta, reconhecendo-se no microgrupo e entendendo a importância desse “estar-junto” do outro e ser parte integrante dessa socialidade, vestindo suas variadas máscaras:

[...] os diversos rituais contemporâneos, modas vestimentárias, lingüísticas, ideológicas, sexuais, mesmo sendo feito de individualidades particulares, agem, em retorno, sobre essas, para fazer delas pessoas membros de um dado grupo. O fato comunicacional é, assim, a causa e o efeito do pluralismo pessoal (MAFFESOLI, 1996, p. 276).

No processo de identificação, conforme Maffesoli, o intuito é menos o de perdurar as ideias e os indivíduos e mais o corpo social, que a todo o momento se ressignifica. Há certa empatia e veneração por uma entidade (local ou global) que pode ser religiosa, política, artística e esportiva. A fluidez também aparece aqui: quando uma entidade (por exemplo, um ídolo) já não se identifica com seus fãs, eles procuram outro local e ídolo para venerar e ser aspecto necessário para as reuniões desse grupo. Grupos de clãs (parafraseando Maffesoli) se formam em torno desse ídolo e apresentam certa conformidade em relação a vestuário, moda, estilo e repetição dos gestos, motivados pela empatia que apresentam com essa entidade.

Feito o diagnóstico dos dois sociólogos acerca da sociedade moderna e da sociedade contemporânea, acredito ser importante tratar, também, das diferenças que esses autores possuem entre si.

1.3 BAUMAN E MAFFESOLI: AS CONSEQUÊNCIAS DÍSPARES

As diferenças entre Bauman e Maffesoli começam a surgir como consequência do diagnóstico feito por ambos da sociedade contemporânea. É preciso deixar claro que a intenção aqui é menos a de mostrar qual leitura é a mais correta e, sim, de apresentar e fazer dialogar os pensamentos dos dois autores. Suas diferenças parecem emergir a partir daquilo que eles dizem ser a socialidade, que é característica do contemporâneo e se pauta nas relações de fluidez das identidades, na relação com o outro, na questão da moralidade, das máscaras e de papéis. O modo como Bauman e Maffesoli pensam essas características é que fundamenta suas mais agudas dissonâncias.

Tanto Bauman quanto Maffesoli parecem concordar sobre o que seria a socialização (social) e a socialidade. A primeira, pautada sempre pela racionalidade, pela divisão e reprodução social, na qual as funções e identidades estão sempre bem definidas. Já a segunda vive inteiramente para o presente, caracterizando-se como um fenômeno estético e desinteressado, em que as pessoas se identificam com diferentes papéis. Socialização (social) que alcançou a hegemonia no período da modernidade e a socialidade, que, na visão dos autores, seria mais bem designada para a pós-modernidade (ou modernidade líquida).

No entanto, as consequências que o social (socialização) e a socialidade geram é que diferenciam os pensamentos de Maffesoli e Bauman. Bauman (1993, p. 149) diz que “[...] a

diferença mais notável é a diferença entre o fato de a socialização ter um propósito e o fato do desinteresse da socialidade”. Já Maffesoli (2010, p. 133) fala que “[...] nunca será demais insistir: a autenticidade dramática do social corresponde à trágica superficialidade da socialidade”. Para Bauman, a presença de propósito na socialização gera a construção e manutenção da ordem, visando ao projeto futuro e calculando as ações que devem ou não ser realizadas. Ele ainda analisa o desinteresse da socialidade, de uma forma crítica, dizendo que ela, por não possuir nenhum propósito e nenhum projeto futuro, se encerra ao passo que o grupo e as relações (estéticas) cessam:

Socialidade instantânea da multidão é uma contra-estrutura para a estrutura da socialização. Num só momento glorioso de ‘descarga’, ela anula anos (talvez séculos) de elaboração paciente. Não tem nenhuma estrutura própria; ruma nos entulhos da estrutura que acabou de explodir – a única estrutura que a ‘sociedade’ conhece (BAUMAN, 1993, p. 151).

Essas relações instantâneas não são vistas com bons olhos por Bauman. Não ter face e possuir máscaras favorecem a fluidez e a liquidez do contemporâneo vivido hoje. Ou seja, quando o “eu” interage no “nós” e, repentinamente, essas relações grupais descartáveis se desmancham, há, na visão de Bauman, sérios problemas. Problemas esses que surgem pela fragilidade da socialidade que advém, também, do cancelamento do seu próprio futuro. Bauman (1993) diz que, enquanto a socialização substituiu a responsabilidade moral pela obrigação de seguir regras e normas preestabelecidas, a multidão psicológica (característica da socialidade) nunca se preocupou com a questão da responsabilidade, e isso inviabiliza, em sua visão, o impulso moral individual. Já Maffesoli dá destaque à aparência da socialidade, dizendo que a profundidade pode estar oculta em traços como a aparência, os lugares e as atividades. Em muitos momentos, esses traços, para ele, são vetores de agregação, de sentimento estético e de reconhecimento:

A pracinha, a rua, a tabacaria da esquina, a lotérica, a banca de jornais, etc., são, de acordo com o centro de interesse ou de necessidade, formas triviais de socialidade. No entanto, é um desses traços, mesmos triviais, que dará a especificidade de cada bairro. Uso intencionalmente esse termo, pois ele traduz muito bem o movimento complexo de uma atmosfera gerada por lugares e atividades, recebendo, em contrapartida, uma coloração e um odor particulares (MAFFESOLI, 2009, p. 84).

Para Maffesoli, a socialidade, com suas características de viver o presente coletivo e de dispersão grupal, é protagonista das relações sociais, e a fragilidade que Bauman aponta é, para o sociólogo francês, transformada em sentimento de força e pertença nos momentos em que os grupos estão unidos no meio da socialidade, por mais que esses momentos sejam

rápidos e fluidos. Talvez um dos principais pontos de discussão que permeia os escritos desses dois autores e, também, as ideias que ambos possuem da socialidade contemporânea esteja relacionado com a discussão entre a moral e a estética. Ambos acreditam que, ao passo que emerge a socialidade no contemporâneo, a moral esteja sendo substituída pela estética. O que difere seus pensamentos, após esse diagnóstico, é a visão que ambos possuem dessa substituição.

Bauman parece defender a ideia de uma autonomia individual para a moralidade. O autor deixa bem claro que a sociedade atual é confusa, ambígua e ambivalente, assim como, também, são as decisões morais. Para Bauman (1993), devemos aceitar que é neste mundo que vivemos, um mundo no qual não há como pensar a moralidade juntamente com a universalidade, como bem quis a modernidade sólida. Segundo o sociólogo polonês (1993), a inserção em um grupo (basta lembrar as neotribos) tem impacto moral, e a tentativa de universalizar as normas é preocupante na relação do “eu” e do “nós”. Dissolver o “eu” moral no “nós” ético torna o indivíduo intercambiável, e o que moralmente vale para ele, automaticamente, valerá para o seguinte e para o seu próximo dentro do grupo. No entanto, o relacionamento moral, para Bauman, não pode ser visto da forma da universalidade e muito menos na reversibilidade (no sentido de esperar algo em troca). Ou seja, o “eu”, como indivíduo que se relaciona com o outro ou com o grupo, é singular no que tange a sua responsabilidade moral. Assim, responsabilizar-se pelo “Outro” não significa reciprocidade desse outro moralmente comigo:

‘O eu sempre tem uma responsabilidade a mais sobre todos os outros’; somente nessa suposição, um ‘partido moral’, enquanto distinto de parceria contratual, é pensável e realizável. Minha responsabilidade é sempre um passo a frente, sempre maior que o do Outro. Nega-se a mim o conforto das normas já existentes e das regras já seguidas para guiar-me [...] (BAUMAN, 1993, p. 63).

Para Bauman (1993), a moralidade é endêmica e irremissivelmente não racional, ou seja, não é calculável e nem pode ser vista por meio de regras universalizáveis. Em sua visão, o apelo moral é pessoal e está ligado a responsabilidade individual, não podendo ser pensado por meio do que os outros façam em troca ou seguindo padrões sociais. Segundo ele:

Não somos morais graça à sociedade (somos apenas éticos ou obedientes à lei graças a ela); vivemos em sociedade, somos sociedade, graças a sermos morais. No coração da socialidade está a solidão da pessoa moral. Antes da sociedade, antes de seus legisladores e seus filósofos chegarem a expressar os princípios éticos da sociedade, há seres que já eram morais sem a compulsão (ou será ela luxo?) da bondade codificada (BAUMAN, 1993, p. 74).

Para Maffesoli, a moralidade prevaleceu no período moderno, enquanto a estética emergiu no que ele chama de período pós-moderno. O sociólogo francês diz que essa emergência da estética no seio das emoções coletivas, dos grupos, da comunicação e da socialidade marca a ruptura de uma episteme, revelando o fim de um mundo (moderno) e o nascimento de outro (pós-moderno):

Sem que se possa aprofundar isto aqui, pode-se dizer que o interesse culinário, o jogo das aparências, os pequenos momentos festivos, as perambulações diárias e o lazer não podem ser mais vistos como elementos sem importância ou frívolos da vida social. Como expressões das emoções coletivas, constituem uma verdadeira centralidade subterrânea, um querer viver irreprimível que deve ser analisado. Há uma autonomia em formas banais da existência que, numa perspectiva utilitária ou racionalista, não possuem qualquer finalidade, embora não sejam menos carregadas de sentido [...] (MAFFESOLI, 2009, p. 12).

O “estar-junto” moral, na visão de Maffesoli, perdeu seu sentido quando o progresso e o projeto futuro deixaram de ser considerados como imperativos categóricos. Nesse momento, a existência social foi entregue a si mesma e, quando isso aconteceu, as características da socialidade, da máscara, dos papéis e das neotribos se tornaram interessantes para auxiliar na ligação entre os indivíduos. Para Maffesoli (2009), a principal característica dessa comunhão grupal esta relacionada com a afetividade e o compartilhamento de uma estética comum.

A questão da moralidade é diretamente associada às características da máscara/face e dos papéis. Para Bauman, a emergência da socialidade e, conseqüentemente, o uso das máscaras, acaba dificultando o impulso moral, pois a máscara não revela quem o indivíduo verdadeiramente é e, na maioria das vezes, gera uma relação de desconfiança que, para o sociólogo polonês, é típica da sociedade moderna líquida. Ele prefere pensar em face ao invés de máscaras e ainda defende que, em muitos momentos, ser moral é resistir à socialização e à socialidade.

A visão que Maffesoli postula é, de fato, mais positiva quando comparada com as ideias de Bauman. Para o sociólogo francês, a responsabilidade moral fica em segundo plano. Maffesoli (2009) defende que, no pós-moderno, a moralidade vai se deslocar para as neotribos e os pequenos grupos comunitários. Mas não podemos esquecer que tanto Maffesoli como Bauman acreditam que o uso da máscara impossibilita a moral. No entanto, para o sociólogo francês, quando formos pensar na utilização das máscaras, ao invés de falarmos em moralidade, devemos falar em estética. Ele acredita, ainda, que as máscaras e os papéis são

características importantes para gerar o fortalecimento grupal. Viver o presente de forma coletiva, usufruindo de diferentes papéis dentro dos mais diversos lugares é o que da liga às neotribos e o que fundamenta a estética emergente na sociedade pós-moderna. Ou seja, o que para Bauman gera um sentimento de incerteza e insegurança, para Maffesoli, resulta no fortalecimento grupal.

No entanto, para Bauman, a responsabilidade moral é pessoal e está estritamente ligada ao indivíduo; já Maffesoli acredita que, pelo fato de a sociedade contemporânea ser fundamentada pela estética, a moralidade não faz mais sentido se pensada de forma universal e juntamente com as máscaras e papéis. Para ele, estamos vivendo um relativismo moral, característico dos modos de vida alternativos das neotribos que lançando mão de máscaras e papéis, eclodem no contemporâneo.

Outra diferença entre eles diz respeito à questão da identidade/identificação no contemporâneo. Ambos os autores parecem entender que, no período moderno, a identidade era fixa, estável e imutável. Contudo, pensando essas discussões para os dias atuais, vemos que Maffesoli passa não mais a trabalhar com identidade, preferindo, em seu lugar, usar a palavra identificação. Esta última não faz sentido, se não for pensada no seio dos grupos e do “nós”. Já Bauman acredita que as identidades no contemporâneo são fluidas, frenéticas e facilmente descartáveis, cabendo ao indivíduo escolher qual a melhor identidade ele irá vestir. No entanto, o sociólogo polonês diz que, quando o indivíduo se identifica com alguém ou com um grupo, ele entra em um jogo no qual perde o controle e deixa de exercer total influência. Assim, ele acredita que essas identificações grupais, as quais Maffesoli dá tanta importância (por exemplo, eventos esportivos e festas) no contemporâneo, e a busca coletiva por uma identidade não bastam para gerar um sentimento de grupo (de “nós”), o que, para Maffesoli, é suficiente e dá liga às relações estéticas grupais.

Vimos, até aqui, que tanto Bauman quanto Maffesoli realizam um diagnóstico similar do que seria a sociedade contemporânea. No entanto, as consequências que esse diagnóstico gera, como mostrei, é o ponto de partida das diferenças conceituais entre esses dois autores. São essas diferenças que produzem visões distintas sobre o que vem sendo a juventude no contemporâneo.

1.4 ENTRE BAUMAN E MAFFESOLI: ALGUMAS IMPLICAÇÕES PARA O CONCEITO DE JUVENTUDE

É com o intuito de pensar a juventude, surgida como categoria da modernidade, que lanço mão desses dois autores (Bauman e Maffesoli) a fim de discutir como a juventude pode ser pensada, hoje, a partir das reflexões que esses dois sociólogos também fazem da sociedade pós-moderna (moderna líquida). Para tal, tomo como referência os conceitos tratados anteriormente. Percebo que o diagnóstico dos dois autores, a respeito da juventude, parece convergir em alguns momentos, por exemplo, no que tange à socialidade, ao uso de máscaras, à ênfase ao presente e às relações efêmeras. O exercício a se fazer, então, é discutir as consequências que esse diagnóstico gera para cada autor, com o intuito mais de dialogar com as diferentes possibilidades e menos de realizar um juízo de valor.

Porém, antes de iniciar a discussão a respeito da juventude no contemporâneo com o auxílio de Bauman e Maffesoli, acho interessante mostrar como o cenário da juventude se configurou no período chamado moderno (sólido). Pode-se voltar o olhar para a juventude por meio de abordagens sociológicas, psicológicas, pedagógicas e antropológicas. É consenso hoje, entre os autores¹⁴ que versam sobre a temática, reconhecer a juventude para além de uma faixa etária e uma classificação, mas como um processo de construção sócio-histórica e cultural. Gil (2004) ressalta a importância de pesquisar a juventude na sua normalidade e seu cotidiano, em uma tentativa de compreender a sociedade atual e refletir sobre ela.

Creio que devemos iniciar a discussão a respeito da juventude com as palavras de Maffesoli (2003, p. 17): “O tempo determina o ser social assim como estrutura cada um de nós”. O tempo e o jovem. O tempo moderno (com suas características e instituições) promulgou e iniciou uma série de classificações e tentativas de conceituar a juventude (e o jovem). Entender esse processo é importante para realizar o exercício de refletir o que vem sendo o jovem (e a juventude) na sociedade contemporânea.

Feixa (1998, p. 35), ao descrever o surgimento da juventude na sociedade ocidental, diz que esse fato ocorreu no século XVIII com a revolução industrial:

¹⁴ Os autores que versam sobre a temática da juventude aparecerão no decorrer do tópico.

¿Cuándo surge, pues, esa realidad social que hemos venido en llamar «juventud», en la sociedad occidental? ¿Cuándo se generaliza un período de la vida comprendido entre la dependencia infantil y la autonomía adulta? ¿Cuándo se difunden las condiciones sociales y las imágenes culturales que hoy asociamos a la juventud? Sin duda, la Revolución Industrial tuvo mucho que ver con todo ello.

O autor ainda mostra que o surgimento e a mudança de instituições – escola, família, exército e trabalho – específicas foram fundamentais para o desenvolvimento da juventude como categoria.¹⁵ Para tratar da família, Feixa (1998) lança mão de Ariès para dizer que a estrutura familiar passou a se constituir de modo diferente, oportunidade em que a criança começa a vivenciar momentos dentro de casa, fazendo com que a família desenvolvesse, assim, um maior senso de afeto, responsabilidade e dependência das crianças com os pais.

Ora, maior dependência da criança em relação à família e a responsabilidade da educação e afeto assumida por ela são características importantes na composição da categorização das etapas etárias e do momento de ser criança, jovem e adulto na modernidade. No caso da escola, ela ganha relevância ao passo que se transforma em um local de iniciação social, substituindo os tutores particulares. A escola moderna passa a ser organizada e normatizada, regida por classes e separando os alunos por idade e gênero. O Exército, mesmo que ainda focado apenas nos sujeitos do sexo masculino, recruta um grande número de jovens na modernidade. Jovens que compraram a ideia de patriotismo, nacionalismo e buscam a todo custo defender seus países por meio de luta armada. Por último, o trabalho: para Feixa (1998), com os processos de revolução industrial, os menores (crianças e jovens) foram sendo expulsos do mundo do trabalho e conduzidos para a escola, a fim de se preparar melhor (e garantir mão de obra específica) para o mundo do trabalho que os esperava.

O autor ressalta, ainda, que essas instituições fundamentais para a construção da categoria jovem não abarcaram, inicialmente, todas as classes, limitando-se apenas aos burgueses. Como descreve o autor, foi na primeira metade do século XX que as demais camadas da população jovem tiveram acesso a essas instituições. Ora, se considerarmos que a modernidade se constitui como o tempo linear, seguro e de projeto, podemos pensar que os jovens também foram classificados sobre esse prisma.

¹⁵ Feixa (1998) denota importância a Rousseau como o inventor da categoria “jovem”, em 1762. Em seu livro intitulado “O Emilio”.

Grosso (2000, 2010) é outro autor que nos auxilia a entender o vínculo entre modernidade e juventude. Grosso (2000) mostra, na transição do século XIX para o século XX, que a concepção de juventude era fortemente marcada por aspectos institucionais, etários e pela ciência moderna. Ora as instituições obtinham sucesso na transição do jovem para a vida adulta, moldando um indivíduo perante as gerações anteriores, ora eram criadas resistências e grupos juvenis que não se adequavam aos moldes promulgados pela modernidade, tentando se tornar autônomos perante a regulação das instituições e do mundo adulto.

A época moderna voltada para a ideia de projetos futuros, de classificações de pessoas, padrões e lugares, do dualismo entre o certo e o errado e, principalmente, das ciências modernas, acabou criando e transformando a juventude como um estágio de transição perigoso e frágil para a maturidade e a vida adulta. Assim, Grosso (2000), de certo modo, compartilha o diagnóstico de Feixa (1998), ao dizer que a família, a escola e outras instituições surgiram com o intuito de modelar e cuidar dos jovens:

Crianças e, por extensão, jovens foram vistos como propícios a contraírem toda espécie de males: doenças do corpo e da mente, perversão sexual, preguiça, uso de tóxicos e etc. Essa concepção só veio a colaborar no incremento do isolamento, vigilância e esquadrinhamento dos indivíduos durante sua infância e juventude (GROSSO, 2000, p. 58).

Sobre forte influência das ciências modernas, a juventude passou a ser classificada, então, como uma função social de maturação do indivíduo para o alcance da idade adulta. Era preciso intervir e agir sobre esse jovem para que ele pudesse se adequar aos moldes modernos de socialização. Grosso (2000), após análises de trabalhos da Psicologia dos séculos XIX e XX, percebeu que ela teve denso impacto no conceito de adolescência e juventude, caracterizadas como estágio da vida em que o indivíduo irá constituir sua identidade particular. Grosso (2000, p. 61) diz que: “No seu sentido mais estrito, mais fundamental, segundo a psicologia moderna, a idade juvenil ou ‘adolescência’ é uma fase de preparação psicossocial para a idade adulta e a sociedade, fase de definição de uma identidade e de uma individualidade”.

Essa visão de juventude era considerada normal, sem dificuldades e transtornos para a passagem à idade adulta. Os conflitos existentes eram analisados como processo característico dessa etapa de vida confusa e transitória, que logo deveriam ser sanados pelas instituições que tinham o propósito de correção e adequação do jovem à sociedade. Abramo (1997) reafirma a

ideia de que a juventude foi pensada (por meio da Sociologia funcionalista) como uma forma de transição (passagem) da infância para a vida adulta, dizendo que esse momento de passagem carregava contornos de amadurecimento e aquisições culturais que, para a autora, era um momento em que poderiam ocorrer desvios de postura e de condutas. Ressalta, ainda, que a juventude só era percebida quando se tornava uma ameaça à ordenação e sistematização do progresso contínuo da sociedade.

Contribuição importante, nessa discussão histórica, sociológica e cultural do jovem na modernidade e no contemporâneo, é dada pelas análises que Pais (1993) faz sobre as correntes sociológicas da juventude. Segundo sua interpretação, a juventude se divide entre duas correntes teóricas: a corrente geracional e a corrente classista. Para o autor, a corrente geracional entende a juventude como uma fase da vida. É discutida, nessa vertente, a questão das continuidades e descontinuidades intergeracionais. As continuidades seriam aquelas gerações de jovens que reproduziriam e dariam continuidade à cultura adulta e de gerações anteriores. Com referencia às descontinuidades, Pais (1993) diz que existe uma cultura juvenil que, de certa forma, se colocaria contra as culturas produzidas por outras gerações (como a de seus pais). Essas descontinuidades intergeracionais podem aparecer de diferentes maneiras, sejam elas: a teoria da socialização contínua (situada nos anos 50 e influenciada pelo discurso médico ao caracterizar a juventude como um difícil período da vida quando ocorreria a maturação psicológica, a fim de conduzir a fase adulta) e a teoria das rupturas e crises intergeracionais (quando há uma confrontação entre as gerações, como é o caso de algumas gerações políticas formadas no seio esquerdista, como os jovens na revolução cubana citados por Groppo).

Vale lembrar que, para a corrente geracional, os jovens (e sujeitos) vivenciam suas relações e experiências situados exclusivamente como membros pertencentes a uma geração. Segundo Pais (1993, p. 40), “[...] as experiências de determinados indivíduos são compartilhadas por outros indivíduos da mesma geração, que vivem, por essa facto, circunstâncias semelhantes e que tem de enfrentar-se com problemas similares.” Assim, para essa corrente, existem dois tipos de relacionamentos referentes aos jovens. Por um lado, aqueles que não apresentam conflitos com o mundo adulto e primam as relações contínuas e, por outro, os relacionamentos problemáticos, nos quais os jovens veem diferenças culturais e buscam romper com os demais sujeitos (alguns autores chamam de contracultura).

Para a corrente geracional, as continuidades e discontinuidades ainda poderiam se manifestar de duas formas: a primeira diz respeito aos processos de socializações em que, por meio de instituições (escola e família), as gerações mais jovens reproduziriam as normas, os valores, as crenças e os símbolos das gerações mais adultas, dando sentido à continuidade intergeracional. Por outro lado, quando esse processo não é realizado de forma passiva, geram-se rupturas entre as culturas das diferentes gerações. Várias críticas são feitas a essa corrente geracional. Pais (1993) alerta que uma delas é o fato de essa corrente caracterizar a juventude como uma entidade homogênea. Isso coloca a categoria etária como importante variável, tanto quanto os aspectos econômicos e sociais.

Para a corrente classista, as reproduções sociais são vistas exclusivamente em termos de relação das classes sociais. Pais (1993) nos diz que a transição da juventude para a fase adulta vai estar sempre relacionada com as desigualdades sociais, como: distinção de diferentes trabalhos para homens e mulheres e também nas condições sociais de cada jovem. Assim, essa corrente aceita que os jovens possuem diferentes culturas e os mais variados grupos sociais, de acordo, claro, com sua classe social.

Essa vertente possui um apelo político, como no caso de jovens operários de classes baixas que acabam produzindo resistência contra situações de dominação e opressão, criando espaços sociais próprios. Como bem ressalta Pais (1993, p. 48):

Para a corrente classista, as culturas juvenis são sempre culturas de classe, isto é, são sempre entendidas como produtos de relações antagônicas de classe. Daí que as culturas juvenis sejam por esta corrente apresentadas como 'culturas de resistência', isto é, culturas negociadas no quadro de um contexto cultural determinado por relações de classe.

Algumas críticas são feitas à vertente classista. As culturas juvenis que não se manifestam como culturas de resistência acabam ficando às margens do interesse dessa corrente. Assim, os teóricos dessa área fazem esforços para delimitar e enquadrar todas as manifestações culturais juvenis como sendo de resistência e/ou tendo uma conotação política.

É a partir da primeira metade do século XX que a classificação da juventude passa a ser mais bem definida, tendo o Estado criado leis e ofertado vários serviços especificamente para o cidadão jovem, como escolas, internatos e prisões. No entanto, na década de 50 do século passado, a juventude foi se caracterizando como um problema social. Foram taxados de

“rebeldes sem causa”, reforçando, ainda mais, a imagem de que a juventude era um processo de difícil transição, requerendo cuidados e atenção (ABRAMO, 1997). Já nos anos 1960 e 1970, a juventude apareceu como uma categoria de transformação social, por meio de investidas políticas contra a ditadura brasileira, como os movimentos sociais e a contracultura. Os movimentos de contracultura, nos anos 1960 e 1970 do século passado, foram intensos, juntamente com o forte teor político que vestiam os jovens na época da ditadura militar. Eles expressavam suas inquietações por meio de músicas, cinemas, teatros e a imprensa, contrapondo-se ao regime militar.

Essa juventude em especial (no contexto brasileiro do regime militar) pode ser caracterizada por meio dos acontecimentos políticos, sociais e econômicos, já que presenciou e viveu essas transformações de forma direta. Os jovens naquele momento eram vistos, conforme Abramo (1997, p. 31), “[...] não mais como uma fase passageira de dificuldades, mas como uma recusa permanente de se adaptar, de se ‘enquadrar’”.

Abramo (1997) nos mostra que, na década de 1980, a juventude se apresenta com uma conotação diferente da concebida nos anos 70. Nesse contexto, o jovem abandona os assuntos políticos e se torna mais individualista, consumista e pouco interessado pelo contexto social no qual vive. Já nos anos 1990, Abramo (1997) nos diz que não é mais essa despreocupação e individualização que caracteriza o jovem e, sim, sua presença em diferentes contextos juvenis, relacionando-os com o individualismo, a fragmentação e as gangues. A preocupação com o jovem, nesse período, como bem frisou Abramo, visava ao controle e à ordem para manter a coesão moral e a integridade da juventude, pensando nela como o futuro da sociedade. Pode-se dizer que essa é uma preocupação tipicamente moderna, voltada para o futuro.

Atualmente, como mostrei, por meio de Bauman e Maffesoli, o tempo é projetado para o presente, pela fluidez e para a diversidade. Muito se diz que hoje os jovens vivem de forma individual, à base do consumo, criando relações superficiais e fluidas com os outros. Não se prendem a um determinado espaço e não se preocupam muito com o tempo futuro. Quanto mais rápidos esses jovens se movem, mais poder eles adquirem. O conhecimento pode ser um exemplo de poder, e sabemos que o conhecimento não é regalia exclusiva da escola. Esse indivíduo contemporâneo, sozinho, em frente ao seu computador ou ao celular, pode rapidamente se mover e se apropriar de conhecimentos que as gerações jovens anteriores não

tiveram. Por meio desse pensamento, o jovem de hoje busca “ser jovem” e viver como tal, menos no grupo, no comunitário e mais no consumo e na responsabilidade individual.

Pensando, em primeira instância, na socialidade, vimos que ela, para Bauman, é baseada na efemeridade e no presente. Um tipo de erupção que surge rapidamente e se apaga da mesma forma, sem deixar vestígios. Implicação importante para pensar a juventude nesse cenário talvez seja o fato de a socialidade apresentar um desinteresse e uma não finalidade na modernidade líquida. Nessa ótica, então, os jovens podem viver pautados numa valorização exacerbada do presente, sem se preocupar muito com qualquer tipo de finalidade política, social ou moral que suas reuniões e/ou ações podem desembocar.

Esse diagnóstico é alimentado pela leitura de Bauman. Ele se mostra pessimista quando se depara com as relações sociais da juventude (e não só dela). O abandono ou a diminuição da importância dos aspectos morais, políticos e sociais gera, para ele, indivíduos inseguros e ainda mais sedentos pelo consumo. Podemos dizer, na esteira de Bauman, que há uma tendência de que as relações juvenis passem – na modernidade líquida – a se caracterizar como tendo um alto índice de insegurança e ansiedade, surgindo, por consequência, falta de confiança perante o outro e individualismo, ou seja, o jovem passa a se preocupar mais com o “eu” do que com o “nós”, já que as relações de socialidade são sempre frágeis e efêmeras.

Não revelar quem o jovem “realmente é” (a sua face) pode afetar moralmente esse indivíduo, pois, se pensarmos na esteira de Bauman, o jovem que vive trocando suas roupagens (máscaras), de acordo com os grupos específicos, teria dificuldade para decidir sobre suas ações de escolha e julgamento, sobretudo a respeito das decisões entre certo e errado, bom ou ruim.

O predomínio da utilização das máscaras possui ligação com a questão de identidade e pode ser relacionada com a juventude contemporânea. Apesar de Bauman tecer críticas à identidade na sociedade contemporânea, ele reconhece que ela é pensada menos de forma única, estável e segura e mais como algo fluido, plural e consumista. O jovem, então, se quiser experimentar as diferentes identidades que estão a sua disposição, precisa se disponibilizar a vestir as diferentes máscaras para cada momento específico. Ponto crítico dessa relação surge quando o sociólogo polonês coloca em cena a questão da segurança, característica típica da sociedade fluida e efêmera. Nessa esteira, um jovem que vive na socialidade presenteísta, vestindo suas

mais diversas máscaras e lançando mão das suas diferentes identidades, pode criar um sentimento de instabilidade e insegurança.

O sociólogo José Machado Pais parece se aproximar de Bauman em alguns momentos, quando pensa a juventude no contemporâneo a partir desse sentimento de instabilidade e insegurança. Pais (2005) trabalha com a ideia de “ritos de impasse” para caracterizar a juventude na sociedade atual:

É neste contexto que se abre uma pista de reflexão – a desenvolver em futuras pesquisas – para o entendimento de alguns comportamentos juvenis da contemporaneidade que talvez possam ser discutidos a partir de um novo conceito, o de ritos de impasse. Os ritos de impasse aparecem associados a situações de anomia, quando necessidades essenciais de segurança e auto-estima não se satisfazem ou quando sentimentos de pertença identitária se fragilizam (PAIS, 2009, p. 380).

Esse autor se aproxima de Bauman ao enxergar a juventude atual sob a condição de “yoyogenização”. Para Pais (2005), temos assistido a uma intensa reversibilidade no que tange às trajetórias da juventude para a vida adulta. A entrada no mercado de trabalho, o matrimônio, a saída da escola e da família eram aspectos que balizavam, de forma linear, a passagem para o universo adulto. Hoje, na sociedade fluida e frenética, as certezas de linearidade se desmancham e o adulto empregado, casado, com sua casa própria, vê-se, em muitas ocasiões, afetado pelo desemprego, tendo que retornar aos bancos escolares e, muitas vezes, precisando de ajuda da família de origem.

Podemos pensar a juventude hoje, por exemplo, com referencia às relações amorosas (ficar, namorar e casar). A onda do “ficar” que “afeta” a juventude atual, na qual, em uma única festa (ou em questão de dias e semanas), o indivíduo troca de parceira várias vezes, dá a possibilidade de esse jovem conhecer e usufruir dessas diferentes máscaras (e por que não identidades?). No entanto, essa fluidez, no diagnóstico de Bauman, acarreta, em muitos momentos, insegurança e ambivalência existencial.

É aqui que aparece, também, o termo ambivalência para Bauman, pois, ao passo que o jovem procura a segurança, a estabilidade, ou, como no exemplo acima, uma parceira fixa ou até mesmo um casamento, ele sabe que está deixando para trás outras inúmeras possibilidades de conhecer e se relacionar com outros parceiros diferentes. Assim, mesmo numa posição contrária, Bauman parece reconhecer que a identidade ganha notoriedade quando pensada de

forma presenteísta, sobretudo para sanar os anseios e desejos, principalmente, de consumos momentâneos.

Bauman reserva alguns de seus escritos para refletir diretamente sobre a juventude. Para ele, há uma longa história de incompreensão recíproca entre as gerações dos adultos (os pais) e a dos jovens (os filhos), gerando assim, uma desconfiança mútua. Bauman, diz que,

Hoje, não se espera nem se pressupõe que os jovens ‘estão em vias de se tornar adultos como nós’; a tendência é vê-los como um tipo diferente, que permanecerá diferente ‘de nós’ por toda a vida. As discrepâncias entre ‘nós’ (os mais velhos) e ‘eles’ (os mais novos) não nos parecem mais corresponder a uma fase passageira e irritante, que tenderá fatalmente a se dissipar e a desaparecer à medida que eles amadureçam para as realidades da vida. Os jovens sem dúvida vão permanecer; eles são irrevogáveis (BAUMAN, 2010, p. 20).

A consequência disso, para o autor, é o surgimento de um conflito entre as gerações, quando os mais velhos (adultos, pais) se sentem ameaçados e inseguros com a possibilidade de os mais novos (jovens, filhos) destruírem a “normalidade” que os primeiros levaram demasiado tempo para construir. Os mais novos sentem necessidade de corrigir o que foi estragado pelas gerações anteriores. Ou seja, dependendo do ponto de vista, a culpa é inclinada para uma dessas “categorias”. Posicionando-se a respeito da juventude atual, ele afirma:

Convém não esquecer ainda que, grande parte da geração jovem hoje jamais passou por dificuldades de vida efetivas, como uma longa depressão econômica e o desemprego em massa. Essa juventude nasceu e cresceu num mundo no qual podia obter apoio de serviços comunitários socialmente produzidos, um guarda-chuva a prova de água e de vento que lhes parecia sempre ao alcance da mão, para protegê-los contra as inclemências do tempo, o frio das chuvas e os ventos gelados; um mundo em que cada nova manhã parecia prometer um dia mais ensolarado que o anterior e mais regado de agradáveis aventuras (BAUMAN, 2010, p. 21).

Também para a juventude hoje não há mais a perspectiva do Estado protetor, onipresente. Nessa mesma esteira, percorrem as grandes instituições do século XIX. Instituições que outrora foram fundamentais para entender a juventude parecem estar em crise. Esse indivíduo contemporâneo, sozinho, em frente ao seu computador ou ao celular, pode rapidamente se mover e se apropriar de conhecimentos aos quais as gerações jovens anteriores não tiveram a oportunidade (e se tiveram, o processo se deu muito mais lentamente). Bauman (2010) chama de geração Y aqueles que, hoje, possuem entre 11 e 28 anos. Essa geração, para ele, nasceu e vive num mundo totalmente diferente daquele vivido por gerações anteriores, Bauman (2010, p. 60) acredita que: “[...] um mundo de emprego abundante, oportunidades aparentemente infinitas de prazer, cada um mais atraente que o outro e capaz de multiplicar esses prazeres

cada vez mais sedutores [...]”. Prosseguindo com suas reflexões, ele se mostra preocupado com os rumos que a política e a economia têm tomado no contemporâneo, podendo diretamente afetar a visão otimista, confiante e, por que não, consumidora da juventude.

Sobre a relação dos jovens de hoje (geração y) e o trabalho, Bauman diz que este último quase nunca aparece nos projetos de vida que os jovens cultivam em empenhar e realizar. Ele ressalta (2010, p. 61): “A última coisa de que gostariam é de um emprego com estabilidade eterna”. No entanto, o próprio autor nos lembra que o cenário acima apresentado está com seus dias contados, tendo em vista a iminente crise econômica que assola os países da Europa. Exemplo disso é a atual Espanha, onde jovens estão se retirando do mercado de trabalho e voltando para os bancos escolares, a fim de não sofrer com a sombra do desemprego.

Então, se nos propusermos a realizar uma leitura da juventude sob a ótica das reflexões de Bauman, duas características principais (além daquelas que já elenquei) de sua obra devem ser consideradas, quais sejam: a do consumo e a da ambivalência. Ou seja, o indivíduo (e o jovem) passa a ser reconhecido socialmente não mais por aquilo que é ou que produziu, mas, sim, pelo que ele consome ou é capaz de consumir. A possibilidade, que, por exemplo, o indivíduo jovem tem de consumir o maior número de produtos em um curto espaço de tempo. Ou, então, de escolher um, entre inúmeros produtos para ser utilizado em uma determinada situação.

Em relação ao consumo, Bauman (2010) faz uma análise interessante ao discutir pesquisa sobre o gasto que jovens de classe média possuem. Ele demonstra que os gastos para manter uma vida dentro dos padrões de aceitação na “galera” são altos e incluem no orçamento, além de questões básicas, como escola, saúde, moradia e alimentação, os telefones celulares, internet, roupas, tênis e lazer. Vale lembrar que esses aparelhos precisam ser sempre os mais atualizados e completos. Somando os gastos, o autor diz que, na Grã-Bretanha (de acordo com pesquisa), o custo de vida de um jovem sai aproximadamente a 23.500 reais por ano. Bauman (2010, p. 55) relata:

Na torrente de bens que se adquirem depressa, se abandonam e jogam fora mais rápido ainda, dificilmente alguma coisa sobressai como ‘um bem caro ao coração’ – e se faz, não é por muito tempo. Importante é sempre guardar o estilo, não a parafernália de acessórios que o compõem; e esse estilo exige que os acessórios se sucedam uns aos outros em velocidade cada vez mais acelerada.

São esses impulsos, quase sempre subsidiados pelo consumo, pela oferta de diferentes identidades, máscaras e das relações de socialidade fluidas e presenteistas, que desembocam na questão da ambivalência. Essa diz respeito à prevalência intensa de juízos contraditórios sobre uma mesma questão, que pode ser associada ao consumo e à relação com o “Outro”. Pensar a juventude contemporânea com as lentes de Bauman é aceitar que ela é totalmente estimulada por impulsos ambivalentes e consumistas. Aqui, o autor dá margem para levantarmos uma crítica sobre seus escritos em relação a esses indivíduos.

Vale perguntar a qual jovem o autor está se referindo. Não podemos esquecer que muitos jovens hoje não possuem condições de serem consumidores e são considerados como os refugos e excluídos na sociedade moderno líquida.¹⁶ Porém, em seus escritos sobre juventude, Bauman denomina de “pessoas especiais” os jovens que remam na contramão do consumo, não se rendendo aos inúmeros apelos do mercado. Ainda assim parece que seu recorte espacial da juventude é voltado para o cenário europeu de classe média.

Por meio das lentes de Maffesoli, produzimos outras reflexões acerca da juventude contemporânea. Arrisco-me a dizer que, nessa perspectiva, a juventude é toda pensada a partir do que ele denominou neotribalismo, apesar de o próprio autor, muitas vezes, fazer o exercício de tentar considerar o neotribalismo mais como um paradigma emergente e menos como uma particularidade apenas da juventude. Seu diagnóstico parece ser um pouco mais positivo que o de Bauman, já que considera as relações de socialidade e máscaras como fundamentais para a composição tribal e, conseqüentemente, da juventude.

Analisando sua obra, vemos que a juventude só pode ser enxergada de maneira grupal, por meio da comunicação, do corpo, da socialidade, do jogo das máscaras e da estética (para Bauman também, porém, como já vimos, com outras preocupações). O autor enfatiza uma espécie de moratória social para os jovens, ao dar valor ímpar ao presente vivido coletivamente e pouca importância a um determinado projeto político ou a alguma finalidade futura que permeie a união da juventude. Uma visão aparentemente positiva desse “estar-junto” à toa.

¹⁶ Como compreender e se relacionar com aquela parcela da juventude que não se enquadra no padrão consumidor e vive às margens das relações sociais e culturais? Essa juventude, segundo o próprio autor, é considerada como consumidora falha.

Penso a moratória social, concordando com Groppo (2009), como um modelo dual que enxerga a juventude tanto como integração social quanto como direitos sociais. Groppo (2009, p. 10) diz: “[...] a juventude como direito é e era a possibilidade da moratória social, já que seria um momento destinado a especial proteção, orientação e livre experimentação”.¹⁷

Para Maffesoli, o neotribalismo se encaixa mal no arquétipo do adulto moderno, qual seja: o do indivíduo centrado, racional e com uma identidade fixa. Para ele, a melhor denominação é a de uma “eterna criança”, representada por seus diferentes gostos, suas maneiras de se vestir e seus atos. Ora, vamos pensar a juventude aqui. No período moderno, a juventude não tinha a mesma classificação centrada e racional que era dada ao adulto. Nessa época, os jovens foram classificados como indivíduos propensos a mudanças, desvios e insegurança. Era uma fase claramente de transição, na qual se deviam seguir roteiros para se tornar um adulto racional, centrado e com uma identidade fixa.

Parece que esse arquétipo de juventude moderna tem estreitas relações com a metáfora do paradigma neotribal que o autor defende. No entanto, os jovens dessa época eram quase sempre malvistas e retaliados quando apresentavam seus piercing, tatuagens, expressões corporais, músicas alternativas e gostos diferentes. Parafraseando Maffesoli (2005), as diversidades dos gostos plurais não podiam suceder a unidade do poder centralizado. Com a ascensão do que Maffesoli chama de “pós-modernidade”, essas características passaram a ser estendidas por todo o meandro social, deixando, assim, de ser uma particularidade apenas da juventude:

O umbigo exposto de uma maneira ‘sexy’, a circuncisão religiosa, assim como o piercing íntimo favorecem os êxtases comunitários. Eles são o mesmo que rituais anódinos ou exacerbados por meio dos quais as microtribos contemporâneas exprimem suas afinidades eletivas; por meio dos quais elas transfiguram um cotidiano dominado por uma lógica mercantil em uma realidade espiritual que, às vezes, ao se proteger atrás da máscara da transcendência, sempre não é menos profundamente humana: isso que vejo com outros, aqui e agora (MAFFESOLI, 2005, p. 24).

O que quero dizer aqui é que, aparentemente, o paradigma neotribal pode ter se enraizado na juventude moderna e, conseqüentemente, expandido para o resto das relações de socialidade.

¹⁷ Groppo (2009) tece críticas ao conceito de moratória social (tanto o sentido de integração social como o de direitos sociais), dizendo que ele era a descrição do que deveria ser a juventude, funcionando como um indicador de civilização, progresso social e cidadania.

Essa juventude, para Maffesoli, pode ser pensada menos por questões morais e mais por aspectos de comunicação de massa:

A moral encobridora não é mais do que uma sombra evanescente. Certamente ela continua, oficialmente, a existir. Mas ela está catalogada em museus. Nós nos referimos a ela. Nós a visitamos como se o fizéssemos por uma curiosidade ornamentada pelos bons velhos tempos. Mas o cimento que liga o corpo social encontra em outro lugar seus ingredientes: na comunicação de massa. E é isso que convém pensar (MAFFESOLI, 2005, p. 15).

Nessa perspectiva, na comunicação de massa juvenil, é a dimensão estética que precisa ser valorizada; ela abriga toda a emocionalidade que, para Maffesoli (2005), escapa à injunção moral. É valorizado o sentimento de pertença, mesmo que muitas vezes as relações apareçam de forma anômica. Maffesoli (2005, p. 17) continua a dizer que “[...] o sucesso da tatuagem, do piercing, assim como aquele de Harry Potter ou do Senhor dos Anéis não deixa de invalidar o julgamento de valor e a análise moralizadora. Esses fatos, portanto, constituem a nova cultura juvenil em gestação”.

Não importa se esse indivíduo irá consumir ou realizar algo com alguma finalidade; a importância de “estar-junto” com outros, vivenciando o presente e compartilhando um forte sentimento em comum, é o que rege esses indivíduos atualmente. Seria, “[...] uma forma comunitária onde cada um não procura mais sua singularidade, mas se dedica, concretamente, a ser apenas um com o objeto que lhe ou ao qual pertence” (MAFFESOLI, 2005, p. 23). A ideia aqui é demonstrar que o jovem pertence a diferentes grupos e com distintos papéis em cada um deles (diagnóstico parecido com o de Bauman). Maffesoli (2005, p. 13) prefere trabalhar com a ideia de juvenilismo:

[...] a atitude ou a cultura jovem, o ‘juvenilismo’, que com frequência se estigmatiza nas sociedades contemporâneas, não está limitado simplesmente a um problema geracional, mas a uma função contaminadora. A ‘eterna criança’ é contemporaneamente uma figura emblemática, assim como foi o adulto sério, racional, produtor e reproduzidor do século XIX. E é essa nova figura emblemática que vai, desde então, orientar os costumes para mais flexibilidade na apreciação do bem e do mal. Donde provém o relativismo galopante na maneira de viver a sexualidade, o imperativo do trabalho ou a responsabilidade cidadã. Os ‘pequenos bandos’, em todos os domínios, reconhecem como leis apenas as regras que são fixadas por eles próprios.

Juvenilismo (juvenilidade) e função contaminadora, para Maffesoli (2005), representam uma ênfase e uma exploração das características marcadamente juvenis, como os valores, as regras e a moda. O que importa, nessa visão, é o sentimento de pertença que predomina fortemente

no ideal comunitário. Podemos dizer, então, que a juventude, se pensada, por meio das reflexões de Maffesoli, é pautada por relações de socialidade, que desembocam na formação de diversas neotribos; essas, por sua vez, são constituídas por processos de identificação, máscara, sentimentos de pertença e presença da estética.

Um exemplo que poderia ser dado é o caso de algum jovem contemporâneo que desempenha múltiplos papéis e pertence a vários grupos dentro da sociedade. Ou seja, aquele único jovem que faz parte de um determinado grupo específico pelo gosto musical, faz também parte de outro grupo específico pela semelhança na realização de práticas corporais e de outro grupo dentro do contexto escolar. Assim, em cada um desses ambientes, o jovem veste uma máscara e partilha um sentimento comum de pertença e de “estar-junto”. Para Maffesoli, essa miscelânea é vista de forma positiva e ele parece não se preocupar muito com as implicações que dela podem surgir. O que não podemos perder de vista, aqui, são as particularidades do pensamento desse autor.

Se esse jovem contemporâneo (pós-moderno ou moderno líquido) se caracteriza pelo individualismo consumista ou pelas relações neotribais, não é pretensão da minha parte afirmar. Creio que, em determinados ambientes e momentos, o jovem possa vivenciar uma dessas características com mais ênfase do que a outra. A escola, assim, pode ser um espaço onde prevaleça uma delas ou onde há uma alternância delas. Parece que o jovem de hoje, diferente dos jovens das décadas anteriores, é caracterizado muito mais por viver o presente intensamente e por dar vazão e importância às relações consumistas, estéticas e táteis.

Com uma posição contrária, Groppo (2010) tece críticas aos pensamentos de Maffesoli, quando relacionados com a juventude. O autor não compartilha da tendência de que a “juventude” venha sendo ressignificada como “juvenilidade” da sociedade de consumo, tornando-a (2010, p. 14) “[...] um signo, esvaziado de sentidos autênticos produzidos pela vivência social concreta”. Groppo, além de discordar do caráter positivo dessa transformação, considera-a como algo muito relativo.

Podemos colocar como principal caráter positivo a questão da moratória social, ou seja, da experimentação. Para Groppo (2010, p.15), trata-se de enxergar as vivências juvenis como “[...] uma vinculação experimental com a realidade e os valores vigentes”. Assim, o autor se mostra preocupado com o fato de que o tempo presente se exhiba como o único relevante para

entender a condição juvenil atual, sobretudo quando ele é tratado fundamentalmente na composição de tribos para a integração de diferentes identidades e acolhimento grupal. Nessa esteira, Groppo, com suas análises diretas sobre a juventude, aproxima-se de Bauman ao refletir sobre a condição juvenil não apenas levando em consideração o tempo presente.¹⁸ O sociólogo polonês também mostra uma visão preocupante de se enxergar a juventude hoje, apenas pelo viés das diferentes identidades e acolhimento grupal.

Para Souza (2004, p. 59), os desafios de hoje parecem ser o de encontrar “[...] os fios para tramar a continuidade, construindo uma experiência de tempo que possibilite passar pela variedade e pela mudança sem se perder”. De acordo com Groppo (2010), a maioria dos modelos “pós-modernistas” de analisar a juventude constituem a condição juvenil pautada por suas próprias características compostas por elementos culturais e sociais. Ou seja, na relação sociedade-juventude, sempre prevalecerá a juventude. Para ele, a alternativa a esse esquema seria considerar tanto a sociedade quanto a juventude como importantes; ressaltando que grande parte das juventudes ainda é vivida em instituições modernas (como a escola) que se mostram como importante ponto de fomento e encontro de práticas alternativas, neotribais e, por que não, de experimentações juvenis. Por fim, Groppo considera que a condição juvenil contemporânea não pode ser unicamente analisada sob a ótica “pós-moderna”, já que muitas manifestações e entendimentos se mostram, ainda, enraizadas sob a ótica moderna.

Com uma posição diferente da defendida por Groppo (2010), Sousa e Brenand (2012) tentam aproximar Bauman de Maffesoli, ao fazerem o exercício de avizinhar aquilo que Maffesoli chama de “neotribalismo” com o que Bauman denomina “comunidade”. Bauman (1999), em conformidade com o termo “neotribalismo” usado por Maffesoli, caracteriza o mundo atual como um espaço que busca incessantemente a “comunidade”, numa procura frenética por compartilhar, tendo em vista a promessa de “abrigo” que a ideia encerra. Segundo o autor, o termo “comunidade” associa-se a algo bom, uma sensação de aconchego e proteção, onde as pessoas podem contar uma com as outras (SOUSA; BRENAND, 2012, p. 252).

De fato, é um diálogo interessante a ser feito, sobretudo quando pensado na perspectiva da busca pela segurança no contemporâneo. No entanto, não podemos perder de vista que, em

¹⁸ Página 54 e 55. É importante dizer ainda que, apesar de os diagnósticos de Groppo e Bauman serem semelhantes, eles possuem distinções quando pensam a categoria juventude na sociedade contemporânea.

escritos anteriores, Bauman (1993) tece algumas críticas em relação a neotribos, optando até por trabalhar com outra nomenclatura, qual seja, a de “tribos rudimentares”. Outro ponto que aproxima os sociólogos, na visão de Sousa e Brenand (2012), diz respeito aos conceitos de “identidade” e “identificação”. Posteriormente, as autoras concluíram, por meio de Bauman e Maffesoli, que os principais elementos que promovem a proximidade, a comunhão e a ligação entre os jovens são a aparência e o espetáculo:

Pela necessidade de pertencer, os jovens criam laços, que, embora frágeis e moveáveis, os fazem experimentar e vibrar em comum. Nas fusões que realizam não criam uma identidade única e imutável. Esta se manifesta de forma cambiante e possui várias máscaras de acordo com o ambiente e as circunstâncias (SOUSA; BRENAND, 2012, p. 259).

Percebe-se que Sousa e Brenand (2012) acertam no diagnóstico feito por Bauman e Maffesoli do cenário contemporâneo e, além disso, preocupam-se com as consequências desse diagnóstico, pelo qual viver do presente, do hedonismo e das diferentes oportunidades de identificação não é privilégio de todos os jovens. Assim, para as autoras, onde Bauman vê um enfraquecimento e decomposição dos laços humanos, Maffesoli enxerga novas possibilidades de socialidade, novas maneiras de “estar-junto”. Dessa forma, Sousa e Brenand (2012, p. 262) finalizam dizendo: “Nessas distintas formas de pensar a vida estão os jovens: nem de um lado, nem de outro, mas de um lado e do outro também, ou seja, vivenciando as contradições apresentadas, sem, contudo apontar o certo ou o errado”.

Entenderei o jovem, no presente trabalho, levando como base as influências que essa categoria sofreu na modernidade e, também, na sociedade contemporânea na qual vivemos. O jovem que frequenta o Ensino Médio é um indivíduo que vive a geração da tecnologia, da rapidez e fluidez das relações econômicas, sociais e culturais. Esses jovens chegam ao Ensino Médio imbuídos de experiências trazidas de fora do mundo da escola. Seus aparelhos eletrônicos que ligam, tocam músicas, entram em redes sociais e tiram fotos, ressignificam os espaços sociais e colocam em pauta a relação entre a escola e os jovens na sociedade atual. São esses mesmos jovens que atualmente, em muitas ocasiões, não possuem mais certeza (ou clareza) do seu futuro.

2 O ENSINO MÉDIO PÚBLICO NA CIDADE DE VITÓRIA/ES: SUA INFRAESTRUTURA, SEUS PROGRAMAS E OS JOVENS

O intuito desta primeira incursão etnográfica foi mapear as práticas corporais que a juventude capixaba (especificamente a situada na capital, Vitória) tem acessado dentro da escola (nas aulas de Educação Física) e, também, suas experiências corporais fora dela. Para tal, apliquei um questionário¹⁹ aberto em todas as escolas visitadas (no total de 13) de Ensino Médio, situadas na cidade de Vitória. Em princípio, este capítulo se propõe a mapear, a partir do questionário aplicado, as escolas (seu cotidiano), suas estruturas e as características dos seus alunos(as), para, em seguida, iniciar as discussões acerca das relações que os jovens tecem com as práticas corporais realizadas dentro e fora da escola.

Vitória (capital do Espírito Santo) possui grande diversidade social, econômica e cultural. A capital possui aproximadamente 328.000 habitantes. De acordo com o site da Prefeitura da cidade, Vitória comporta 79 bairros. O último censo demográfico (realizado em abril de 2011) mostrou que a população entre 15 e 19 anos é de 25.382 mil habitantes. Desses, 25.170 são alfabetizados. Já o grupo de idade entre 20 e 29 anos é de 63.399 habitantes, sendo 62.970 cidadãos alfabetizados.

De acordo com o site (acessado em 2011) da Secretaria de Educação do Espírito Santo (Sedu), o Ensino Médio no Estado é constituído de 280 escolas, sendo 252 no espaço urbano e 28 no espaço rural. No espaço urbano, há 118.897 alunos e, no rural, 3.397 estudantes, totalizando 122.294 alunos. Quando consideramos o total de escolas localizadas na cidade de Vitória, existem 13 escolas de Ensino Médio da rede estadual. Essas escolas estão situadas em diferentes bairros. As escolas, suas localidades e seus alunos estão alocados na Tabela 1:

¹⁹ O questionário se encontra em apêndice(A).

TABELA 1 – LOCALIDADE DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO E SEUS ALUNOS

Escola de Ensino Médio	Localidade (Bairro)	Número de alunos
Aflordizio Carvalho da Silva	Maruípe	736
Almirante Barroso	Goiabeiras	732
Des Carlos Xavier Pais Barreto	Praia do Suá	339
Gomes Cardim	Bairro Centro	194
Hildebrando Lucas	Maruípe	210
Irma Maria Horta	Praia do Canto	1.112
Major Alfredo Pedro Rabaioli	Mario Cypreste	578
Maria Ortiz	Bairro Centro	814
Arnulpho Mathos	Bairro República	1.291
Colégio Estadual do Espírito Santo	Forte São João	1.769
Elza Lemos Andreatta	Ilha das Caieiras	869
Prof. Fernando Duarte Rabelo	Praia de Santa Helena	1.062
Renato José da Costa Pacheco	Jardim Camburi	1.018

Fonte: Site da Secretaria de Estado da Educação (2012)

De acordo com a tabela acima, o total de alunos que cursa o Ensino Médio da rede estadual na cidade de Vitória é, então, de 10.724 alunos. A escolha das escolas (e dos sujeitos) a serem pesquisadas teve como pré-requisito que elas fossem de Ensino Médio, instituições públicas e que estivessem situadas na Capital do Espírito Santo.

O questionário aberto foi aplicado a uma turma do segundo ano do Ensino Médio de cada escola, totalizando 13 turmas. Com a aplicação do questionário, a intenção era mapear as práticas corporais que os jovens têm acessado dentro e fora da escola, bem como a relação que eles tecem com suas escolas de Ensino Médio. Juntando os questionários de todas as escolas, obtive 276 questionários. Essa primeira incursão etnográfica ocorreu durante todo o segundo semestre de 2011. Nesse período, fiquei em cada escola por três dias. No primeiro dia, apresentava-me ao diretor (ou o responsável naquele momento) e explicava a pesquisa. No segundo dia, junto com o corpo pedagógico, escolhíamos a turma de segundo ano que iria responder ao questionário (a escolha se baseou pautada sempre em turmas com o maior número de alunos em sala) e, então, eu me apresentava para os alunos explicando o que seria

feito e entregava os termos de consentimento e assentimento.²⁰ Por fim, no último e terceiro dia, eu recolhia os termos assinados pelos alunos e aplicava o questionário.

Esse processo se repetiu nas 13 escolas estaduais, ainda que em algumas delas eu tenha demorado mais que três dias para realizar essas etapas. Isso ocorreu devido ao fato de que algumas escolas se situam em regiões de difícil acesso e por eu não ter encontrado o diretor em algumas investidas. Além do questionário, tive a preocupação de analisar a estrutura e o espaço externo no qual as escolas visitadas se situavam. Em todas elas, tive a oportunidade de acompanhar o recreio dos alunos. Sem exceção, foi enorme o número de jovens que andava pelos corredores, pátios e salas portando aparelhos eletrônicos (como mp3, celulares e máquinas fotográficas). Tal fato foi notado desde as escolas localizadas nos bairros mais carentes até aquelas situadas em bairros considerados de classe média alta. Outro ponto interessante a ser descrito foi o fato de que, também em muitas escolas, alguns alunos(as) frequentavam as aulas (inclusive as aulas de Educação Física) de calça jeans e/ou chinelo de dedo. Não há, aparentemente, nenhuma restrição quanto a isso.

Ainda sobre o questionário aberto, é importante informar ao leitor que algumas perguntas respondidas pelos jovens tiveram caráter discursivo. Elas irão aparecer aqui e querem saber o que os jovens pensam sobre as mudanças no ambiente escolar, sobre aprendizagem nas aulas de Educação Física (se gostam), bem como o local em que os jovens preferem realizar práticas corporais. Inviável, nesse momento, seria descrever e analisar todas as respostas dos 276 alunos(as) para essas questões. Assim, quando essas questões forem aparecendo ao longo do capítulo, o leitor perceberá que optei por escolher apenas algumas respostas para representar as outras que, de certa forma, apareceram no questionário com o mesmo sentido.

Dos 276 jovens que responderam ao questionário aberto, 235 (85%) tinham entre 15 e 17 anos, 37 (13,5%) entre 18 e 21 e 4 (1,5%) não disseram a idade. Percebemos que 13,5%, ou seja, 37 alunos, apresentaram defasagem em relação à etapa de ensino na qual eles estavam. Em relação ao sexo, 158 (57%) eram do feminino e 118 (43%) do masculino. Quanto ao trabalho, 128 (46%) dos jovens trabalham e 148 (54%) disseram que não trabalham. Sobre relacionamentos, 203 (73,5%) dos jovens estavam solteiros, 71 (25,7%) estavam namorando e 2 jovens são casados. Referente ao local de moradia, 33 (12%) dos alunos(as) moram no

²⁰ De acordo com o Comitê de Ética da Universidade Federal do Espírito Santo que, aprovou o presente trabalho (número de aprovação 217/11).

Centro de Vitória, 17 (6%) residem em Grande São Pedro, 16 (5,7%) situam-se em Jardim Camburi, 16 (5,7%) moram em Tabuazeiro/Maruípe e 10 (3,6%) residem no Bairro da Penha. Esses foram os cinco bairros mais citados pelos alunos, totalizando 92 questionários.

Foi interessante perceber que bairros e cidades vizinhas à Capital também apareceram como resposta. 25 (9%) alunos(as) moram no município de Serra e outros 10 (3,6%) residem em Cariacica. A Sedu oferece 24 escolas com o Ensino Médio na cidade de Cariacica e 27 escolas que ofertam o Ensino Médio na cidade de Serra. Ainda sobre o local de moradia, 23 alunos(as) não responderam e 126 (45%) alunos(as) moram em bairros de Vitória que não foram citados mais de seis vezes.

Em todas as 13 escolas visitadas, eu tive a oportunidade de notar suas particularidades. A primeira escola investigada foi a Arnulpho Mathos. Durante os três dias em que lá estive, o fato que mais me marcou foi em relação ao comportamento dos jovens. Durante o recreio, os alunos(as) se ramificavam em diferentes grupinhos ao redor do pátio e, de posse de seus celulares e fones de ouvido, passavam o recreio trocando informações. Nas escolas Desembargador Carlos Xavier, Irmã Maria Horta e no Colégio Estadual do Espírito Santo, o recreio também se desenvolveu de forma muito parecida como o que notei na escola Arnulpho Mathos.

De todas as escolas visitadas, a Aflordízio Carvalho da Silva se encontrava em reforma. Sendo assim, as aulas de Educação Física estavam sendo realizadas dentro da sala de aula. Fato parecido ocorreu nas escolas Hildebrando Lucas, Gomes Cardim e Maria Ortiz: por falta de um ambiente adequado (quadra poliesportiva), as aulas tinham que ser realizadas em sala ou no pátio. Leão, Dayrell e Reis (2011), ao realizarem estudo com jovens das escolas de Ensino Médio do Estado do Pará, perceberam que muitos jovens reclamavam das condições em que suas escolas se encontravam. Os questionamentos se referiam à falta de limpeza, falta de climatização nas salas e a não utilização adequada do espaço da escola (como laboratórios e bibliotecas). Ainda segundo os autores (2011, p. 263):

O problema de infraestrutura escolar parece ser recorrente em muitos estados brasileiros. Em parte, isso se deve à resistência a ampliar os gastos com a educação e a opção por uma política de financiamento focalizada no ensino fundamental iniciada nos anos 1990 e que perdurou até 2007.

Considerando a estrutura das escolas investigadas, o questionário perguntava aos jovens se eles mudariam algo na escola: 187 (67,7%) alunos disseram que sim, já 68 (24,6%) disseram que não mudariam nada e 21 (7,6%) não responderam. Um jovem da escola Elza Lemos Andreatta disse: “Mudaria a segurança. Muitas coisas acontecem, como consumo de drogas etc..”. Uma aluna da escola Maria Ortiz, quando perguntada se mudaria algo, disse: “Sim. Porque não tem quadra.”. Um aluno da Prof. Fernando Duarte Rabelo disse: “Colocaria mais esportes diferentes na escola, e ter mais aula de Educação Física por semana, porque eu gosto de praticar esporte”. Não é só na parte da sua estrutura física que a escola é vista pelos jovens. Eles também voltam seus olhares para outros aspectos que não deixam de ser menos importantes. Um deles refere-se à questão da segurança e ao corpo pedagógico da escola.

Na escola Almirante Barroso, ocorreu um fato preocupante e que tem relação com as questões que permeiam as mudanças no que tange à segurança das escolas. Após aplicar o questionário com a turma de segundo ano, fui analisar o espaço interno da escola e acabei entrando no banheiro masculino. Faltavam poucos minutos para tocar o sinal do recreio e, quando entrei, vi três jovens lá dentro fumando cigarro. Ao me verem, eles rapidamente esconderam o cigarro. Fui até a pia, lavei a mão e, como se nada tivesse acontecido, me retirei do local. Fato semelhante ocorreu também na Elza Lemos Andreatta. Essa escola fica em um local de difícil acesso e, ao chegar lá, vi alguns jovens alunos fumando dentro da quadra de esportes. Conversando com professores e a pedagoga, eles me disseram que esse fato é corrente naquele espaço; os alunos, além disso, aproveitam o ambiente externo da quadra para usar e trocar drogas durante as aulas de Educação Física. Essa escola é a mais nova e também possui uma das melhores estruturas das 13 escolas pesquisadas; no entanto, sem dúvida, está situada em um bairro perigoso, com alto índice de assaltos e tráfico de drogas (Ilha das Caieiras) e atende aos jovens mais carentes. A falta de segurança também esteve presente na escola Hildebrando Lucas, situada no bairro de Maruípe. No último dia de observação, no horário de saída, um aluno foi assaltado no portão da escola, tendo seu cordão e seu celular roubados. O que diferencia essa escola da escola acima citada é que, na Hildebrando Lucas, apesar de o bairro em seu entorno ser tranquilo, a escola não tem estrutura física adequada para os alunos (incluindo a falta de espaço para práticas corporais e falta de segurança).

Dos 67,7% alunos(as) que mudariam algo na escola, a metade disse que mudariam os professores, os pedagogos e coordenadores, alegando que esses sujeitos não cumprem suas funções. Na visão deles(as), alguns desses profissionais não dão boas aulas e também não se

relacionam bem com os alunos. Uma aluna da escola Alflordízio Carvalho da Silva disse o que mudaria: “Estrutura, as atividades, a direção, pois com essas e outras mudanças ficaríamos mais motivados a vir à escola”. Assim, esses jovens disseram que, para a escola melhorar, teria que haver uma mudança no corpo docente. Outra aluna da escola supracitada disse o seguinte: “Porque há muita falta de respeito e compreensão.”. Um aluno da escola Almirante Barroso disse que mudaria “[...] porque é uma escola desorganizada e esquecida pelo governo”. Leão, Dayrell e Reis (2011) concluíram que os alunos apontam os aspectos negativos do professor quando a relação existente é marcada pela falta de diálogo. Com as respostas dos alunos(as), percebi que eles, também, indicam os aspectos negativos não só do professor, mas da escola de um modo geral (segurança, estrutura física etc.) quando a relação não atende as expectativas dos jovens. O que se deve atentar é que, muitas vezes, os jovens apontam aspectos “negativos” da escola sem terem certeza se realmente essa instituição é culpada, ou seja, reclamam de algo que nem eles sequer preservam ou lutam para tornar positivo.

Na escola Aflordizio Carvalho da Silva ocorreu um fato destacável quando apliquei o questionário com os alunos. Ao entrar na sala improvisada, pois a escola estava em reforma, deparei-me com a turma agitada, querendo logo ir embora para casa. Logo que comecei a entregar os questionários, o professor que estava com a turma naquele horário se retirou da sala, deixando-me sozinho com os alunos. Percebi que alguns deles estavam a fim de preencher logo o questionário para ficar à toa. Dez minutos após eu entregar o questionário, um aluno me devolveu o mesmo preenchido e pediu para que eu tirasse minha mochila que estava em cima da mesa do professor. Ao retirar a mochila, ele agradeceu, carregou a mesa até a janela da sala, subiu nela e pulou a janela, “fugindo” da escola. Enquanto que essa cena acontecia, todos os outros colegas da turma riam e incentivavam o aluno a pular. Aparentemente, até o momento em que sai da escola, nenhum professor ou coordenador tinha sentido “falta” do aluno.

Uma das principais reclamações dos alunos diz respeito às regras que são impostas pelos professores e coordenadores, sem ao menos, na visão deles, haver o diálogo. Uma aluna da Renato Pacheco disse: “Mudaria, sim, eu tornaria a escola um lugar mais livre”. Um aluno ainda da mesma escola disse que mudaria “[...] pois tem coordenadores que não têm capacidade em lidar com o adolescente. Mudaria a merenda da escola e o sistema de ventilação na sala”. Outra aluna do Colégio Estadual do Espírito Santo disse: “mudaria o

desenvolvimento das aulas para que os alunos e professores se relacionem melhor, porque tem muitos professores que são muito parados”. Os alunos se mostram muitas vezes insatisfeitos com o tratamento que lhes é dado. As 13 escolas pesquisadas (já que em todas, sem exceção, parte dos seus alunos disseram querer mudar algo) e os próprios jovens, precisam atentar para essas reclamações que atingem suas estruturas físicas, bem como aquelas reclamações a respeito dos comportamentos dos indivíduos que vivenciam esse espaço, sejam eles alunos, sejam professores.

Mostrei que as mudanças nas escolas seriam em relação à estrutura física do espaço, que não é agradável e não satisfaz as necessidades juvenis dentro desse ambiente (por exemplo, falta de espaço para práticas esportivas, cadeiras e mesas desconfortáveis, em mau estado, e reformas na arquitetura da escola), a falta de segurança e, também, em relação aos professores, dizendo que muitos deles não sabem trabalhar e lidar com o jovem dentro da sala de aula.

2.1 MAPEANDO A JUVENTUDE E AS PRÁTICAS CORPORAIS (EXTRA) ESCOLARES

A relação que a escola estabelece com os jovens no contemporâneo torna-se um aspecto importante de análise, já que esses indivíduos trazem consigo modos de vida do cotidiano exterior ao muro escolar que constituem sua cultura, como: seus relacionamentos (familiares e afetivos), sua relação com o trabalho, com o futuro e com as práticas corporais. Discutir qual a expectativa que esse jovem assume em relação ao presente vivido dentro da escola e o que ele irá fazer ao término do segundo grau é importante para se compreender as relações sociais e o que esses indivíduos esperam da escola. Pais (1993), em análise sobre a transição de jovens para a vida adulta e seus projetos (e trajetórias) temporais, chegou a duas classificações: uma orientada para o futuro e outra pautada no presente. Assim, ele ressalta que:

Os jovens que apostam em estratégias de mobilidade privilegiam o tempo futuro em detrimento do tempo presente. Tem uma noção de tempo relativamente aberta, porque o que mais enfatizam é o tempo do futuro, da evolução, da não repetitividade. Os outros têm uma noção mais fechada e crítica do tempo – tempo de repetição, de ritualidades ligadas fundamentalmente a convivibilidade ou as rotinas diárias (PAIS, 1993, p. 210).

Pais (1993) ainda diz que alguns jovens privilegiam o tempo presente simplesmente por não terem preocupação alguma com o futuro ou por não terem expectativas nenhuma em relação a

ele.²¹ O autor definiu quatro categorias em relação ao modelo de projetos de futuro dos jovens. Modelos esses que, como bem ressalta, resultam da relação entre a representação do eu e a representação do tempo. São eles: autoestruturação (projetos de futuro dos jovens são construídos de um modo autônomo); heteroestruturação (jovens se conformam com os cursos da vida que consideram quase inevitáveis); heterodesestruturação (relativa ausência de projeto de futuro); e a autodesestruturação (prevalece à ideia de moratória como estilo de vida):

Enquanto alguns jovens conseguem projectar o tempo futuro em termos de unidades cronológicas precisas - por exemplo, pensam daqui a dois anos poder vir a casar-se ou ingressar na universidade -, outros são bem mais imprecisos e ambíguos. Desta forma impõe-se que, nos projectos de futuro dos jovens, seja o tempo considerado não apenas como uma categoria cronológica, mas também como uma categoria social (PAIS, 1993, p. 212).²²

Considerando o que os jovens esperam de seu futuro, o questionário aplicado indagava a respeito do que eles iriam fazer após o término do Ensino Médio. 176 (64%) dos jovens disseram que irão fazer faculdade após o término do Ensino Médio, 31 (11%) responderam que irão fazer curso técnico e 18 (6.5%) que irão trabalhar (não podemos esquecer ainda que, dos 276 jovens pesquisados, 46% já trabalham). Se compararmos as respostas acima com as reflexões de Pais (1993), vemos que elas se dividem entre a heteroestruturação e a autoestruturação. Devemos considerar que alguns (75%) jovens têm a opção de escolher o que eles querem fazer após o Ensino Médio (fato esse que pode estar ligado a uma condição financeira privilegiada, que dá suporte a essa escolha): tais jovens se caracterizariam pela autoestruturação. Há os jovens (6,5%) que também sabem o que vão fazer após o Ensino Médio, mas eles não têm a opção de escolher entre o que lhe convém; essa pode ser caracterizada como a heteroestruturação. Essa heteroestruturação pode estar relacionada com a necessidade de alguns jovens em relação ao trabalho, já que se conformam com o fato de terem que trabalhar para ajudar em casa ou para se sustentarem. Interessante notar, também, o baixo número de jovens que pretende trabalhar (18) após o Ensino Médio. Isso se justifica quando lembramos que 128 jovens já trabalham e estudam e 45 jovens apresentaram uma relativa ausência de projeto futuro, ao responderem que não sabem o que irão fazer ou ao se

²¹ É o que Pais (1993) chama de “trajecto sem projecto ou sem grandes projectos”.

²² As formas classificatórias de construção (ou não) de projeto futuro (como a autoestruturação, heteroestruturação, heterodesestruturação e autodesestruturação) não podem ser consideradas de forma estática, já que a flexibilidade e a incerteza que vivemos perante o futuro faz com que a juventude não só mude de opinião constantemente sobre o que quer para o futuro, como também não há nenhum mecanismo, hoje, que garanta a realização de todos os desejos. Assim, o mesmo jovem que se classifica como autoestruturado, amanhã pode se tornar heteroestruturado.

colocarem em dúvida entre várias opções, caracterizando-se aqui pela heterodeseestruturação. Seis jovens não responderam a pergunta.

Especificamente em relação à Educação Física escolar, no questionário aplicado, perguntei aos jovens se eles frequentam as aulas, o que eles aprendem e se gostam da aula. Dos 276 alunos questionados, 262 (95%) frequentam as aulas de Educação Física e apenas 14 (5%) disseram não frequentar. Desses 14 jovens, 7, apesar de não frequentarem as aulas, gostam da disciplina. Uma aluna da escola Irmã Maria Horta que não frequenta as aulas, quando perguntada se gostava da Educação Física, respondeu: “Sim, mas nessa escola não tive boas aulas de Educação Física. A professora não sabe dividir a quadra e o tempo com os meninos, que só querem jogar futebol”. Outra aluna, da escola Professor Fernando Duarte Rabelo, disse: “Gosto, porque eu não faço nada, fico na sala dormindo ou conversando com amigos.”. Na pergunta sobre o que aprendem nas aulas de Educação Física, temos a seguinte situação (Tabela 2):

TABELA 2 – CONTEÚDO APRENDIDO PELOS ALUNOS CONFORME SUAS INDICAÇÕES

Conteúdo	Número de alunos
Várias atividades (esportes, jogos, brincadeiras, corpo humano)	59 (21.3%)
Esportes (regras e modalidades)	98 (35.5%)
Não sabe	2 (0.7%)
Nada	67 (24.2%)
Coisas chatas	2 (0.7%)
Dança	21 (7.6%)
Nada que ele já não saiba	1 (0.3%)
Aprende a odiar esportes	1 (0.3%)
Não responderam	11 (3.9%)
Total	276 (100%)

Durante a minha visita à escola Professor Fernando Duarte Rabelo, após aplicar o questionário aberto a uma turma de segundo ano, acompanhei uma aula de Educação Física dessa turma. A escola possui duas quadras descobertas, uma para prática de vôlei e outra para prática de futsal, além de espaços arborizados. Durante a aula, a maioria dos alunos(as) se

dividiu entre as duas quadras, três alunos ficaram praticando o slackline entre duas árvores e algumas poucas meninas permaneceram sentadas lendo revistas de moda. O professor apenas liberou as bolas e nem sequer ficou na quadra vigiando os alunos, que, em sua maioria, pareciam estar se divertindo durante a aula, mesmo que o professor nada estivesse ensinando para eles.

Charlot (2001) nos mostra que a discussão a respeito da relação com o saber sempre aparece quando existem sujeitos que estão dispostos a aprender, ao passo que outros não manifestam esse mesmo desejo. Como visto acima, dos 262 jovens que frequentam as aulas, 181 (69%) disseram aprender alguma coisa, mesmo que essa seja “coisa chata”. Um aluno do Colégio Estadual, ao ser perguntado sobre o que aprende nas aulas, disse: “Aperfeiçoar a prática dos meus dribles”. Uma aluna da Arnulpho Mattos falou: “Aprendo a jogar vôlei e futsal”. Outro aluno da escola Major Alfredo Pedro Rabaioli disse que as aulas de Educação Física propiciam a ele “melhorar meu condicionamento físico”. Já 67 (25,5%) disseram nada aprender nas aulas de Educação Física, 2 não sabem o que aprendem e 11 não responderam a pergunta.

Entre as atividades que esses jovens disseram aprender, foram relatados diversos conteúdos que fazem parte do currículo, como jogos e brincadeiras, esportes, danças e aprendizagens sobre o corpo humano. Uma aluna da escola Renato José da Costa Pacheco, quando perguntada sobre o que aprende nas aulas de Educação Física, disse que aprende: “regras, como jogar e se comportar”. Outro jovem da mesma sala respondeu aprender: “regras dos esportes, aprender a jogar esportes diferentes”. À semelhança do que Schneider e Bueno (2005) identificaram em outro contexto, também constatei que mais da metade dos alunos conseguiu definir os saberes que a disciplina de Educação Física lhes proporcionou.

No entanto, observei uma diferença da relação que esses jovens possuem com esse saber. Nessa mesma turma (da escola Renato José da Costa Pacheco), uma aluna disse não aprender nada nas aulas, ao passo que alguns alunos disseram que aprendem conteúdos da disciplina. Existem diferenças que são apresentadas pelos jovens diante do saber e que não se justificam, apenas, em função de alguma desmotivação do aluno ou, então, pelo fato de ele ser preguiçoso. Trata-se, conforme argumenta Charlot (2001), da relação entre o indivíduo e aquilo que eles tentam ensiná-lo. Como vemos, em 67 (24,2%) respostas, os alunos(as) relataram que não aprendem nada. O conteúdo da disciplina, ao mesmo tempo em que faz

sentido para alguns jovens, pode não fazer sentido para outros (como no caso do ensino dos esportes). Assim, não aprender nada não significa que o professor não ensina nada, mas, sim, que aquilo que ele ensina pode não estar fazendo sentido para o aluno.

Em relação às práticas corporais (esportivas ou não) realizadas no ambiente fora da aula de Educação Física, perguntamos se os jovens as praticavam. Obtivemos como resposta que 180 (65%) praticam, 90 (33%) disseram que não praticam e 6 (2 %) não responderam. Dentre as atividades que mais apareceram, destacamos os esportes coletivos, esportes radicais (como skate e surf), lutas, academia, corrida e dança. Um aluno da Aflordízio Carvalho da Silva disse praticar judô em uma academia. Quando perguntado o que essa atividade lhe proporciona, ele respondeu: “Porque eu gosto, tenho mais respeito com todos”. Outro aluno da Maria Ortiz disse que pratica o surf aos finais de semana pela manhã e futebol aos sábados à tarde, sempre com os amigos. Sobre o que essas atividades proporcionam, o jovem disse: “Me faz sentir melhor no meu desenvolvimento corporal e pelo prazer de fazê-los”.

A disciplina Educação Física aqui se encontra em meio a um dilema: suas atividades (o que ela é destinada a ensinar na escola) aparecem em grande escala fora dela, no entanto, parece que a Educação Física não se preocupa com tal fato ou, simplesmente ainda não percebeu o crescimento, por parte dos alunos, da realização das mais variadas práticas corporais extraescolares. A primeira justificativa que parece vir à tona é o fato de essa disciplina, nas escolas investigadas, ainda se enraizar sob as quatro modalidades esportivas de quadra (vôlei, basquete, handebol e futsal), deixando de lado outras tantas formas de práticas corporais que permeiam o cotidiano. Os jovens, por sua vez, demonstram vontade de conhecer e praticar novas atividades fora da escola, em clubes, na praia, em escolinhas ou em academias. Se, dentro da escola, o jovem tem poucas opções de práticas corporais, fora dela ele encontra um leque imenso delas. Ora, podemos pensar em uma aula de Educação Física da qual poucos alunos participam, enquanto a maioria fica sentada ou entretida com outras atividades. No entanto, se considerarmos que esses alunos que “nada” fazem na aula são jovens que exercem práticas corporais fora da escola, podemos afirmar que a Educação Física está vivendo um dilema.

A mídia, as academias, os clubes e as escolinhas estão, cada vez mais, oportunizando para o jovem a vivência de práticas corporais fora da escola. Como visto na Tabela 2, apenas os esportes coletivos e a dança aparecem como atividades realizadas pelos jovens, fora e dentro

da escola. Todas as outras atividades que eles praticam fora da escola não são experimentadas dentro dela. Há de se considerar que a Educação Física no Ensino Médio e seu professorado não conseguem dar conta de todos os conteúdos e atividades existentes. No entanto, é importante procurar o entendimento do que está em voga, em relação às práticas corporais, no cotidiano juvenil.

Os jovens se movem rapidamente, dando dinamicidade ao processo de aprendizagem e apropriação. Deveria a Educação Física escolar acompanhar a dinâmica e a fluidez que o mundo contemporâneo vive em relação às práticas corporais? Perguntei aos 276 jovens se eles preferem realizar práticas corporais dentro ou fora da escola e tive o seguinte resultado (Tabela 3):

TABELA 3 – LOCAL DE PREFERENCIA PARA A PRÁTICA CORPORAL

Local de Preferencia	Número de Alunos
Dentro da escola	38 (13.7%)
Fora da escola	142 (51.4%)
Dentro e Fora	68 (24.6%)
Nenhum dos dois lugares	3 (1%)
Não responderam	25 (9%)
Total	276 (100%)

Percebe-se, com o quadro acima, que 51% dos jovens preferem realizar práticas corporais apenas fora da escola e 13% têm preferência por praticar apenas dentro do ambiente escolar. Entre as justificativas pela preferência fora da escola, um aluno da escola Fernando Duarte Rabello disse: “Fora, pois a escola não oferece condições para praticar dentro”. Outro aluno, da mesma escola, afirmou que prefere “fora, porque você tem mais liberdade.” Um aluno da escola Aflordizio Carvalho da Silva disse que prefere: “fora da escola, porque tem mais opções.” Uma aluna da escola Irma Maria Horta esclareceu que prefere praticar “fora, pois, na escola, não tem atividades que me identifique”. Charlot (2001), após analisar as falas de alguns jovens em relação ao saber, separou-as em três categorias: aprendizagens ligadas à vida cotidiana; aprendizagens afetivas/éticas/morais; e aprendizagens escolares. As práticas corporais foram classificadas, por ele, como aprendizagens do cotidiano, ou seja, no contexto das pesquisas realizadas por Charlot (2001), a prática corporal não apareceu em nenhum momento como saber oriundo do universo escolar. Na presente pesquisa, as práticas corporais

aparecem como saber da escola (personificadas por meio da disciplina de Educação Física), no entanto, assim como nos estudos de Charlot (2001), ela ganha principal importância quando relacionada com o mundo cotidiano fora da escola. Será que o mundo fora da escola está mais atrativo que o mundo escolar?

Os jovens aprenderam muitas coisas antes de entrar na escola e continuam a aprender, fora da escola, ainda que freqüentem a escola – coisas essenciais para eles ('a vida'). Eles já construíram relações com “o aprender”, com aquilo que significa aprender, com as razões pelas quais vale a pena aprender, com aqueles que lhes ensinam as coisas da vida. Portanto, sua(s) relação(ões) com o(s) saber(es) que eles encontram na escola, e sua(s) relação(ões) com a própria escola não se constroem a partir do nada, mas a partir de relações com o aprender que eles já construíram. Não se vai à escola para aprender, mas sim para continuar a aprender (CHARLOT, 2001, p. 149).

E a escola e a disciplina Educação Física? Como elas se comportam e se relacionam com esse mundo frenético e fluido que também oferta saberes e experiências (no âmbito das práticas corporais) para os jovens? Quando formulei a pergunta: “Local de preferência para a prática corporal?”, esperava que respondessem dentro ou fora, já que a própria pergunta induzia a essa escolha. No entanto, surpreendeu-me o número de estudantes que indicaram “dentro e fora”: 68 (24,6%) jovens. A presença do “e” traz consigo um significado que devemos considerar. Ela nos mostra que vários alunos (as) valorizam tanto o que é praticado na escola, como o que é praticado fora dela. Eles deixam a entender que ambos os locais geram momentos de aprendizagens, de saberes e de vivência das práticas corporais. Talvez, como ressaltou Charlot (2001), esses jovens tenham encontrado uma saída que parece conseguir tirar proveito das especificidades e heterogeneidades (mesmo em meio às tensões existentes) que cada ambiente tem a oferecer em relação às práticas corporais.

Os jovens, de fato, tratam os diferentes saberes e métodos (sejam eles dentro da escola, na internet, em revistas ou na cultura da rua) de aprendizagem hoje existentes de forma múltipla e fluida, dando validade a todas elas. A disciplina Educação Física, nesse momento, precisa buscar maneiras atrativas para que seu espaço seja valorizado no que tange às práticas corporais para os jovens? Vimos que 61% (170) dos entrevistados gostariam de experimentar alguma prática corporal que ainda não tiveram condição de realizar. Seria esse o momento ideal para a escola oportunizar essas experiências e saberes para esses alunos?

A intenção aqui não é culpabilizar os professores pelo fato de a disciplina Educação Física não conseguir ofertar diferentes experiências em relação às práticas corporais. É preciso

entender que essa discussão, muitas vezes, perpassa a decisão do professor. Exemplo disso aconteceu na minha visita à escola Maria Ortiz. Essa escola não possui quadra e o espaço onde aconteciam as aulas de Educação Física era pequeno. No entanto, a professora conseguia ensinar algumas práticas corporais para os jovens, como a dança e atividades circenses. Ao conversar com ela sobre as práticas corporais cotidianas, ela me relatou que há meses havia feito um pedido a Secretaria de Educação solicitando cordas e elásticos para realizar novas atividades com os alunos(as) e ainda estava aguardando o material, sem saber em qual data chegaria. Esse exemplo, da falta de materiais, revela a dificuldade que os bons profissionais têm em produzir e montar uma aula de qualidade. Assim, a culpa não pode ser dirigida toda ao professor ou ao aluno, mas é preciso fazer com que todos os integrantes desse processo (principalmente a escola) se esforcem para que os saberes quando relacionados às práticas corporais, sejam importantes no seio da escola.

Um esforço que parece existir por parte da Sedu, no que se refere às práticas corporais, pode ser o programa “Esporte na escola” e o programa “Cultura na escola”, que oportunizam aos jovens práticas de esportes de quadra e atletismo, além da interação cultural e artística entre as escolas. Os participantes têm a oportunidade de sair da escola, jogar com outras escolas do Estado, interagir com outros jovens e até mesmo disputar a final regional dos jogos, que acontece no hotel/clube Sesc de Guarapari/ES. O momento é de pesquisar e analisar como esses dois programas supracitados ocorrem e qual o impacto que eles têm sobre a juventude e a relação que os jovens constroem nesse contexto. Apresento, no capítulo seguinte, a segunda incursão etnográfica do trabalho.

3 OS PROGRAMAS: “ESPORTE NA ESCOLA” E “CULTURA NA ESCOLA”

A ideia de analisar esses dois programas tem como objetivo buscar uma maior compreensão acerca da relação que a escola tece com a juventude por meio dos programas ofertados. Para tal, esta segunda incursão etnográfica é dedicada à análise de um evento esportivo/cultural ofertado pela Sedu para os alunos(as) de Ensino Médio do Estado do Espírito Santo. Acompanhei o evento durante uma semana e, nesse período, lancei mão de algumas ferramentas como auxílio para uma melhor coleta de informações. Além da técnica de observação, fiz registros fotográficos, pois percebi que, em alguns momentos, as imagens ajudariam a enxergar o que estava acontecendo no evento.

O objetivo inicial era apenas observar, realizar registro fotográficos bem como anotações no diário de campo. No entanto, logo no primeiro dia, percebi que seria interessante, também, realizar entrevistas com os jovens alunos(as) participantes. Passei, então, a dedicar minhas observações principalmente aos jovens que foram representando as escolas situadas na cidade de Vitória (Arnulpho Mattos, Colégio Estadual, Renato Jose da Costa Pacheco e Fernando Duarte Rabelo). Foi com esses jovens que realizei as entrevistas (ao todo, foram entrevistados sete jovens). Para as entrevistas, utilizei um gravador de voz e as perguntas foram direcionadas ao comportamento dos jovens e indagando também o que eles achavam do evento.

Antes da incursão propriamente dita, procurei conhecer os programas que a Sedu oferta aos jovens de Ensino Médio. Para tal, busquei informações em seu site e também no currículo básico comum (CBC) que orienta as escolas estaduais. A Sedu disponibiliza sete projetos (programas) para o nível médio de ensino: o programa “Mais tempo na escola” (reorganiza o espaço e o tempo escolar, oportunizando a aprendizagem e o conhecimento de atividades, como Matemática, Língua Portuguesa e Ciências); o programa “Leia Espírito Santo” (implementa incentivos para a leitura e a pesquisa na escola, com destaque para a revitalização das bibliotecas nas escolas); o programa “Ciência na escola” (visa ao fortalecimento do ensino das ciências, com a instalação de laboratórios de Física, Química e Biologia, superando as formas tradicionais de aprender conceitos); o programa “Sala de aula digital” (procura atender as escolas estaduais com alta tecnologia a fim de auxiliar nas aprendizagens pedagógicas); o programa “Ler, escrever e contar” (proporciona à criança o

conhecimento da leitura, da escrita e da Matemática, como diferentes atividades socioculturais); o programa Cultura na escola; e o programa Esporte na escola.

Para a pesquisa, interessam os programas (projetos) “Esporte na escola” e “Cultura na escola”, uma vez que também estou analisando as práticas corporais dos jovens e a relação da Educação Física com a cultura produzida pelo alunos(as). É importante apresentar esses dois programas (Cultura na escola e Esporte na escola) porque, como visto acima, eles se propõem a contribuir com as práticas corporais juvenis que estão presentes no interior do ambiente escolar. Para entendê-los, foi importante conhecer o novo currículo básico comum da Escola Estadual, implementado no ano de 2009 (consultado por meio do site da Sedu). Esse é um instrumento que visa a dar maior unidade ao atendimento educacional, fortalecendo a identidade da rede estadual de ensino. Na sua formulação, buscou-se superar as práticas de conhecimento construído sem o estabelecimento de uma reflexão com a práxis social. Ele teve como categorias norteadoras a ciência, a cultura, o trabalho e também tem como foco inovador a definição de um conteúdo básico comum para cada disciplina da educação básica.

A Educação Física, de acordo com o novo currículo, é entendida como área que aborda as atividades corporais em suas dimensões culturais, sociais e biológicas, extrapolando as questões da saúde e relacionando-se com as produções culturais que envolvem aspectos lúdicos. Essa disciplina deixa de ter como foco apenas os esportes e a aptidão física, tomando a ideia de que, de acordo com o CBC, a linguagem é produto da cultura e a comunicação é um processo cultural. Sendo assim, a linguagem corporal, como produto da cultura, deve ser abordada com base nos temas de “cultura corporal” humana (Currículo Básico Comum, 2009).

No que tange à compreensão sobre a juventude, o CBC reconhece que ela deve ser pensada menos como uma etapa cronológica e mais como um processo de construção histórica. O CBC do Ensino Médio (2009, p. 32) diz:

A juventude é marcada pela busca da diferença e originalidade, o desejo de impactar, de provocar contrastes. Marcas definidoras da existência social parecem mobilizar, de forma visível, a atenção e a tensão dos adolescentes. Organizando-se em ‘tribos’, passam a utilizar vocabulários e vestuários próprios, estilos variados, construindo, assim, sua identidade nas relações estabelecidas também e não somente na escola, mas em outras esferas sociais, como a família, a igreja e o trabalho. A juventude é um tempo marcado pela participação nos movimentos juvenis, que despertaram visões diferenciadas na sociedade, como desordeiros ou transgressores.

Despertar visões negativas sobre os jovens, como desordeiros e rebeldes, gera uma desconfiança e acaba descaracterizando-os como sujeitos que produzem cultura, educação e formam. Os jovens são indivíduos que querem ser notados e vistos, expressando seus desejos e anseios, criando tensões entre aquilo com que concordam e com que não concordam. O CBC entende que o jovem no contemporâneo é influenciado pela mídia, pelo consumismo exacerbado e também pelo intenso apelo ao presenteísmo. No entanto, as consequências dessa configuração, são assim caracterizadas:

Na contemporaneidade, a ênfase no mercado e no consumo, as questões tecnológicas e as culturas de massa têm colocado a juventude em intensa situação de vulnerabilidade, muitas vezes encurralando-a. O apelo em atender aos modelos estereotipados de comportamento, especialmente apresentados pela mídia, apontado para os adolescentes, e o consumo exacerbado não fornecem condições para que o adolescente planeje e articule ações como uma forma de superação da condição ou situação vivida (CURRICULO BASICO COMUM, 2009, p. 33).

Nota-se, aqui, uma visão totalmente “funcionalista” da juventude. Funcionalista porque ela vira refém daquilo que é produzido e oferecido pelo mercado de forma consumista, por meio de reprodução estereotipada. Assim, o CBC parece fortalecer o discurso de que a juventude, por viver num contexto social intensamente influenciado pelo consumo e pelo presente, necessita de cuidados especiais, cuidados esses que a escola pode ajudar a sanar. A incerteza do futuro, a sociedade de consumo (para lembrarmos Bauman) e a criação de neotribos (para lembrarmos Maffesoli), dentro da escola ou não, são percebidas pelo CBC e isso é de suma importância, quando se trata de juventude e escola. Porém, as consequências que isso gera por meio do tratamento que se dá aos jovens é que diferencia as propostas.

Dai surgem as propostas traduzidas por meio dos sete programas ofertados para os jovens. A fim de compreender como ocorre, de fato, o tratamento e a visão que a Sedu tem dos jovens alunos além dos momentos de sala de aula, escolhi analisar o evento “Jogos na rede” e “Cultura na rede”, que nascem no seio dos programas “Esporte na escola” e “Cultura da escola”. Acompanhar esse evento de perto criou a possibilidade de enxergar o trato que a Sedu dá em relação ao comportamento do jovem, ou pelo menos como ela quer que esse jovem se comporte. Os projetos, ao que tudo indica, visam a colocar a juventude no caminho “certo”, ou seja, caminho da cidadania e não o da juventude vista apenas como transgressão.

Segundo o CBC, o programa “Esporte na escola” tem como objetivo desenvolver, em todas as escolas da rede estadual de ensino, programas de atividades físicas e esportivas que integrem (com a ciência e a cultura) a proposta contida no novo currículo escolar, contribuindo com a formação dos alunos e tornando a escola mais atrativa, conseguindo atender a demanda sócioeducativa da sociedade contemporânea. Diz, ainda, que tal projeto se estrutura a partir de ações que pretendem redimensionar o processo de ensino/aprendizagem, a fim de aumentar a demanda de atividades relacionadas com a Educação Física escolar e à cultura corporal, dando ênfase ao esporte, educação e inclusão social.

Nessa diretriz, a Sedu, por considerar os encontros de sala de aula insuficientes, entendeu que esses momentos são culpados pelo abandono dos estudos por parte dos alunos (Currículo Básico Comum, 2009). Assim, criou os “Jogos na rede”; um evento esportivo envolvendo alunos da rede do Ensino Médio, previsto nas ações do projeto “Esporte na escola” e que tem por objetivo aumentar a vivência (de alunos e professores) na prática de jogos e atividades esportivas, visando à formação do cidadão e ao aperfeiçoamento do ensino do esporte, além das técnicas e táticas.

Segundo a assessora especial de esporte e cultura na escola, Antonia Regina Fiorotti,²³ os “Jogos na rede” iniciaram em 2008, com a participação de sete mil alunos. As modalidades existentes são vôlei, basquete, futsal, handebol e atletismo. Por fim, a Sedu, no seu site (acessado em janeiro de 2012), entende que os “Jogos na rede” são um sucesso, atingindo todos os objetivos propostos, tornando-se uma festa social e uma aula de cidadania para a juventude.

Já o programa “Cultura na escola” disponibiliza: artes visuais (cinema e exposições), música (apresentação de bandas, corais e orquestras), artes cênicas (apresentação de teatro) e semana cultural (ações desenvolvidas na escola durante o ano letivo). O “Cultura na escola” também é preparatório para o evento “Cultura em rede”, que acontece simultaneamente aos “Jogos na rede”. Esse programa (Cultura na escola) tem como objetivo fortalecer as diferentes atividades pedagógicas voltadas para o desenvolvimento curricular, além de promover a integração das diferentes ações culturais, buscando restaurar a cultura capixaba e programar atividades diferenciadas que proporcionem os alunos vivenciar outras formas de

²³ Essas informações foram obtidas por meio de uma entrevista realizada em junho de 2011 com a assessora Antonia Regina Fiorotti.

aprendizagem, tendo a sala de aula como um espaço de problematização dos diferentes conhecimentos, de ressignificação de conhecimentos e de produção de novos conhecimentos.

A Sedu argumenta que as ações culturais do “Jogos na rede” devem ser realizadas sem cunho competitivo, destacando, ainda, que, como requisito para participar desses dois projetos, há a necessidade de o aluno estar devidamente matriculado na rede estadual de Ensino Médio e apresentar frequência nas salas de aula. Para a Sedu, o tratamento que o jovem necessita é aquele em que a escola está presente a todo o momento, com o intuito de auxiliar e mostrar o caminho correto para os jovens seguirem.

3.1 OS EVENTOS “JOGOS NA REDE” E “CULTURA EM REDE”

Os eventos “jogos na rede” e “cultura em rede” aconteceu do dia 28 de novembro ao dia 2 de dezembro de 2011. Os alunos envolvidos no mesmo ficaram hospedados no hotel do Sesc (onde também ocorreu o evento), na cidade de Guarapari. Na busca por analisar e observar a atividade em todos seus meandros, eu me hospedei num hotel próximo ao local onde o evento estava ocorrendo. Assim, pude acompanhar os momentos dos jogos, do lazer e das atividades culturais. Com o crachá(dado pelos organizadores), pude circular pelo Sesc com total liberdade, sempre acompanhado de um gravador e uma máquina fotográfica. Em todos os dias de evento, eu chegava de manhã e só saía à noite, após o término das atividades. O único momento ao qual não tive acesso foi o do almoço e jantar dos jovens alunos/atletas, pois esse espaço só era permitido aos participantes do evento.

No primeiro dia do evento, os estudantes foram recebidos no Sesc por diversos palhaços, que divertiram a chegada dos jovens com músicas e brincadeiras. À noite, puderam assistir ao show da orquestra jovem da Faculdade de Música do Espírito Santo (Fames), que tocou sucessos da música popular brasileira, empolgando os jovens e os professores no teatro. Já no segundo dia, os alunos apresentaram peças de teatro. Dentre elas: “Sonhos de uma noite de verão”, “Agora a escolha é sua”, “Poetas adormecidos”, “Menestrel”, “Bumba meu boi”, “A atual barca do inferno”. Essas peças foram adaptadas pelos jovens, fazendo com que eles pudessem discutir assuntos que permeiam o seu cotidiano.

Já os jogos aconteciam de manhã e a tarde. Durante a noite eram realizados os eventos culturais, do programa “Cultura na escola” (figura 1), que foi denominado de “cultura em

rede-2011”. Esses eventos culturais tinham como finalidade a participação dos alunos jovens como principais protagonistas, tornando-se, na maioria das ocasiões, os artistas e produtores culturais principais, por meio de apresentações de cinema, dança, música, pintura e teatro.

Figura 1 – Exposição de arte com obras feitas pelos jovens



Ao todo, foram cinco dias de análises e observações no evento. Destaquei aqueles momentos nos quais os jovens desempenhavam seu papel como atleta, aluno, produtor cultural e também momentos em que não estavam envolvidos com alguma atividade dirigida pela Sedu com a escola. Nos cinco dias de observação, percebi que os alunos se comportavam e se mostravam de diferentes maneiras dentro do espaço. Vale a pena lembrar que os jogos aconteciam simultaneamente em diferentes quadras. Sendo assim, preocupei-me em acompanhar especificamente os jogos das escolas que foram representando a cidade de Vitória.

O espaço do hotel Sesc é imenso, comportando áreas abertas e arborizadas. Dentro do prédio onde ficavam os quartos dos participantes do evento, também ficavam um salão de jogos e salas de vídeos. Esses espaços, durante o evento, eram utilizados para distração e bate-papo, onde os participantes de diferentes escolas se encontravam para ouvir músicas, conversar e jogar cartas. No entanto, esses espaços só eram frequentados nos horários em que não aconteciam os jogos e nem as apresentações culturais. O centro de convenções do hotel, onde foram realizadas apresentações do “Cultura em rede”, possui quatro auditórios e seis salas de

apoio. Os auditórios recebiam as apresentações musicais e as salas de apoio, receberam as apresentações de dança e teatro dos(as) alunos(as).

O parque aquático do hotel (composto por duas piscinas) também foi um espaço intensamente frequentado pelos jovens atletas; porém, só era permitido frequentá-lo com a autorização do técnico (professor). Para a realização das partidas, o hotel contava com o ginásio de esportes (com capacidade para 3.500 pessoas) e duas quadras externas. Sem dúvida, esses espaços foram os mais frequentados pelos jovens durante o evento.

Figura 2 - Alunos durante apresentação cultural



Em relação aos jogos, foram disputadas quatro modalidades de quadra (futsal, basquetebol, voleibol e handebol). Os jogos aconteceram na parte da manhã e da tarde. As quatro modalidades oferecidas ocorriam simultaneamente em quadras que ficavam justapostas. Os alunos/jovens, durante os jogos, deixavam claro que, naquele momento, eles eram atletas; assim, se comportavam como tal, sempre carregando os uniformes, tênis e acessórios esportivos de diversas cores e marcas. Vi também que os times apresentavam sempre um grito de guerra ou algum ritual que os caracterizavam e os diferenciavam dos demais times na hora do jogo.

No segundo dia de evento, quando cheguei ao Sesc, identifiquei imediatamente os dois times femininos que iriam jogar a primeira partida do dia. Ambas as equipes estavam uniformizadas com calças e agasalhos com o nome de sua escola, esperando o momento para se dirigirem a

quadra. Todas as atletas foram andando e pareciam estar bem concentradas para a partida. Ao chegarem ao ginásio, as jovens atletas fizeram questão de manter sua vaidade e, apesar de estarem com o mesmo uniforme, elas se diferenciavam em seus acessórios particulares. Os tênis de todas elas eram de marcas esportivas famosas, porém as cores e os detalhes eram sempre diferentes, bem como as borrachinhas de cabelo e suas pulseiras. Maffesoli (1996) diz que a estética social se organiza por meio da prevalência do sensível, da importância do ambiente e do espaço, da procura do estilo e da valorização do sentimento tribal (grupal). Ele continua afirmando que: “[...] valorizar as aparências é, de um lado, escrever as formas em jogo (estáticas), e é, do outro, apreciar suas articulações [...]” (MAFFESOLI, 1996, p. 127). É isso que, para o autor, pode caracterizar a cultura num dado momento.

Durante o evento, observei que a importância da aparência e das preocupações com o corpo estava diretamente ligada com o espaço (e o ambiente), assim como, também, com a relação que cada grupo (tribo/equipe) estabeleceu com determinado espaço. Perguntei a três alunas do colégio Estadual do Espírito Santo, após participarem de um jogo de voleibol, o porquê de elas jogarem com unhas pintadas, batom, brincos e maquiagem. Uma delas disse: “Nós somos muito vaidosas. Demoramos duas horas para nos arrumar. Não deixamos a beleza de lado, a gente se cuida. Tem gente nos observando, ué” (ALUNA F). Um aluno que participava do evento como jogador do time de basquete da escola Arnulpho Mattos (aluno A), quando perguntado sobre os acessórios esportivos de basquete que usava durante o momento dos jogos, respondeu: “Eu, no dia a dia, não uso nada de basquete, não, só na hora do jogo mesmo”. Ficou clara a importância que esses jovens dão a aparência e a preocupação em serem notados nos diferentes papéis que assumem e nas diversas atividades que realizavam no evento (seja como atleta, seja como produtor cultural ou seja como torcedor).

Ao ser perguntado sobre como era estar participando do evento e ficar hospedado no hotel durante uma semana, o Aluno A respondeu: “Bom isso, assim, acho muito legal isso que tão dando para a gente. A gente espera o ano todo para vir para cá. É muito bom”. Jovens de diferentes escolas do Estado desejam participar desse momento, pois, para eles, é uma oportunidade ímpar de viajar, representar sua escola e conhecer outros jovens. Após notar os comportamentos dos jovens, percebi, então, que o que faz esses alunos despertarem o desejo de participar do evento é, também, a oportunidade de ficar em um bom hotel fora da cidade, com os amigos, com piscina e área de lazer, realizando essas atividades de forma prazerosa e em grupo.

Outro aluno/atleta da escola Arnulpho Mattos, quando perguntado sobre o seu grau de competitividade no evento, respondeu: “É importante estar com a galera, porque ano passado ficamos em segundo lugar e nem por isso o time ficou triste. Rimos e brincamos depois disso. Nem por isso ficamos triste” (ALUNO B). Em princípio, o objetivo de um evento esportivo, no qual há competição, é sair de lá vitorioso. Ou seja, a ação de competir em alguma modalidade se orienta para um fim que é se tornar o vencedor do evento (campeonato). Como exemplo, podemos citar os jogos Olímpicos, o maior evento esportivo do mundo. No entanto, no evento “jogos na rede e cultura em rede”, os alunos demonstraram que a finalidade de sair de lá campeão não se mostra como o único fator. Notei isso após observar o final das partidas.

Quando as partidas acabavam, os(as) alunos(as) vencedores comemoravam e os alunos (as) perdedores, ao invés de ficar chateados com a derrota, eles se comportavam de maneira tranquila, rindo e brincando, como se nada tivesse acontecido. Um aluno da escola Renato José da Costa Pacheco, representando a equipe de futsal masculino, nos relatou: “Primeiro é ganhar o campeonato, mas, se não der, é zuar com a galera. Isso é o principal” (ALUNO C). Vemos que, para esse aluno, o principal é “zuar com a galera”. No entanto, esse mesmo aluno, após sua equipe perder o jogo de futsal para uma escola do interior do Estado do Espírito Santo, saiu da quadra irritado, discutindo em voz alta com seus colegas de equipe. Quatro horas após o término do jogo, vi esse mesmo aluno brincando e rindo com os jovens de outras escolas a beira da quadra poliesportiva. Esse exemplo demonstra que esse aluno estava interessado em ganhar o torneio; no entanto, como isso não foi possível, ele se contentou em aproveitar o evento de outra maneira.

Concordo com Maffesoli, quando o mesmo diz (2007, p. 99): “Toda ocasião é boa para viver, em grupo, esse perder-se a si dentro do outro [...]”. Assim, qualquer motivo, seja ele sentimental, seja estético, é suficiente para a formação das novas tribos que não necessariamente precisam de um motivo legítimo e racional para se encontrar. Ou seja, (os)as jovens atletas no evento não precisam, necessariamente, vencer os jogos para partilhar momentos juntos; toda ocasião parece ser a ideal, até mesmo aquelas nas quais os jovens perdem seus jogos durante o evento. Eles não precisam, então, tornar-se campeões do evento ou jogadores profissionais do esporte, mas aproveitar o presente momento na sua plenitude.

A Sedu e os organizadores do evento incentivavam o espírito de amizade e coleguismo entre os jovens. Esse discurso de incentivo à amizade e cooperação, desvinculado da ideia de competição e rivalidade, parece ser um importante componente e objetivo da Sedu em relação ao que ela quer oportunizar ao jovem. A ideia é menos de utilizar o evento para garimpar atletas talentosos e campeões e mais de oportunizar, por meio das práticas corporais, dança e peças teatrais, uma ideia de juventude cidadã, valorizando o coletivo e o trabalho em grupo. Isso ficou presente em todos os momentos, durante as atividades esportivas e também as atividades culturais. A organização do evento espalhou diversos cartazes com três dizeres diferentes, como se vê abaixo na Figura 3:

Figura 3 - Cartazes espalhados pelo evento.





Estou enxergando esse evento como um espaço institucionalizado no qual ocorrem experiências estéticas e solidárias. Como bem ressalta Maffesoli (1996), o período moderno tentou separar e reduzir os espaços e tempos (por exemplo, em festas e museus), onde exclusivamente poderiam ocorrer relações estéticas, de amizade e de “estar-junto” à toa. Hoje, parece que o processo inverso está ocorrendo. O que o autor chama de reencantamento do mundo é o momento no qual a sociedade, de forma coletiva, se volta para as experiências estéticas e solidárias, independentemente do ambiente em que isso possa ocorrer. Assim,

[...] além das grandes maquinarias institucionais, além das macroestruturas racionais e mecânicas, haveria o que alguns lógicos da linguagem chamam de ‘relações interlocutivas’. Essas podendo ser, aliás, verbais, das conversas eruditas as do bar, ou não verbais: todas essas situações cotidianas, posturas, hábitos, técnicas do corpo, que constituem a matriz social (MAFFESOLI, 1996, p. 107).

Podemos pensar o evento (organizado pelo Estado) e o hotel Sesc (pertencente a um grupo de empresários do comércio) como uma “macroestrutura racional”, já que, nesse evento, havia uma organização do tempo e do espaço das atividades esportivas e culturais as quais os jovens tinham que se adequar. Esse evento pode ser visto como uma tentativa dessa grande “macroestrutura” (O Estado e o Sesc) de domesticar e civilizar as socialidades que eclodem no seio da juventude? O espaço das quadras esportivas e do hotel presenciou não só momentos pautados pelas regras, organização, competições e os jogos, mas, também, foi espaço de intensas relações de amizade, coleguismo e troca de experiências entre as diferentes equipes e jovens. O próprio incentivo dos organizadores mostra isso, como se percebe nas imagens apresentadas. Aponto, então, uma possível contradição: o espaço institucionalizado do evento acabou abrigando, também, relações pautadas pelo neotribalismo e pela socialidade.

Após jogarem (saindo vitoriosos ou não), os jovens se despiam da máscara de atleta e, em sua maioria, tornavam-se torcedores, passando a torcer por alguma escola ou modalidade de que eles gostavam mais. Para Maffesoli (2003, p. 117), a máscara é “[...] como alto falante de um discurso que ultrapassa o indivíduo que o pronuncia. A máscara permitindo a expressão de um ‘isto desconhecido’ [...]”. Quando o período de jogos se encerrava (no começo da noite), os jovens tinham a sua disposição os eventos do programa “Cultura na escola”, que aconteciam nas salas de apoio e/ou no auditório.

No terceiro dia do evento, foi realizado, à noite, o show de talentos, que contou com 27 apresentações artísticas de jovens das mais diferentes escolas do Estado, incluindo danças (balé, axé, funk e dança de rua) grupos musicais (de rock, samba, MPB, sertanejo) e leitura de poema. No quarto dia, os alunos tiveram um show de encerramento, no ginásio principal, com uma banda de rock contratada que tocou sucessos do rock nacional e internacional. Novamente, percebe-se uma mudança de papel. O jovem que, no mesmo dia, tinha vestido a máscara de atleta e torcedor, agora se apresenta com outros papéis. Alguns jovens eram produtores de ações culturais, como pintores, artistas em peças de teatros, dançarinos e músicos. Ainda citando Maffesoli (2003, p.118): “A pessoa, em contrapartida não é senão uma máscara (persona); pontual, representa o seu papel, sem dúvida tributário de um conjunto, mas do qual poderá, amanhã, escapar para expressar e assumir outra figura [...]”.

Maffesoli (1996) acredita que as neotribos são constituídas na busca pelo segredo, pelo fechamento e pela uniformidade de vestimentas e modo de vida. Ele continua dizendo: “[...] as pessoas (persona) que as constituem por sua vez, circulam de um grupo a outro, a fim de exercer a pluralidade de suas máscaras”. (1996, p. 241). Dialogando com o campo, cada equipe que foi representando sua escola pode ser considerada como uma neotribo, se pensarmos que, dentro da mesma equipe, existem segredos (mesmo que esses sejam referentes ao jogo e a táticas). A uniformidade de suas vestimentas também foi apresentada nos momentos que envolvem a partida (os uniformes de cada equipe). No entanto, os alunos/atletas que constituem essa equipe (neotribo) circulavam durante o evento usufruindo de diferentes máscaras e papéis. Por exemplo, os meninos que representaram a equipe de basquetebol da escola Arnulpho Mattos foram para o evento já com seu grupo (time) formado durante o ano por meio de treinamentos e pela vivência na escola.²⁴ Antes das partidas, eles andavam juntos com uniformes e agasalhos da equipe; durante os jogos, realizavam movimentos e jogadas que só eles sabiam e tinham combinado em grupo anteriormente. No entanto, após os jogos e, principalmente, durante os eventos culturais à noite, os jovens tiravam suas roupas largas e os tênis de basquete, apresentando-se cada um com suas roupas singulares, circulando no hotel por diferentes grupos.

Nos momentos em que não estavam reunidos, os alunos (as pessoas) que constituíam a equipe (grupo/tribo) se dispersavam dentro do evento e, de forma cambiante, colocavam roupas diferentes, acessórios que os faziam muitas vezes se perder na multidão e/ou adentrar em outros grupos. O aluno S, da escola Arnulpho Mattos, também representando a equipe de basquetebol masculino, disse: “Bom, ainda não tive a oportunidade de conhecer muita gente, mas os meninos do time conseguem conversar mais fácil com o pessoal e já fizeram amizade com o pessoal do pagode e de outras escolas”. Isso, de fato, ajuda na compreensão de que os jovens ali, no evento, lançam mão da pluralidade de suas máscaras.

Para Maffesoli (1996), a socialidade atual é tomada de intensas relações em que circulam as aparências, as diferentes personalidades e as múltiplas culturas. O autor afirma que esses aspectos são mais vistos em ocasiões como o carnaval, atividades festivas e musicais, quando é deixado de lado um social dominado pela simples racionalidade. No caso, vimos esses aspectos em um evento voltado para o público jovem. Assim, torna-se importante entender

²⁴ Os próprios alunos/atletas disseram em entrevista que participaram do evento “Jogos na Rede” no ano anterior com a mesma equipe.

como esses aspectos da socialidade contemporânea aparecem nos pormenores da vida cotidiana, por exemplo, no dia a dia dos jovens de uma escola de Ensino Médio.

Nesse momento, tentei aproximar a sociologia de Maffesoli (e o seu entendimento da sociedade contemporânea) com o cotidiano de um evento esportivo/cultural juvenil. De fato, percebi que alguns escritos do sociólogo me ajudaram a pensar o campo. A preocupação com o presente, o sentimento de pertença a um determinado grupo (tribo), o “estar-junto” e a fluidez das relações e dos papéis foram aspectos observados no campo do evento “jogos na rede” e “cultura em rede”.

Além disso, observei algumas características da relação que a Sedu, por meio do evento, tece com os jovens. Notei que, em muitos momentos, os próprios alunos(as) se esquecem de que estão lá sob a tutela da Sedu e dos seus respectivos técnicos e professores. Eles esquecem que precisam seguir regras e que aquele espaço é ainda organizado pela instituição escolar. Os(as) atletas tinham horários para cumprir. Hora determinada para almoço, jantar e horário para acordar e dormir, além de que alguns espaços só eram permitidos em determinados horários. Ou seja, não podemos perder de vista que, apesar de o evento ter sua característica pautada na confraternização, na prática de esportes e cultura por meio da ludicidade, a instituição escolar (representada também pela Sedu) ainda se apresenta como a principal fomentadora e organizadora desse evento e nele, também, são construídas relações pautadas por regras e hábitos que são característicos do espaço escolar.

Outro ponto notado após acompanhar o evento diz respeito aos seus participantes. Vimos, no início do capítulo, que o CBC acredita que seus programas ofertados (e, conseqüentemente, o evento analisado) podem auxiliar qualitativamente nos encontros ocorridos nos bancos escolares, por acharem insuficientes para os jovens.

Infelizmente, não são todos os jovens que tem a oportunidade de participar desses programas e desse evento. A maioria dos participantes (no caso do evento analisado) possui algum talento esportivo ou artístico. Assim, a pergunta que fica é: e os outros tantos jovens das escolas que não tem habilidade esportiva e/ou artística? Devem se contentar com os encontros ditos “insuficientes” pela Sedu? Voltarei a tratar disso nas considerações finais.

4 O COTIDIANO DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO E A JUVENTUDE: PERCURSOS LABIRÍNTICOS

Esta última incursão etnográfica visa a aprofundar as relações que os jovens tecem com a escola e com as práticas corporais realizadas (ou não) no seio dela e no seu espaço externo, bem como auxiliar nas respostas de questões que surgiram ao longo do segundo e do terceiro capítulo. Para tal, o primeiro exercício a ser feito neste capítulo foi reconhecer o espaço da escola (Renato José da Costa Pacheco) pesquisada, acompanhar o recreio, as aulas de Educação Física e aplicar novamente o questionário aberto²⁵ que, outrora, foi usado com as 13 escolas de Ensino Médio no ano de 2011.

Com o intuito de melhor compreender a relação entre a Educação Física, a cultura jovem e suas práticas corporais, optei por me concentrar em apenas uma escola de Ensino Médio na cidade de Vitória. A escola Renato José da Costa Pacheco foi escolhida. Fiquei durante sete meses (de fevereiro até setembro de 2012) nessa escola. Justifico tal escolha considerando que a escola foi eleita, no ano de 2011, como tendo o melhor ensino nas disciplinas de Matemática, Português e Ciências. Além disso, a escola apresenta infraestrutura de melhor qualidade (das 13 escolas pesquisadas), comportando espaço físico adequado para práticas esportivas (figura 4 e 5), culturais e, também, suporte para alunos com deficiência.

Figuras 4 e 5 - o campo de futebol e o ginásio da escola.



²⁵ Acrescentei, nesse questionário, cinco novas perguntas relacionadas com o recreio e a formação de grupos. Quais sejam: *onde prefere passar o recreio? Passam o recreio sozinho ou em grupo? Faz parte de algum grupo (panelinha) na escola? O que caracteriza esse grupo? Quem são os integrantes (quais séries)?*



A escola situa-se no bairro de Jardim Camburi, na cidade de Vitória. Esse bairro é considerado como sendo de classe média e é um dos mais populosos da Capital. Conta com um pronto-socorro e maternidade, um shopping center, duas faculdades particulares, cinco escolas de educação infantil, três escolas de ensino fundamental e médio particulares, igrejas, restaurantes, lanchonetes, padarias, além de três supermercados.²⁶ A escola foi construída em 2006, ainda na gestão do então governador Paulo Hartung. Possui dois pavimentos, com 13 salas de aula, uma sala de diretor, laboratório de informática, laboratório de arte, sala de vídeo, sala dos professores, sala de setor pedagógico, sala para planejamento e formação, sala para atendimento pedagógico especializado, secretaria, laboratório de Física, laboratório de Química e Biologia, almoxarifado, duas salas de coordenadores, cozinha, refeitório, quadra coberta poliesportiva, auditório, banheiros nos dois pavimentos, biblioteca, rampa emborrachada com acessibilidade para pessoas com necessidades educativas especiais, quadra gramada, jardim (espaço livre), cantina e guarita para a guarda patrimonial.

²⁶ Esses dados, bem como os dados físicos e estruturais da escola, foram retirados do Projeto-Político Pedagógico da escola.

Figura 6 - Vista aérea da escola



As observações aconteceram no período matutino. A escola possui cinco turmas de segundo ano, quatro turmas de terceiro ano e três turmas de primeiro ano. Observei, ao todo, 70 aulas de Educação Física das turmas de segundo ano: 2M1 (15 aulas), 2M2 (15 aulas), 2M3 (15 aulas) e 2M4 (25 aulas), assim como também foram observados os momentos de entrada, de recreio e de saída de todos os(as) alunos(as). A primeira impressão que tive da escola foi a de um local seguro, bem organizado e tranquilo. Em todos os espaços, havia professores e/ou funcionários e as salas sempre se encontravam fechadas, abrindo só quando ocorria alguma aula. Por mais que essa escola comportasse diversas salas, como de informática, auditório, biblioteca e laboratório, os alunos só podiam frequentá-las sob o aval de algum funcionário.

É interessante descrever como se deu minha aproximação com o campo e com esse espaço escolar. Os momentos de entrada, recreio e saída eram intensamente frequentados pelos jovens que, em sua maioria, já possuíam todo o conhecimento do que fazer naquele espaço e dos indivíduos (outros alunos, professores e coordenadores) que ali frequentavam. As relações estabelecidas entre os diversos atores da escola eram medidas pelo grau de conhecimento e (falta de) intimidade que eles carregavam.

Percebi, então, nesse primeiro momento, que as relações se desenvolviam entre a aproximação e a distância dos sujeitos. Ao adentrar a escola como um sujeito (estrangeiro, vindo de outro contexto) diferente, pude notar que o olhar dos alunos se voltou para mim de diversas formas. A princípio, os jovens mantinham uma relação de distância, preservando o anonimato e examinando a minha pessoa na tentativa de me enquadrar e classificar como algum ator daquele espaço (um professor, coordenador e/ou funcionário da escola). Mesmo não sabendo da minha identidade e do meu objetivo naquele ambiente, lá estavam os olhares voltados a mim; de certa forma, em uma vigilância silenciosa. Afinal de contas, eu era um estranho que repentinamente passou a circular com liberdade dentro do espaço que eles conheciam (e dominavam). Lá estava eu, andando pela escola, observando os(as) alunos(as) e fazendo anotações no meu diário de campo.

Ao invés de os jovens me manterem no anonimato, fora do espaço social daquele ambiente (por mais que fisicamente eu já estivesse incluído), a fim de evitar o contato, houve uma forma de aproximação com o passar das duas primeiras semanas de ida a escola. Com isso, abriu-se a oportunidade de os jovens me conhecerem e, a partir daí, tomarem ciência de quem eu era (e do que eu estava fazendo naquele espaço) e me classificar dentro da escola. Os alunos perceberam que a ida a campo iria além de encontros casuais e efêmeros. Eu era um sujeito que estaria presente ali, no cotidiano deles. Tal fato acelerou o processo de classificação e me tornou um “estranho conhecido”, pois os alunos passaram a tomar conhecimento do que eu estava fazendo e qual a minha função naquele ambiente; no entanto, eles mesmos ainda não sabiam muitas coisas a meu respeito. Nesse momento, pareço ter alcançado o estágio entre o anonimato e a intimidade.

Os jovens alunos da escola começaram, então, a desenvolver mecanismos de encontros positivos comigo, com o intuito de que eu entrasse em cena e me revelasse (como o outro que partilhava o mesmo ambiente). O contato ocular era intenso e, já na segunda semana de observação, os jovens começaram a se dirigir a mim na busca de me conhecer melhor. Essa interação e o desejo de aproximação fizeram com que, além de eu estar dividindo o espaço físico, pudesse também fazer parte do espaço social desses jovens.

A escola é lugar de encontros. Encontros esses que muitas vezes não podem ser evitados. Os espaços do pátio, das quadras e dos corredores são lugares para se passar, mas, na escola, também são lugares para se usar. Os jovens alunos estão e se movimentam dentro desse

ambiente e a consequência disso são as interações que ocorrem entre esses sujeitos que lá estão. Assim, aos poucos, fui passando do polo do anonimato para o polo da intimidade. Com o passar dos dias de visita e as aproximações dos alunos com o intuito de me conhecer, foram se desenvolvendo formas de interações entre mim e eles (conversas durante o recreio e minha presença nas aulas de Educação Física) e, assim, aumentou a segurança e diminuiu a ansiedade na minha relação com os jovens.

Tendo conquistado interações e diálogos interessantes com os jovens da escola, me senti-me preparado e confiante para utilizar algumas ferramentas metodológicas, além do diário de campo e das observações das aulas, com o intuito de me auxiliar na análise naquele ambiente. Foi nesse momento que resgatei o questionário aberto realizado com as 13 escolas no ano de 2011.²⁷ Aplicar esse questionário as quatro turmas que eu vinha observando nas aulas de Educação Física me ajudaria a traçar um perfil de seus alunos, bem como entender um pouco mais a relação deles com a Educação Física e as práticas corporais. Ao todo, 130 alunos²⁸ responderam ao questionário aberto, sendo: 34 alunos da 2M1, 36 alunos da 2M2, 34 alunos da 2M3 e 26 alunos da 2M4. A partir de agora, então, passo a descrever a escola Renato José da Costa Pacheco baseando-me nas observações das aulas de Educação Física, anotações do diário de campo e respostas do questionário aberto.

4.1 A ESCOLA, SUAS REGRAS E OS JOVENS: DESCREVENDO O COTIDIANO ESCOLAR

A entrada na escola possibilitou observar como é o seu cotidiano. Não é qualquer sujeito que possui acesso ao universo escolar. Em frente ao seu portão principal, há uma cabine que funciona como uma espécie de portaria, mas o “porteiro” dá lugar ao vigilante escolar, que tem como função proteger o patrimônio da escola e vigiar a escola na entrada e na saída dos indivíduos (inclusive aqueles estranhos).

Uma forma de identificação é o uso do uniforme. Os alunos não podem ter acesso à escola e assistir as aulas se não estiverem portando o uniforme. Essa vestimenta gera clareza e classifica bem quem são alunos e quem são os outros indivíduos (como professores e funcionários) naquele ambiente. Assim, cada um sabe qual função exerce e qual função o

²⁷ Referente ao questionário realizado na primeira incursão etnográfica deste trabalho.

²⁸ Foram entrevistados os(as) alunos(as) de quatro salas de segundo ano. As salas 2M1, 2M2, 2M3 e 2M4.

outro realiza. Essa ideia de classificação ficou muito presente na escola. Lá, há um esforço, por parte dos funcionários e professores, em ressaltar a existência de lugares onde se deve sentar, onde se deve passar e onde se deve conversar. Exemplo interessante é que, nos corredores onde ficam as salas, pude notar alguns cartazes sobre a proibição do uso de aparelhos celulares naquele ambiente.

Com o questionário aberto, juntando as respostas dos alunos das quatro turmas, notei que esses jovens pesquisados possuem entre 15 (39% dos jovens) e 19 (1% dos jovens) anos. Desses 130 alunos, 69 são meninas e 61 meninos; 77% dos jovens disseram estar solteiros, enquanto 23% estão namorando; 82% dos jovens não trabalham enquanto 18% trabalham. Sobre o relacionamento entre os jovens na escola, 87% disseram ser ótimo ou bom, 10% afirmaram ter relacionamentos normais com os colegas e apenas 3% classificaram os relacionamentos como ruins. Quando perguntados sobre se já tinham algum plano ou pensamento do que fariam após o Ensino Médio, 88% responderam que queriam prosseguir os estudos entrando em uma faculdade, e 12% que disseram não saber o que farão,²⁹ assim como, também, 88% dos alunos afirmaram gostar das aulas de Educação Física.

Nas primeiras observações no recreio da escola, percebi que inúmeros alunos preferiam passar o recreio dentro das salas de aula. Isso se ratifica com a análise do questionário, pois, dos 130 alunos que responderam, 40 disseram preferir passar o recreio na sala, justificando, em sua maioria, pelo fato de fugir do sol e descansar nesse espaço. Após alguns dias, por pedido dos coordenadores, as salas foram fechadas, obrigando, assim, os alunos e alunas a buscar outros locais. No entanto, percebi que grande parte dos alunos que ficava nas salas passou a se reunir nos corredores e, em muitos casos, sentados em frente à porta fechada de suas respectivas salas. Ora, os corredores foram feitos para ser lugar de passagem na instituição escolar; contudo, os jovens de lá ressignificaram esse espaço, transformando o local de passagem em um local de parada e encontros.

Esse exemplo parece mostrar como a instituição (e seus funcionários) tenta manter a ordem por meio de classificações e regras. Durante toda a manhã, a coordenadora ficava andando pela escola a fim de manter a disciplina e corrigir algo que estivesse fora dos padrões. Alunos

²⁹As respostas dos 130 jovens da escola Renato José da Costa Pacheco se assemelham aquelas dos 276 jovens (das 13 escolas visitadas) que responderam a essas mesmas perguntas no ano de 2011.

perambulando pelos corredores eram colocados de volta nas salas, aparelhos eletrônicos eram confiscados e casais de namorados obrigados a manter certa distância. No projeto político-pedagógico da escola, há uma carta da Secretaria de Educação do Espírito Santo, endereçada ao aluno, que justifica bem o fato de, por exemplo, a coordenadora agir de forma mais severa e rigorosa com os alunos no que tange as regras. Na carta, vale a pena destacar o seguinte parágrafo:

Com o objetivo de melhorarmos o padrão de qualidade de Ensino – a aprendizagem oferecida pela nossa Escola, bem como visando ao resgate de seu conceito perante a comunidade, em geral, necessário se faz estabelecermos algumas normas que nortearão os procedimentos disciplinares a serem seguidos por todos os alunos da E.E.E.M Renato Pacheco. Ressaltamos ainda que na elaboração das normas o nosso foco é você, pessoa humana e aluno, nosso maior patrimônio e que, como tal, merece por parte das equipes, pedagógicas e administrativas todo respeito e toda consideração (SEDU, 2007, p. 43).

A função do professor é dar aula e a do aluno é estudar e aprender. Os papéis são delegados e estabelecidos do mesmo modo que os funcionários da limpeza retiram o lixo do chão sujo após o recreio. Assim como os funcionários retiram o lixo, os professores e coordenadores procuram eliminar todas as “impurezas” presentes nos alunos. Carrano e Peregrino (2003, p. 20) afirmam:

Não só o tempo é controlado, também o espaço da escola é objeto de controle por variados mecanismos institucionais. A circulação deve ser reduzida. As idas ao banheiro, confinadas aos tempos exíguos dos intervalos; o uso de equipamentos escolares (ainda que escassos), criteriosamente vigiado; o recreio em espaços definidos; as entradas e saídas dos alunos, observadas. As escolas, assim constituídas, se configuram como espaços de contenção física e simbólica de jovens e crianças.

No período em que fiquei na escola, notei algumas ações nesse sentido. Certa vez uma aluna chegou junto à coordenadora para entregar-lhe algum tipo de documento impresso. Enquanto as duas conversavam, a coordenadora notou que a aluna tinha um piercing no nariz. Imediatamente a aluna foi repreendida e, em tom de “brincadeira”, a coordenadora disse que aquilo era feio e perguntou se a aluna conseguia esconder o objeto. A aluna, por sua vez, mostrou-se indiferente perante a fala da coordenadora. Manter o local limpo, organizado e fazer com que cada indivíduo saiba seu papel foi aspecto percebido na escola. Além do local, observei que os jovens também são “obrigados” a se manter “limpos”. Ou seja, piercing, tatuagens, outras roupas e acessórios que não pertencam ao conjunto do uniforme parecem, na visão de alguns funcionários e professores, “sujar” o(a) jovem/aluno(a).

Quanto mais organização, limpeza e regras, melhor. Quanto mais ordem, melhor! Segundo Tomazetti et al (2011), a cultura escolar, ao longo do tempo, formou-se por meio de seus currículos, discursos, normas e valores, pautados na homogeneidade, na sistematização e na ordem, não abrindo espaço para as novas culturas que os jovens alunos trazem para dentro do universo escolar.

No meu segundo mês de observação, após o recreio, guardei minhas anotações na mochila e fiquei conversando com o primeiro professor³⁰ de Educação Física a beira da quadra. Cinco minutos de conversa com o professor foi suficiente para fazer a diretora da escola se dirigir a mim com um tom de voz elevado, questionando por que eu não tinha subido para sala após o término do recreio. Quando me virei, ela notou que eu não era aluno, e continuei conversando com o professor. Esse acontecido reitera o intuito que a escola tem de manter cada indivíduo em seu devido espaço e controlar todos os movimentos da sua rotina diária e, quando essa rotina é afetada e/ou os jovens burlam as normas (por exemplo, não voltar para sala após o recreio), eles são quase sempre punidos e, muitas vezes, marginalizados. Outra situação destacável ocorreu quando duas alunas se encontraram no corredor da escola e, de forma afetiva, se abraçaram e começaram a trocar palavras e gestos de carinho. Rapidamente uma funcionária da escola interrompeu a sessão passional das alunas e pediu que as duas ficassem a certa distância uma da outra.

E é nessa esteira das regras e rituais que os portões são abertos e trancados a cada entrada e saída dos alunos. Se a aula é de Educação Física, o portão da quadra é trancado, fazendo com que todos os alunos lá permaneçam. No recreio, as salas e a quadra são trancadas; os alunos se espalham para os outros espaços permitidos, e a arquitetura da escola se configura, dessa maneira, cercada por portões e grades que só se abrem se os alunos apresentarem alguma finalidade em atravessá-las. Poderíamos traçar um paralelo entre o universo racional, utilitário e, de certo modo, voltado para o futuro, que é a escola, e o mundo juvenil, no qual parecem prevalecer, ao menos segundo Maffesoli (2003, p. 23), o presente e a presença da imagem:

A vida é vivida sob forma de avidez. Não é mais que simples consumo, mas uma intensa consumação. Sociedade de consumação perceptível, em particular nessas

³⁰ Lembrando que durante o período em que fiquei na escola, a disciplina Educação Física foi ministrada por dois professores. O “primeiro professor” ficou durante o primeiro semestre e substituído pelo “segundo professor” a partir do segundo semestre.

práticas juvenis que já não se reconhecem nesses ‘adiamentos de gozo’, que são a ação política ou o projeto profissional, mas que quer tudo e de imediato.

Outras restrições e consequentes reclamações se referiam ao vestuário. Os alunos não podem ir à escola de boné, nem de chinelo. O uniforme precisa ser o da escola e blusas de frio só são permitidas dentro da sala. Todas as alunas usam calças e o motivo disso é que elas não podem usar o short curto. Elas reclamam que o short da escola ser muito grande e feio. Ao proibir e limitar os alunos no que diz respeito ao vestuário, a escola cria uma tensão entre os(as) alunos(as) e os(as) professores/funcionários. Como é um local de encontros (e desencontros), a aparência tem valor ímpar. Os jovens alunos parecem se comportar (ou pelo menos tentar) dentro da escola do mesmo modo como se comportam e vivem fora dela.

Com a expectativa de compreender o que os alunos pensavam desse espaço regrado, no questionário aberto, perguntei aos 130 alunos se eles mudariam algo na escola: 62 (47,6%) disseram querer mudar algo, 60 (46%) não mudariam, 1 aluno não sabe e 7 (6,3%) não responderam. Em relação às mudanças, muitos deles se mostraram insatisfeitos com as regras e proibições estabelecidas pela escola. Uma aluna da turma 2M3 disse que mudaria: “Alguns regimentos (usar chinelo, etc.), alguns espaços (bancos etc.)”. Outro aluno da mesma sala disse: “Sim, a educação de alguns professores e a democracia da escola.”. Outra aluna da turma 2M4 afirmou que mudaria: “Sim, a coordenadora gosta de impor leis que não existem nas leis da Sedu como não usar blusa de frio”. Para eles (os jovens), não há por que proibir e adiar. Percebi que diversos alunos, ao entrarem na escola, retiram seus bonés, camisas, gorros e guardam seus celulares e óculos de sol. Quando encontram uma brecha dentro da escola, eles colocam de volta seus apetrechos.³¹

Segundo o projeto político pedagógico da escola (2007, p. 43), “O uniforme escolar (camisa do E.E.E.M Renato Pacheco, calça jeans ou bermuda azul, tênis para Educação Física) é de uso obrigatório durante todo o período letivo”. Assim como não é permitido aos alunos entrar ou sair da sala sem a permissão do professor, fumar nas dependências da escola, promover

³¹ Nessa questão em especial, apesar de os jovens demonstrarem interesse em mudar alguns aspectos da sua escola, nota-se certa particularidade em relação àquelas respostas dos 276 jovens das 13 escolas pesquisadas no ano de 2011 (incluindo a escola Renato José da Costa Pacheco). No Capítulo 2, vimos que 67,7% dos jovens disseram querer mudar algo; já na escola Renato José da Costa Pacheco, esse número caiu para 47,6% (de 130 jovens). A justificativa para isso é que, de fato, essa escola possui um espaço físico e está situada em um local muito mais seguro, quando comparada com as outras 12 escolas visitadas.

festas sem a autorização da direção, dentro ou fora da escola, usando o nome da instituição, usar aparelho celular, mp3 ou ipod, permanecer nos corredores, entrar na sala dos professores, exceto se convidado, assim como usar short, minissaia, decotes ousados e blusa curta.

Figura 7 - Cartaz colado no pátio da escola



São pontuados, também, alguns aspectos sobre qual postura o aluno deve ter no ambiente escolar. Dentre eles, destaco: conviver harmoniosamente com os colegas e os educadores; adotar comportamento adequado na sala e nas demais dependências da escola; ter responsabilidade com objetos pessoais e bens materiais; ser pontual e assíduo nas aulas e nas atividades escolares; portar-se com disciplina na escola e nos ambientes das atividades extraclasse; apresentar-se uniformizado e munido do seu material escolar. Por fim, o PPP diz que o aluno que infringir qualquer item das normas está sujeito às sanções próprias para cada caso, de acordo com o Regimento Interno da escola (PPP, 2007).

O uso de boné, de um calçado diferente (colorido ou próprio para a prática de esportes), de piercing e acessórios pode identificar o jovem em um grupo e/ou diferenciar de outros dentro do ambiente escolar. Os jovens alunos, dentro da escola, fazem tudo para não deixar de usar seus aparelhos eletrônicos e acessórios. Pude notar, durante as andanças (pelo pátio e pelos corredores da escola), que é no momento do recreio e das aulas de Educação Física que eles, sozinhos ou em grupos, mais se comunicam com seus celulares, tiram fotos, ouvem músicas e entram na internet.

Esses momentos são os ideais para burlar as regras da escola. Afirmando isso, pois, em diversas ocasiões, presenciei professores encaminhando objetos de alunos, como celulares e bonés, para a coordenação. Um fato corrente nas aulas de Educação Física de todas as turmas de segundo ano que analisei diz respeito ao uso da internet pelos celulares. Já que, durante as outras aulas, os alunos não podiam utilizar, eles esperavam a aula de Educação Física para poder usar seus aparelhos (nas aulas de Educação Física, também era proibido o uso do celular, no entanto o professor fazia “vista grossa”). Os jovens se espalhavam pela arquibancada, banheiros, quadra e pátio. Tranquilamente eles ficavam 50 minutos navegando pela internet. Fato curioso foi quando alunos das quatro turmas de segundo ano vieram (com seus celulares) até mim durante as aulas, perguntando meu nome completo e se eu tinha facebook para adicioná-los. Esse exemplo se aproxima do que Tomazetti et al.(2011) ressaltam a respeito da relação entre a postura normativa da escola e as novas possibilidades de vivências criadas pelos jovens dentro desse espaço:

Tal postura instituída, contudo, embora inviabilize a plena participação juvenil nas pautas da escola – na medida em que os jovens passam a desinteressar-se por um contexto que não efetivam práticas de escutas efetivas, que pudessem tornar as falas juvenis como elementos para repensarem suas práticas -, não impedem que sejam elaboradas outras formas de ação por parte desses atores, de modo que a materialidade dos lugares seja reconfigurada através de outros modos de habitá-los e narrá-los (TOMAZETTI et al., 2011, p. 88).

A relação que os jovens têm com as regras e os mecanismos que eles criam para burlá-las não é diferente com referência às práticas corporais e, aqui, parece ocorrer com mais intensidade entre os meninos. Esportes e outras práticas corporais só podem ser realizados durante as aulas de Educação Física, pois, no recreio, a quadra é fechada. No entanto, há um pequeno espaço no pátio reservado para a prática do voleibol, mas o professor de Educação Física não tem permissão para liberar a bola aos alunos. Assim, os alunos acabam não realizando prática corporal durante o recreio, salvo alguns que trazem a bola de casa.

Ainda perguntei sobre as mudanças que fariam na escola, dois alunos da 2M1 expressaram o desejo, no questionário aberto, que a quadra fosse liberada durante o recreio para a realização de práticas corporais. Isso ficou evidente também durante as minhas observações, quando alguns alunos do terceiro ano pediam insistentemente para o professor deixar a quadra aberta (vale lembrar que alunos do terceiro ano na escola não possuem a disciplina de Educação Física na sua grade curricular).

Essas proibições e tensões existentes entre a escola (funcionários/professores) e alunos(as) não podem ser vistas sob a ótica da culpabilização (seja ela voltada para a escola e suas regras, seja voltada para os alunos com suas vontades e reclamações). Essas “proibições” a que a escola adere são formas de fazer com que os alunos entendam que aquele espaço é um espaço onde determinado tipo de ações (como ficar usando celular durante as aulas) e de comportamentos (usar roupas impróprias) não são adequados. Muitas vezes, esses jovens convivem em um contexto social desestruturado e destituído de regras e normas, restando esse papel para a escola. Segundo Pérez Gomez (1998, p.26), a função educativa da escola contemporânea deve:

[...] se orientar para provocar a organização racional da informação fragmentária recebida e a reconstrução das pré-concepções acríticas, formadas pela pressão reprodutora do contexto social, por meio de mecanismos e meios de comunicação cada dia mais poderosos e de influencia mais sutil.

Quanto à escola Renato Pacheco, foi se desenhando para mim com uma forte tensão subjetiva entre seus atores: os jovens reclamam da escola e dos professores/funcionários, e esses, por sua vez, reclamam dos alunos, dizendo que eles não querem estudar e não respeitam as regras. Para Pérez Gomez (1998), o caminho correto é viver a escola de forma democrática, ou seja, não procurando culpados na relação entre a escola (professores) e os jovens, respeitando o equilíbrio entre a esfera das necessidades e dos interesses dos diferentes atores que atuam nesse espaço: os jovens e o corpo pedagógico.

4.2 OS GRUPOS NA (E COM A) ESCOLA

Durante as visitas na escola, os seus diferentes espaços se mostraram como locais de comunhão grupal. A escola é um espaço dado, que comporta diferentes jovens (alunos) em diferentes épocas (a Renato Pacheco, desde 2006), ou seja, ela existe e já foi frequentada por outros indivíduos diferentes desses, que hoje são os protagonistas. Esses jovens alunos, professores e funcionários acabam ressignificando esses espaços, dando diferentes sentidos para eles. Isso está fortemente ligado à caracterização que cada grupo e indivíduo faz das dependências da escola.

No trabalho de campo, procurei identificar ou caracterizar os grupos (neotribos) e os indivíduos que lá se constituíram. A minha primeira intenção era, por meio de observações do

recreio, entrada, saída e das aulas de Educação Física, conseguir mapear e caracterizar os diferentes grupinhos e neotribos³² na escola. Na preocupação evidente de perceber os grupos juvenis por meio de seus vestuários e de acessórios no espaço escolar, fui surpreendido pelo uso obrigatório do uniforme para os alunos, fazendo com que todos parecessem iguais naquele ambiente. Decorrente disso, a indumentária e o vestuário não foram características primeiras de identificação/identidade para a percepção dos grupos dentro do ambiente escolar.

Parti, então, para uma observação mais detalhada, tentando analisar trejeitos dos jovens ou qualquer sinal na busca de identificar as diferentes neotribos e os grupos existentes na escola. Durante dois meses (abril e maio de 2012) de observações (principalmente no recreio e nas aulas de Educação Física), percebi que inúmeros grupos se formavam nesses momentos, mas a dificuldade em caracterizá-los só aumentava, pois, além do uniforme, os alunos estavam sempre se misturando e andando pelo ambiente escolar. Com o passar dos dias, notei que o uso obrigatório do uniforme gerava nos alunos um anseio de se mostrar diferentes, ou seja, de dar importância ao seu “eu” individual com características singulares e próprias.

Assim, os acessórios e objetos ganharam importância para as análises, pois, dentro da escola, eles acabaram se transformando em códigos de identificação de determinados indivíduos (formando grupos) e sua diferenciação de outros. Por exemplo, no recreio, pude identificar um grupo de meninos que jogavam futebol. Todos eles portavam tênis coloridos próprios para a prática de futsal, cabelos moicanos e cordões a mostra no pescoço. Outro grupo que também se destacava pelos acessórios e objetos durante o recreio era o grupo de jovens do terceiro ano,³³ que sempre andava com acessórios de cor preta (tênis, pulseiras, brincos, anéis), uma forte maquiagem, também da mesma cor, e fones de ouvido. O terceiro grupo identificado foi um grupo de meninas que se vestia com calças justas ao corpo e todas suas integrantes tinham o cabelo loiro.

Uma vez identificados esses grupos, passei a observá-los durante os recreios na busca de visualizar os locais em que se reuniam, identificar o que os caracterizavam e qual a estética e

³²Maffesoli (2010) diz que as neotribos são os novos agrupamentos sociais surgidos no contemporâneo. Nessa definição, além das características apontadas no Capítulo 1, o vestuário e os acessórios também são peças importantes para identificar as neotribos.

³³Esse grupo não participou do trabalho, pois o mesmo não se mostrou interessado. Além disso, eram do terceiro ano.

a proxemia³⁴ que uniam esses indivíduos naquele espaço. Tentando descobrir outros grupos de jovens na escola e compreender qual a proxemia e a estética comum de cada grupo (e como se dão as suas relações tácteis), voltei-me novamente para o questionário aberto aplicado com as quatro turmas de segundo ano, só que, desta vez, com o intuito de analisar cinco novas perguntas que foram acrescentadas por mim ao questionário, quando o apliquei aos 130 alunos(as). Essas perguntas foram acrescentadas, pois eu queria saber o que os jovens pensavam a respeito do momento do recreio e das relações que nele aconteciam. As cinco perguntas foram: *onde prefere passar o recreio? Passa o recreio sozinho ou em grupo? Faz parte de algum grupo (panelinha) na escola? O que caracteriza esse grupo? Quem são os integrantes (quais séries)?*

Dos 130 jovens alunos, 87% disseram passar o recreio em grupo, 5% passavam sozinhos e 8% responderam que ora passam sozinhos e ora passam com grupos de colegas. Os alunos que passam o recreio em grupo justificaram sua escolha dizendo que é melhor ficar com os amigos para conversar, bater papo e se divertir. No entanto, alguns jovens disseram que preferem passar em grupo simplesmente porque ficar sozinho é chato e entediante, como relata uma aluna da turma 2M4; “Em grupo. Sozinho é *mt forever alone* e deprimente”. As palavras “mt” e “forever alone” são expressões advindas do mundo virtual por meio das redes sociais. A primeira é a abreviação de *muito* e a segunda, de origem inglesa, significa, *para sempre sozinho*.

Na turma 2M1, de 34 jovens, 70% responderam que passam o recreio em grupo e também fazem parte de algum grupo (panelinha) na escola. Por exemplo, uma aluna, ao ser perguntada se passa o recreio sozinha ou em grupo, disse: “Em grupo, porque é bom para conversar” e ao responder se pertence a algum grupo na escola e o que caracteriza esse grupo, a aluna disse: “Sim, grupo de amigas, da mesma sala”. Da mesma forma, 30% alunos da mesma turma disseram passar o recreio em grupo, justificando que, assim, podem conversar e se divertir. No entanto, esses alunos responderam não pertencer a nenhum grupo (panelinha) dentro da escola e disseram que tinham facilidade de fazer parte de vários.

Na turma 2M2, 44% dos 36 jovens que responderam ao questionário disseram passar o recreio em grupo e também pertencer a algum grupo dentro da escola. Já 39% dos alunos

³⁴ Conceito já discutido.

disseram ficar o recreio em grupo, mas não se consideraram parte de nenhuma panelinha, como retrata uma aluna: “Não, gosto de sempre variar e nunca pertencer a um só grupinho”. Dois alunos afirmaram que passam o recreio sozinhos e não pertencem a nenhum grupo. Dois alunos também disseram não ter preferência em passar o recreio sozinho ou em grupo, escrevendo a resposta “tanto faz”. Sobre pertencer a um grupo, uma dessas alunas que passa o recreio só respondeu: “Não, sou colega de umas meninas da sala, mas não sou tão amiga quanto elas são entre si”. Dois alunos, por fim, disseram passar o recreio sozinhos, mas também relataram fazer parte de algum grupo. Já a outra aluna que também disse ficar sozinha no recreio relatou que pertence a uma panelinha na escola. Ela disse: “Sim, pessoas inteligentes e bobas. Mesma sala que eu”.

Dentre os alunos que passam o recreio sozinho ou não tem preferência, destaquei a fala de uma aluna da 2M2: “Sozinha, porque gosto de ficar à vontade com os meus pensamentos”. Outro aluno da mesma turma disse: “Ando sozinho, mas converso com todos”. Essas respostas podem nos dar uma falsa impressão de que a maioria dos alunos se caracteriza por grupos na escola, enquanto alguns poucos ficam sozinhos e isolados. No entanto, seria equivocado pensar dessa maneira. A pergunta foi criada dentro de um recorte espacial que é o recreio escolar. O recreio, então, é um dos momentos para se retratar a relação indivíduo/grupo, e não o único momento.

Já na turma 2M3, todos os alunos (34 no total) disseram passar o recreio em grupo, 67% deles se consideram parte de um grupo (panelinha) específica e 33% falaram não pertencer a nenhum grupo específico. Por fim, na 2M4, dos 26 alunos que responderam ao questionário, 61% passam o recreio em grupo e fazem parte de alguma panelinha na escola e 39% dos jovens responderam que também ficam no recreio em grupos; no entanto eles não se consideraram como integrantes de nenhuma panelinha, como ressaltou uma aluna: “Não tenho uma “panelinha” fixa, gosto de me comunicar com vários grupos. Na maioria dos amigos já nos conhecemos desde o primeiro ano”. Outra aluna da mesma turma disse: “Não. Às vezes tem dia que estou a fim de ficar sozinha e tem dia que não”. Um aluno, ao ser perguntado sobre passar o recreio sozinho ou em grupo, respondeu: “Depende de como estou me sentindo, às vezes fico sozinho, mas, na maioria das vezes, passo em grupo”. Uma aluna que disse passar o recreio sozinha. Quando perguntada se fazia parte de alguma “panelinha”, disse: “Faço, sentamos no fundão”.

A tentativa a se fazer, aqui, é enxergar as relações grupais e/ou neotribais menos como estados e mais como processos (descritos por Bauman e Maffesoli) na escola. Bauman parece entender que o “eu” individual se encontra com o “nós” grupal, no entanto essa relação, em sua visão, é marcada pela ambivalência moral e pelo consumismo. O indivíduo deve ter, como principal cuidado,

[...] a capacidade de aproveitar a oportunidade quando ela se apresentar; a desenvolver novos desejos feitos sob medida para as novas, nunca vistas e inesperadas seduções; e a não permitir que as necessidades estabelecidas tornem as novas sensações dispensáveis ou restrinjam nossa capacidade de absorvê-las e experimentá-las (BAUMAN, 2001, p. 91).

Essas inesperadas seduções podem decorrer do grupo, assim, deve-se tomar o cuidado de não criar laços sólidos com o grupo que o atrai naquele momento. O cuidado em não estabelecer nenhuma relação fixa e concreta com qualquer grupo específico é o que gera as inúmeras possibilidades de experimentação, por exemplo, dentro dos muros escolares.

Ainda assim, Bauman fala que esses vínculos gerados não podem ser irrevogáveis e muito menos impedir escolhas pessoais diferenciadas e singulares. O grupo deve manter a noção de que suas portas estarão sempre abertas para entradas e saídas espontâneas. Isso parece ter acontecido pelo menos nessas aulas de Educação Física. A segurança dos jovens em fazer parte de um grupo e partilhar uma prática corporal com outros jovens que possuem o mesmo gosto aparece junto com a vontade de escolher e modificar de prática (ou até mesmo realizar uma prática corporal sozinho) na hora que o jovem achar necessário.

Para Maffesoli, importância está menos no indivíduo e mais no grupo, ou no que ele chama de neotribos. A relação aparece de forma coletiva e ela nunca retorna para o indivíduo. Maffesoli acredita que o processo vai de um grupo (neotribo) a outro. Ou seja, o indivíduo tem capacidade, por meio da identificação, das máscaras e dos papéis, de circular de um grupo ao outro, mas nunca voltando para o “eu” individual isolado. Maffesoli (2010, p. 102) ainda diz: “[...] não pretendo participar desse sarapatel moral que atualmente está no rigor da moda”. Será que o caminho seria escolher dentre esses dois processos? O que prevalece na escola, o indivíduo ou o grupo? As respostas dos jovens entrevistados me indicaram um caminho no qual há prevalência de um processo que não cessa, não acaba no indivíduo ou no grupo, mas que segue um ciclo infinito de acordo com os momentos e espaços da escola. Esses momentos podem ser o do recreio, das aulas em sala e das aulas de Educação Física.

O importante é entender que essas relações estabelecidas (ou não) são, também, dependentes do momento e do espaço escolar em que se vive a situação. Aqui, para mim, esses espaços são caracterizados pelo momento do recreio e das aulas de Educação Física. Interessam-me, agora, os grupos de jovens que, por meio das observações do cotidiano escolar e de três perguntas do questionário aberto, se identificaram como uma “panelinha” (grupo) dentro da escola.

4.3 CARACTERIZANDO AS “PANELINHAS” (GRUPOS) NO INTERIOR DA ESCOLA

No questionário aberto, ao fazer as perguntas: *“Faz parte de algum grupo (‘panelinha’) na escola? O que caracteriza esse grupo? Quem são os integrantes (quais séries)?”*, a intenção era enxergar novos grupos (ou “panelinhas”) que, até então, eu não tinha percebido nas observações durante o recreio e as aulas de Educação Física. Foram realizadas entrevistas de grupo focal com quatro grupos: o grupo do “Le parkour”; o grupo das “Pesadonas”; o grupo das “Amigas”; e o grupo das “Melhores”.³⁵

Com o grupo focal, reuni grupos de jovens (de diversas turmas), escolhidos após responderem ao questionário aberto, que foi realizado com quatro turmas de segundos anos da escola. Esses grupos foram escolhidos porque, no questionário, seus integrantes disseram fazer parte de alguma “panelinha” dentro da escola. Para a realização do grupo focal, as perguntas foram separadas em três eixos, quais sejam: perguntas relacionadas com o grupo (“panelinha”), perguntas associadas à escola (e a disciplina de Educação Física) e perguntas ligadas ao cotidiano dos jovens.³⁶

Não foi fácil me aproximar desses quatro grupos entrevistados. O contato que eu possuía com eles era sempre nos momentos das aulas de Educação Física e no recreio. Contudo, nesses dois momentos a aproximação com os jovens não foi simples, já que, durante as aulas, eles se ocupavam das práticas corporais das aulas de Educação Física ou ficavam entretidos com outros afazeres (mexendo em celular, conversando e lendo revistas) e, durante o recreio, eles se preocupavam em lanche e conversar com colegas de outras turmas.

³⁵ Esses nomes foram dados pelos(as) próprios(as) alunos(as) durante as entrevistas de grupo focal.

³⁶ Algumas questões conversadas com os jovens no grupo focal não são discutidas na dissertação, pois entendi que, nesse momento, elas se distanciavam do proposto no trabalho.

Especificamente, para me aproximar desses quatro grupos, passei a vivenciar o cotidiano escolar da mesma maneira que eles vivenciavam. Ou seja, comecei a demonstrar interesse por aquelas atividades e assuntos pelos quais o próprio grupo se interessava nos determinados momentos das aulas e do recreio. Com o grupo do “Le parkour”, a aproximação se deu durante os recreios, quando eles se reuniam e me relataram que se encontravam na Universidade Federal do Espírito Santo para realizar as manobras de suas práticas corporais. Comentei com eles que eu também vivenciava o espaço da Ufes, pois, além de ter sido estudante da graduação, estava lá estudando no curso de Mestrado. Trocar essas informações sobre o espaço onde eles se encontravam me proporcionou conquistar a confiança desses indivíduos, fazendo com que eles se interessassem mais pela minha pessoa e pela própria pesquisa.

Com o grupo das “Pesadonas”, o momento das aulas de Educação Física foi interessante para o início do diálogo. Durante as aulas, elas ficavam ouvindo funk em seus celulares e conversando sobre o que tinham feito no final de semana que passou e o que iriam fazer no final de semana que estava por vir. Sem intervir na conversa, as integrantes do grupo vieram até mim perguntando quais “baladas” eu frequentava. A conversa com o grupo durou quase toda a aula e, a partir desse dia, as garotas se sentiram mais a vontade com a minha presença não só nas aulas de Educação Física, mas, também, nos outros espaços da escola.

O grupo das “Amigas” e o grupo das “Melhores” tiveram a mesma aproximação comigo. Por um dia, eu dei aula de Educação Física para essas duas turmas, substituindo o primeiro professor. Nesse momento, esses dois grupos, que já me conheciam como pesquisador, passaram a me conhecer e se relacionar comigo também como professor. Isso, de certa maneira, fez com que a minha relação com ambos os grupos ficasse mais íntima, já que, com eles, estabeleci interações professor/aluno que acabaram fazendo com que esses grupos adquirissem confiança em relação a mim, passando até, após esse dia, a me chamar, também, de “professor” e não mais pelo meu nome.

A iniciativa de realizar o grupo focal apareceu com o intuito de discutir coletivamente com os integrantes do grupo a respeito de suas características, sua relação com a escola e com as práticas corporais. O grupo focal foi realizado na própria escola, dentro de uma sala vazia. Eu me sentei junto aos alunos e, em círculo, entreguei os questionários respondidos por eles para

que eles pudessem olhar novamente suas respostas. Após isso eu expliquei novamente o trabalho e fiz as perguntas, deixando-as livres para o debate junto com os integrantes do grupo. Ao todo foram realizadas quatro entrevistas de grupo focal, uma com cada grupo. Em todas elas utilizei um gravador como registro. Entrevistei todos os grupos na parte da manhã, período em que eles estavam no horário de aula. Sendo assim, contei com a colaboração da coordenadora e dos professores, que liberaram os alunos para a minha entrevista. As entrevistas duraram, em média, de 40 a 60 minutos.

4.3.1 O grupo do “Le parkour”

Esse grupo é formado por três integrantes que estudam na Renato Pacheco: Goivo tem 19 anos e cursa o segundo ano. Dálio e Junquilha tem 17 anos e ambos estão cursando o terceiro ano.³⁷ Nenhum deles é da mesma turma. Goivo é repetente, anda na escola com calças, camisas largas e tênis esportivos. Em muitos momentos, avistei os três alunos andando pela escola, ouvindo música com o fone de ouvido. Dálio tem piercing, alargador e usa roupas um pouco mais justas; já Junquilha é um pouco mais quieto que os outros, têm o cabelo bem arrumado e usa óculos de grau. No questionário aplicado, os três apareceram como praticantes de *Le parkour*. Segundo Leite et al. (2011), o parkour foi criado por David Belle, na década de 1980 do século passado, e significa a prática de ações eficientes que utilizam o corpo para se descolar de um ponto a outro, transpondo obstáculos urbanos.

Todos os três jovens alunos entrevistados praticam o *Le parkour* e fazem parte do grupo chamado “união tracer”, que ainda possui outros jovens que não estudam na escola. Dálio e Junquilha são amigos de infância e começaram a praticar juntos há quatro anos. Junquilha disse: “Tinha um amigo nosso que tava mandando uns mortalzinhos em cima do corrimão. A escola não teve influência nenhuma”. Já Goivo disse que pratica há três anos, quando conheceu Junquilha e Dálio na Renato Pacheco. Vemos que o grupo não foi formado nas dependências da escola; no entanto, ela, assim como o seu exterior, é lugar de encontro. Junquilha diz: “A gente treina nos domingos, todo final de semana. A maioria das vezes é na Universidade Federal do Espírito Santo ou no centro de Vitória”.

³⁷ Dálio e Junquilha não participaram da realização do questionário por serem alunos do terceiro ano. No entanto, quando Goivo respondeu ao questionário, ele afirmou fazer parte do grupo do *Le parkour* e descreveu Dálio e Junquilha como integrantes do grupo. Sendo assim, esses dois alunos do terceiro ano só participaram das observações e da entrevista de grupo focal.

Quando perguntados sobre o vestuário e as marcas corporais, Junquilha disse: “A gente usa sempre calça para não ralar as canelas e tênis”, e Dálio completou: “Tem que ser um tênis esportivo e uma camisa que dê para rolar no chão, sem machucar o corpo. Eu tinha piercing. Não dá pra diferenciar só porque faz parkour. Algumas têm e outras não, o parkour não diferencia”. Os jovens ainda relataram que nem sempre ficam juntos na escola e, devido ao fato de conhecer outros grupos e pessoas, é mais difícil ficar isolado apenas em um grupinho específico. Quando perguntados como é o relacionamento com outros grupos da escola, os jovens disseram:

De manhã, nunca tivemos nenhum problema com outro grupo, não (JUNQUILHO).
Aqui todo mundo se respeita e tal. Se tiver uma pessoa que a gente não fala com ela, não tem problema nenhum. Ninguém fica procurando encrenca (DALIO).
Aqui de manhã é o seguinte, se você não gosta do cara, você não fala com ele. Fica longe (GOIVO).

Durante a entrevista, os jovens fizeram questão de, a todo o momento, enfatizar suas características individuais, gostos (estilo musical, esporte, cultura) e relações (com outros grupos e escola), sem, no entanto, vinculá-las exclusivamente ao grupo do “Le parkour”. Parece que a intenção deles era fazer com que eu entendesse que suas escolhas e ações não estavam simplesmente ligadas ao grupo ou a prática do “Le parkour” em si, como vemos em suas falas:

Eu sou mais mente aberta, tipo assim, não fico preso só no parkour. Eu faço capoeira, ando de slack na praia de vez em quando, faço um monte de coisa diferente (JUNQUILHO).

Pow, tem muitas coisas que a gente gosta e batem e algumas coisas não. Não tem como a gente ser igual às outras pessoas. Eu curto ir pra rave, acho que os caras do parkour não gostam muito (DALIO).

Velho, antes de começar a fazer parkour, eu fazia grafite, então eu não sei, cara. Ando com bastante gente. Com a galera do parkour e do grafite. Acho que essa é minha diferença (GOIVO).

Nota-se, aqui, uma presença dos pensamentos de Maffesoli (2010) a respeito das neotribos. A identificação que os jovens possuem com diferentes atividades, práticas culturais e esportivas fazem com que eles tenham certa facilidade em conviver com outros grupos além do grupo do “Le parkour”. Isso talvez seja um fator positivo, se lembrarmos que não há nenhum tipo de conflito com outros grupos dentro da escola. Maffesoli (2010) acredita que, ao fazer parte de uma neotribo, o indivíduo assume características, como a da identificação, dos papéis e da máscara. Essas características, na visão do autor, ajudam o indivíduo a possuir certa facilidade

em entrar e sair dos mais diferentes grupos e neotribos. De fato, parece que isso ocorre com os jovens do grupo “Le parkour” dentro da escola e, também, fora dela: a pertença a mais de um grupo (tribo).

A fala dos jovens entrevistados me mostrou, até aqui, que o fato de participarem do grupo não influencia, totalmente, as escolhas, as ações e o cotidiano deles. Percebemos que o importante, em suas visões, é o sentimento de “estar-junto”.³⁸ Quando perguntados se é fácil sair e/ou entrar no grupo deles, eles responderam que,

É só treinar e ser amigo da gente. Ninguém nunca saiu, não, mas teve gente que parou por causa de problema e tal. O grupo vai muito além de só quem faz parkour, a gente é amigo de muito tempo (JUNQUILHO).

A gente procura ajudar o máximo que der. Sair é difícil. A gente pode se afastar um pouco, não que a gente saia, entende? A gente vai muito além (DALIO).

É só aparecer lá. Você pode sair do grupo, mas a amizade continua (GOIVO)

Veja como, para esses jovens, o “estar-junto” vai muito além da pertença ou não no grupo do “Le parkour”. A estética (faculdade comum de sentir e experimentar) aqui tem que ser pensada junto ao sentimento de pertença, que, para esses jovens, não é só o “Le parkour” e sim, a amizade. Assim, os laços que envolvem esses jovens parecem muito mais firmes e sólidos. Isso foi notado quando eles ressaltaram que você não sai do grupo, não há como se desligar e, mesmo que você não esteja mais partilhando essa prática em comum, a amizade continua.

4.3.2 O grupo das “Pesadonas”

Esse grupo é formado pelas alunas Lírio, Magnólia, Jasmim, Anis, Lavanda e Lótus, todas da turma 2M3, e Lilás, da 2M4. Com exceção de Anis, todas elas são loiras.

Todas andam com roupas bem justas, valorizando o corpo. Unhas pintadas, brincos, anéis e acessórios são unanimidade entre as meninas do grupo. Devido aos seus acessórios e vestuário, essas jovens chamam a atenção na escola e são identificadas como das “panelinhas”. Elas foram o único grupo dos que participaram da entrevista de grupo focal que eu consegui identificar apenas com as observações no recreio. As alunas descreveram o

³⁸ “Estar-junto” no sentido de curtir o momento em grupo na sua intensidade é característica importante do neotribalismo.

grupo como sendo o grupo das “Pesadonas”, dizendo ainda que suas integrantes gostam de ouvir *funk* e frequentar bailes. Ao caracterizar o grupo, Magnólia disse: “A gente é um por todas e todas por um”, e Lírio completou explicando que elas são “Pessoas diferentes, que conseguem uma entender a outra mesmo com muitas diferenças.”. Quando perguntadas há quanto tempo estão juntas, Lótus respondeu:

Há uma média de dois anos. Tem gente que se conheceu há mais tempo, antes da escola, mas a média de todo mundo é essa, de dois a três anos. Nós somos em seis, andamos mais juntas depois que a gente ficou na mesma sala, porque ano passado a gente não era da mesma sala e não tinha essa intimidade toda.

Conviver diariamente na mesma sala durante o ano letivo pode oportunizar aos(as) jovens alunos(as) enxergar as diferenças e semelhanças entre si (como gosto musical e vestuário), criando afinidade com o outro que compartilha dos mesmos gostos. E, de fato, o espaço da sala de aula foi importante para essas jovens alunas do grupo das “Pesadonas” visualizarem suas semelhanças e se constituírem como grupo. Sobre as marcas corporais, Lavanda disse: “Eu tenho três tatuagens e um *piercing*. Lírio têm dois *piercings*, Anis têm dois *piercings* e uma tatuagem, Jasmim também. Menos Magnólia e Lilás que não têm nada”. Todas as integrantes do grupo disseram gostar de ouvir *funk*, marcando para se encontrar em bailes e casas noturnas desse estilo. Apenas Lírio não gosta desse estilo musical, dizendo preferir o *rock*.

As meninas ainda relataram que dentro da escola pertencem somente a esse grupo, mas, fora, elas pertencem a outros também. O relacionamento com os outros grupos dentro da escola é caracterizado, por Lírio, como: “Alguns são bons, alguns não são bons, mas a gente não entra em conflito com ninguém”, Anis completou: “ [...] é, a gente não gosta, a gente não chega perto, fica na nossa a fim de não arranjar confusão”. Durante a entrevista, as meninas demonstraram ser um grupo extremamente fechado. Quando perguntadas sobre se é fácil entrar no grupo delas, Magnólia respondeu:

Vai demorar, e outra, só a gente mesmo que já temos nossas coisas em comum e tudo, não tem por que entrar mais gente de fora, seis já tá bom demais, não precisa de mais gente não.

Igual a Elma, ela andava com a gente e estava sempre com a gente, sempre estava no nosso bolinho. Mas aí houve um problema e queriam mudar uma amiga nossa de sala, só que não tinha por que mudar ela, sendo que a gente não era o problema. Daí a gente pegou e foi resolver o problema para não mudar ela de sala, só que aí ao invés dela ajudar a gente, ela preferiu tirar o dela fora, porque achou que a gente não ia conseguir e deixou a gente se virar sozinha. Foi ela que saiu, e não a gente que excluiu ela. E ela sempre demonstrou ser uma pessoa muito egoísta, ela até nem senta perto da gente mais.

A tramitação de entrada e saída desse grupo parece se apresentar mais difícil do que, por exemplo, Maffesoli imaginava em suas ideias. Para esse autor, a entrada/saída e troca de grupos parece ser algo realizável de forma simples, dependendo apenas de o indivíduo vestir a máscara mais adequada para cada grupo específico. No entanto, no presente caso, existe dificuldade em entrar no grupo, porque esse grupo, pautado pela intensa troca de experiências no dia a dia escolar, acabou gerando uma amizade que, na visão das integrantes, não pode ser conquistada do dia para a noite. Assim, não basta simplesmente estudar na mesma sala para fazer parte do grupo; tem que possuir outras características para conseguir tal façanha. E ela, quando conseguida, também é difícil de ser deixada para trás, pois sair do grupo não é tão fácil quanto parece:

É difícil, só se você se excluir, não quiser falar com a gente, você sai. A gente não obriga ninguém a ser nossa amiga (LÍRIO).

E nem a ser do jeito que a gente quer não. Cada um tem seu estilo igual a Leonora que curte *rock*, mas nem todas nós curtimos *rock*, mas nem por isso a gente deixa de falar com ela, a gente não deixa de chamar ela pra sair, ela é nossa amiga do mesmo jeito (MAGNOLIA).

Veja como a saída do grupo é, para elas, justificada pela escolha individual de quem decide sair (assim como o caso relatado da Elma). Se a integrante da “panelinha” se dedicar ao grupo e der mais importância ao “nós” do que ao “eu” (para lembrarmos Maffesoli), ela pode ter a recompensa de ser respeitada nas suas características pessoais, sem ser excluída do todo, como o exemplo da Lírio, que não compartilha do mesmo gosto musical do resto das meninas, mas é aceita, respeitada e convidada para todos os encontros que ocorrem do grupo.

Uma semana após a entrevista de grupo focal com as meninas, que ocorreu em junho de 2012, a direção da escola, após ouvir inúmeras reclamações sobre o grupo das “Pesadonas” (referente a conversas em sala, uso de celulares, brigas, indisciplinas e notas baixas) resolveu mudá-las de sala. Em meio à iminente “separação” do grupo no ambiente escolar, elas se juntaram novamente na tentativa de interromper as investidas da escola. Sem sucesso, as meninas foram realocadas no espaço escolar. Jasmim e Lavanda foram estudar no período vespertino, enquanto Magnólia, Lótus e Lírio foram uma para cada turma diferente e a Anis saiu da escola.

Após as mudanças, alguns alunos da turma 2M3 garantiram que a sala está mais calma, depois que o grupo das “Pesadonas” foi “desfeito”. No entanto, a escola “desfez” o grupo apenas naquele momento e espaço (escolar), pois, em uma conversa nos corredores da escola, Lírio me confessou que, agora, o grupo tem se encontrado com mais frequência fora da escola.

4.3.3 O grupo das “Amigas”

Esse grupo é formado pelas alunas Rosa, Liz, Íris, Azaleia e Fúcsia. Todas elas são da turma 2M1. As jovens relataram que o grupo foi formado dentro da escola e já se conhecem há três ou quatro anos. Apesar de ter sido formado dentro da escola, disseram que também se encontram fora dela, como relata Azaleia: “Sim, a gente se encontra no cinema, na pracinha e no *shopping*.”. Entre os gostos em comum, elas destacaram, principalmente, o modo de se vestir, as roupas e músicas.

Quando perguntei se elas pertenciam a outros grupos, Rosa respondeu: “A gente conversa com outras pessoas, fora da escola também. Mas é porque a gente é mais especial, somos mais amigas. Você não tem seu grupo especial?”. Interessante notar como aparece certa hierarquização dos grupos nessa fala. Aqui, viu-se que elas pertencem a outros grupos; no entanto, esses são classificados de forma hierarquizada. Os diferentes grupos não possuem o mesmo valor. Logo, pode-se pensar que algumas emoções compartilhadas são mais importantes em alguns grupos do que em outros, e isso pode estar intrinsecamente ligado à amizade. Como será entrar para esse grupo? Íris diz:

Sei lá, eu acho que tipo, as meninas, tipo, quando eu cheguei na escola, elas me acolheram, tipo, foram conversar comigo e tal, tipo, eu não conhecia ninguém e não sabia nem onde eu tava, meu Deus! Ai elas conversaram e tal, não foi difícil. Tem pessoas que você olha e se identifica e tem pessoas que não. Eu conversei com todo mundo da sala no começo, mas o grupo que eu mais me identifiquei foi esse.

A fala da jovem demonstra como o ambiente possui importância na relação grupal entre eles. O espaço da sala de aula, que é cercado de jovens, oportunizou à Íris conversar com todos e escolher aquele grupo com o qual ela mais se identificou. Essa identificação não é, necessariamente, algo com um fim. Ela pode ser simplesmente bater papo e fofocar no dia a dia e, a partir disso, se os assuntos e interesses forem comuns, entrar no grupo não é tarefa difícil. E a Íris é prova desse fato.

Já em relação a sair do grupo, as jovens assumiram posições diferentes. Rosa, Liz e Azaleia disseram que é fácil sair do grupo e, ao serem perguntadas sobre o motivo, Azaleia disse: “Não sei, quando você vai perdendo a afinidade com alguém, às vezes fica aquela situação, sei lá.”; já Íris e Fúcsia acreditam que sair do grupo não é tão simples. A primeira disse: “Por exemplo, eu e a Liz têm época que a gente não pode nem olhar na cara da outra, fica um tempo sem se falar, mas tem hora que a gente tá se amando”; e a segunda completou: “Sair não é fácil, não. Acho que você não sai totalmente. Tem horas que você está fria no grupo, tipo, mas não sai”. Sobre a relação que o grupo delas estabelece com outros grupos da escola e da própria turma, elas disseram:

A gente fica na nossa, mas tipo quando elas pisam na bola, a gente discute normal (LIZ).

Tipo, exemplo, nunca falaram com a Liz na vida. A Liz é metida, é patricinha, a Liz é nojenta. Só porque eu comecei a tirar nota boa, não, porque ela tá pagando de *nerd* (ROSA).

A gente olha pra eles e vê que eles tão comentando da gente, mas tipo eu não ligo que falem de mim, se precisar eu estou aqui, falem bem ou falem mal, se estão falando de mim é porque estão lembrando de mim e eu estou viva, né?! Quando vem conversar comigo eu converso de boa e tal, mas fica chato a gente vê que eles tão comentando da gente e tal, é ruim (IRIS).

Nesse grupo ficou nítido que há uma tensão com os outros grupos da sala. A relação não é boa e não ocorre interação entre os grupos. Por fim, esse grupo ainda me relatou que, na turma delas, existem várias “panelinhas” que são espalhadas pela sala. Importante dizer que, no questionário aplicado, a Azaleia respondeu que não participava de nenhum grupo ou “panelinha” na escola, enquanto todas as outras integrantes colocaram o nome dela como parte do grupo. Na entrevista de grupo focal, quando perguntada, Azaleia explicou, dizendo que ela conversa com todo mundo da sala e por isso não quis se enquadrar em nenhum grupo específico.

4.3.4 O grupo das “Melhores”

Esse grupo é composto pelas alunas Hortência, Girassol, Margarida e Violeta, todas da turma 2M3. Ao caracterizar o grupo, Hortência disse que elas são “as melhores”. Margarida e Violeta são as únicas do grupo que possuem *piercing*. As meninas ainda disseram que não tem muitas coisas em comum e, no momento da entrevista, lembraram apenas do gosto

musical como sendo um deles. Perguntei, então, se elas se consideravam como um grupo, já que não se identificavam em muitas coisas; Hortência respondeu:

Tipo, a gente não é bem uma “panelinha”, a gente é amiga porque aqui não tem falsidade nem ninguém falando mal da outra, acho que é amiga mesmo. A gente conversa com todo mundo, mas de grupinho aqui, na escola, nós só temos esse.

Novamente aparece a questão da “amizade”. As alunas tentam mostrar que, pelo fato de serem amigas, os laços feitos nesse grupo são muito mais sólidos e firmes. Talvez por esse motivo, também, elas não se identificaram como uma “panelinha” e, sim, como um grupo de amigas, já que “panelinha” pode ter tido, para elas, uma conotação de momento ou de algo supérfluo e flexível. As meninas disseram ainda gostar de ficar dentro da sala de aula ou, então, na arquibancada, conversando sobre as matérias e o dia a dia. Esse grupo foi formado dentro da escola, quando as meninas passaram a estudar juntas. Interessante é notar que, diferente dos outros grupos, elas não se encontram fora da escola, justificando que moram muito longe uma das outras. Quando perguntei se era fácil entrar para o grupo delas, Margarida respondeu:

Ah, sei lá. Igual gente que fica de butuca na nossa conversa. É natural véi, não é forçando a amizade, foi tipo do nada que a gente virou amiga. Não é forçando que arranja amiga, ah, não sei. É só ser verdadeira, ser amiga mesmo da gente. É muito difícil a gente brigar entre a gente.

Percebe-se, na fala de Margarida, que entrar para o grupo das meninas não é tão fácil quanto parece. Isso pode ser justificado pelo fato de que esse grupo não possui nenhuma identificação específica (seja ela esportiva, cultural, política), mas, sim, é pautado pela amizade e companheirismo entre as suas integrantes. Assim, não só entrar, mas também sair torna-se mais complicado.

Esse grupo possui algumas singularidades, se comparado com os outros grupos entrevistados. Ele não é caracterizado por algo que identifique e unifique seus integrantes, além, lógico, do grande sentimento de amizade e companheirismo. Podemos pensar que, nesse grupo, o sentimento de “estar-junto” à toa possa aflorar de um jeito mais acentuado, já que elas vivem o momento sem ter algum objeto ou algo em especial que as una naquele espaço. Maffesoli (2007, p. 38) diz que “[...] a vida cotidiana não é tributária da simples razão, ou antes, esta não é chave universal daquela. É necessário acrescentar-lhe o papel da paixão, a importância dos sentimentos compartilhados [...]”. A repetição cotidiana também se torna característica

fundamental e, para esse grupo, as conversas do dia a dia na sala de aula e nas arquibancadas demonstram bem isso. É como se não se quisesse chegar a um fim ou, pelo menos, esse, parecendo importar menos do que os meios, que não encontram problemas em se repetir dia após dia.

4.4 GRUPOS E NEOTRIBOS: A RELAÇÃO DOS JOVENS NA ESCOLA A PARTIR DA LEITURA DE MAFFESOLI

Neste momento, apresentarei a discussão que os grupos, a partir das entrevistas de grupo focal, fizeram em relação à escola. Para tal, utilizarei os pensamentos de Michel Maffesoli como ferramenta de auxílio. A discussão aqui pode ser iniciada pela analogia que o autor faz da boneca Gigogne. Essa boneca, personagem de teatro infantil, para o autor, representa uma mãe que possui vários filhos que saem por baixo de sua saia. Maffesoli (2010), ao dizer que um grande objeto contém dentro de si pequenos outros objetos, que se ramificam de forma imensurável, quer nos dizer que a grande massa contemporânea (a boneca) existente hoje possui, dentro de si, pequenas e inúmeras neotribos (vários filhos que saem por baixo da saia). Voltei o olhar para a escola pesquisada como uma grande boneca Gigogne que se ramifica nas diferentes turmas. Essas, por sua vez, vão dar vazão aos grupos (aqui, os quatro grupos entrevistados).

Todos esses grupos entrevistados (o do “Le parkour”, das “Pesadonas”, das “Amigas” e as “Melhores”) são formados em um contexto mais amplo, seja o de uma turma, seja da própria escola, onde há interação de outros indivíduos e tantas outras tribos e grupos. Para Maffesoli (2007, p. 48), “[...] fazemos parte de um grupo, somos de alguém, pertencemos a um território, temos uma preferência sexual, musical, esportiva, religiosa”. Vimos que a preferência entre os integrantes aparece de diferentes formas nos grupos. Nos jovens do “Le parkour”, ela aparece em forma de esporte; no grupo das “Pesadonas” e das “Melhores”, apesar de, a todo o momento, as integrantes salientaram suas diferenças, há certa afinidade em relação ao gosto musical (mais especificamente o *funk* para o grupo das “Pesadonas”) e as roupas para o grupo das “Amigas”.

Maffesoli (2007) acredita e diz que o lugar estabelece vínculos. Os lugares da escola criam vínculos. Vínculos esses que estão ligados às preferências e gostos em comum. A preocupação é menos de dar utilidade as preferências e mais de fazer com que elas sejam

vetor de uma comunhão. Maffesoli (2007, p. 42) diz: “Seja nas idas as boates, nos ajuntamentos religiosos, nas diversas peregrinações exóticas ou na multiplicação das práticas esportivas, o que está em jogo é a exaltação da vida no que tem de sensível e afetuoso [...]”. Assim, podemos pensar que o grupo das “Melhores”, que não consegue se encontrar fora da escola, também consegue entrar no jogo da exaltação vivida na sua sensibilidade e afetuosidade, pois, como ressalta o sociólogo francês, não está em jogo o local de encontro ou o sentimento que gera o encontro, mas, sim, o encontro propriamente dito na sua forma mais estética e superficial. Maffesoli (2010, p. 133) mostra que:

No quadro do paradigma estético que me é caro, o lúdico é aquilo que nada tem a ver com finalidade, utilidade, ‘praticidade’, ou com o que se costuma chamar ‘realidade’. É, ao invés, aquilo que estiliza a existência, que faz ressaltar as características essenciais desta. Assim, a meu ver, o estar - junto é um dado fundamental.

A metáfora da neotribo, para Maffesoli (2010), é composta por algumas características que fundam esse “estar-junto” grupal. Nos quatro grupos entrevistados, algumas dessas características apareceram de forma marcante, outras não. A máscara³⁹ é uma delas. No grupo do “Le Parkour”, ela se apresenta nitidamente quando Goivo diz que, além do “Le parkour”, ele também é da galera do grafite, assim como Junquilha, que relatou praticar a capoeira e também andar com essa turma. Ele disse: “Eu sou mais mente aberta, tipo assim, não fico preso só no ‘Le parkour’. Eu faço capoeira, ando de *slack* na praia de vez em quando, faço um monte de coisa diferente”. Para esses jovens, vestir máscaras diversas, quando essas são solicitadas nos diferentes grupos, é natural.

O outro integrante do grupo (Dálio) também nos contou que: “Pô, tem muitas coisas que a gente gosta e batem e algumas coisas não. Não tem como a gente ser igual às outras pessoas. Eu curto ir pra *rave*, acho que os caras do Parkour não gostam muito”. Veja como a fala do Dálio nos leva a pensar que esses jovens possuem o entendimento de que eles, como indivíduos, são diferentes e buscam, nas diferenças, se juntar a outros grupos com outras máscaras e papéis,⁴⁰ mesmo que estes não tenham nada em comum com o grupo anterior.

³⁹ A máscara, para Maffesoli (2010), é a característica que tem como função oportunizar ao indivíduo participar de diversos grupos (neotribos) em diferentes momentos. Ela disponibiliza a pessoa a se esconder e se revelar dentro de diferentes grupos.

⁴⁰ Para Maffesoli (2010), os papéis só são possíveis quando o indivíduo veste suas máscaras. É por meio das diferentes identificações que ele assume determinados papéis. O papel, para o filósofo francês, não pode ser pensado de forma estática e sólida. Assim como a máscara, ele é fluido e se modifica de acordo com o grupo a qual o indivíduo pertence no momento.

Em especial para o grupo do “Le Parkour”, a máscara aparece com uma conotação diferente. Ao invés de esconder, eles a revelam.⁴¹ Os jovens desse grupo assumem que vestem outras máscaras, em outros grupos. Dálio está no “Le parkour”, mas também veste a máscara da *rave* (estilo de música eletrônica) e não esconde essa máscara do seu grupo; pelo contrário, ele a mostra e respeita os motivos pelos quais seus colegas de grupo do “Le Parkour” não partilharem o mesmo sentimento que ele.

Maffesoli não enxerga problemas na relação entre esconder e revelar as máscaras. Contudo, revelar suas diferentes máscaras pode fazer com que o jovem seja expulso de um determinado grupo, ou também fazer com que o grupo respeite sua diferença e suas outras identificações (como o caso do grupo do “Le Parkour”). O autor aparentemente relativiza essa questão e, em seus escritos, parece que uma máscara só é revelada naquele grupo a que ela pertence e não nos demais, já que o indivíduo correria o risco de ser expulso do grupo.

Algo parecido ocorre, também, no grupo das “Pesadonas”, quando Lírio é a única que não partilha do gosto pela música *funk* e diz andar com o pessoal que curte *rock*. Ou seja, é exposto o gosto e o pertencimento a um grupo diferente por parte da Lírio; então, a função da máscara, para esses grupos, é muito mais de revelar do que esconder. Os grupos das “Melhores” e das “Amigas” parecem não se adequar muito bem à ideia de máscara, se pensar que essas são características facilitadoras de entrada em um grupo a fim de partilhar gostos e sentimentos comuns. A circulação entre diferentes grupos parece não ocorrer com esses dois grupos; em especial quando, em vários momentos, as próprias jovens relataram que não possuem outro grupo na escola, além de descrever alguns conflitos que ocorrem com outras “panelinhas”.

Interessante notar, em todos os grupos entrevistados, a valorização da dimensão comunitária em detrimento da centralidade voltada para o indivíduo e para uma identidade fixa e imutável. Assim, os jovens entrevistados valorizam muito mais estar com o grupo e fazer parte dele do que o grupo ter que seguir suas opções pessoais. A importância de cada um dentro do grupo é aspecto fundamental. Magnólia, integrante do grupo das “Pesadonas”, ao ser perguntada sobre a liderança do grupo, disse: “Não, todo mundo. Eu penso, passo a ideia para elas, elas gostam.

⁴¹ Página 44.

A Lavanda pensa, passa a ideia e a pessoa gosta. Não tem essa de líder. Tem todo mundo”. Essa conformidade específica, para Maffesoli (2010), trata-se de um sistema hierárquico, orgânico, que torna cada um indispensável na vida do grupo. A indispensabilidade em relação aos quatro grupos entrevistados não apareceu exclusivamente ligada por um gosto específico, por um objeto ou por uma identificação em comum.

No caso desse contexto em específico, sair e entrar, com facilidade, dos grupos não é algo tão unânime entre seus integrantes. No caso dos jovens do “Le Parkour”, eles aceitam que qualquer integrante do grupo se identifique com outros grupos e gostos: no entanto, deixaram claro que o grupo nunca acaba e, independentemente, de os encontros para praticar o “Le parkour” acabarem, eles irão se constituir, ainda, como um grupo, pois são amigos. Entrar no grupo, para eles, também não é difícil, basta ter força de vontade para praticar as atividades e ser simpático com a galera do grupo.

Já no grupo das “Pesadonas”, ocorreu a saída de uma integrante, mas, ainda assim, elas disseram ser difícil sair do grupo e, quando isso ocorre, é por escolha de quem sai, e não por imposição do grupo. Em relação à entrada no grupo, elas foram bem categóricas ao dizer que não precisam de mais ninguém e que o grupo já está completo. A complexidade em entrar/sair do grupo também aparece, como mostrado, no grupo das “Amigas” e das “Melhores”. Maffesoli (2010, p. 132) acredita que:

De fato, ao contrário da estabilidade induzida pelo tribalismo clássico, o neotribalismo é caracterizado pela fluidez, pelos ajustamentos pontuais e pela dispersão. É assim que podemos descrever o espetáculo da rua nas megalópoles modernas. O adepto do *jogging*, o *punk*, o *look retro*, os ‘de bom-tom’, os animadores públicos nos convidam a um incessante *travelling*. Através de sucessivas sedimentações constitui-se a ambiência estética da qual falamos.

Maffesoli acredita que os jovens vivem num intenso *travelling*. Essa viagem permite a eles fazerem parte de vários grupos, mesmo que isso não aconteça dentro da escola. No entanto, devemos ter certo cuidado ao falar de viagem, fluidez e dispersão. Vimos, por meio dos grupos entrevistados, que a estabilidade ainda é marca presente nos grupos e essa parece ser uma diferença em relação ao pensamento de Maffesoli. O jovem, mesmo viajando e se adaptando aos mais diferentes grupos, sempre acaba tendo aquele na qual encontrará a estabilidade, assim como relatou Rosa, do grupo das “Amigas”, ao falar que esse era o seu grupo mais especial.

Essa estabilidade apresentada nos grupos entrevistados pode ser justificada pela existência de uma “[...] intensidade na superficialidade dos fenômenos” (MAFFESOLI, 2007, p. 41). Acredito que essa intensidade responde pela amizade. Em todos os quatros grupos entrevistados, os jovens enfatizaram que o que mais importa no grupo é a amizade e, por meio dela, eles conseguem respeitar os diferentes gostos musicais, esportivos e pessoais, assim como também entender que o outro integrante do grupo tem direito de possuir outra “neotribo” na qual ele possa compartilhar esses gostos em comum:

Assim, para retomar uma expressão goetheana, a conexão social é feita mais de ‘afinidades eletivas’ que de contratos racionais. Ter ou não ter o ‘feeling’ será o critério essencial para julgar a qualidade de uma relação. E é nesse aspecto no mínimo evanescente que repousará sua durabilidade (MAFFESOLI, 2007, p. 162).

Como vimos no grupo do “Le Parkour”, das “Pesadonas”, das “Amigas” e das “Melhores”, o “feeling”, esse sentimento em comum, é característica ímpar para a constituição do grupo. No entanto, a qualidade da relação é medida pelo “feeling” da amizade e todos os jovens entrevistados demonstraram que é por causa da amizade que o grupo se sustenta. A diferença entre os integrantes, de muitas vezes não possuírem coisas em comum entre eles e, conseqüentemente, colocarem a amizade como elo principal, parece questionar os pensamentos de Maffesoli, já que essas “panelinhas” pesquisadas, incluindo o grupo das “Melhores”, muitas vezes não possuem os pré-requisitos que, para o autor, constituem o neotribalismo. Vimos (capítulo 1) que, para Maffesoli, as neotribos são pautadas por características, como o presenteísmo, a estética, a identificação e o “estar-junto” à toa.

A questão da “amizade” (presença forte entre os grupos entrevistados), se pensada juntamente com o conceito de neotribos de Maffesoli, só parece ter sentido quando colocada como característica de identificação. Ou seja, os grupos se identificam pela amizade em comum dos seus integrantes. No entanto, segundo o sociólogo francês, a característica fundamental no “estar-junto” é a ocorrência de um ingresso (entrar em uma determinada tribo) sem ocorrer um progresso (preocupação com um fim ou alguma finalidade) e a decorrência disso é que os grupos têm capacidade de dispersão a qualquer momento. Ora, grupos formados basicamente pela “amizade” entre seus integrantes parecem não ter essa facilidade de dispersão (e os próprios integrantes dos grupos na entrevista relataram a dificuldade que os grupos têm em se desfazer) e fluidez como o autor acredita para as neotribos. A metáfora do neotribalismo,

proposta por Maffesoli, não pode ser pensada como algo categórico ou estático. As categorias do “estar-junto”, da máscara, do estético, da identificação, fluidez e do presenteísmo podem aparecer em alguns momentos e desaparecer em outros, no mesmo grupo.

O que marcou, aqui, é que os jovens tentam fugir a todo o momento da rotulação, mesmo que eles não tenham relatado esse aspecto de forma direta durante as entrevistas. Não querem ser rotulados como “neotribos”, como “tribo” ou como “panelinha”; o que eles querem é demonstrar que são um grupo por causa da amizade que construíram. E, se a consequência disso é “estar-junto” à toa, é identificar-se com algo, vestir máscaras (ou faces), eles não se importam muito, conquanto que ainda continuem amigos.

4.5 A ESCOLA E O UNIVERSO JUVENIL: UMA LEITURA COM A AJUDA DE BAUMAN

Esse item irá tratar de assuntos semelhantes ao tópico 4.1; no entanto, aqui lançarei mão das entrevistas de grupo focal, dos questionários abertos e dos pensamentos do sociólogo polonês, radicado na Inglaterra, Zygmunt Bauman. Um dos assuntos conversados com os grupos na entrevista de grupo focal foi em relação à escola. Os alunos falaram a respeito dos conteúdos, dos professores e do cotidiano escolar, dando pistas sobre as tensões entre o universo juvenil e o universo da escola. Na entrevista de grupo focal, a primeira pergunta que fiz aos grupos em relação à escola foi sobre o motivo de os alunos a frequentarem à mesma e qual a importância que ela tem na vida desses jovens. Os jovens do “Le Parkour” disseram:

É uma coisa diferente assim, não tem como você fugir da escola, então não é muita opção, é obrigação, assim, é o que eu acho, porque lá fora assim é um negocio difícil. Se você não estudar, já era. Você vira peão (JUNQUILHO).

Venho para escola porque eu tenho que aprender alguma coisa na vida. Tenho que escolher o que eu quero. Para mim essa é a importância da escola. Estamos nos preparando para quando a gente for adulto. Pô, ano que vem não tem mais essa brincadeira de terceiro ano, vamos ter que botar a cara na vida mesmo, entende? Alguns vão estudar, outros trabalhar, alguns vão fazer os dois, outros nenhum dos dois (DALIO).

Velho, eu venho porque aqui é a oportunidade de mudar minha vida. Ta estudando aqui é que eu vou conseguir ser alguém lá fora, passar numa faculdade, ser quem eu quero ser e a oportunidade ta aqui dentro. É você estudar, se dar bem e se destacar e partir pra uma profissão que seja de sua escolha. Acaba aquela relação de quando você vai para escola e sabe que vai encontrar aquelas pessoas todo dia. Depois que acabou aqui, é complicado, você já cai na vida de cabeça (GOIVO).

Interessante notar como esses jovens desvinculam, em suas falas, a escola do mundo fora dela. A expressão “lá fora” expressa bem essa dicotomia, como se dentro da escola as coisas acontecessem com formas e ritmos totalmente diferentes. Os três jovens ainda enfatizaram a importância que esse mundo da escola tem para a vida cotidiana, como forma de preparação para uma vida adulta ou para o trabalho. Em referência às grandes instituições da modernidade (e nela podemos colocar a escola), Bauman (2001) trabalha com a ideia de que tais instituições ofereceram caminhos sólidos que levariam os sujeitos a sua “transcendência”.

Bauman (2009), ainda relata que a educação foi “pensada” para um mundo durável (modernidade sólida) e pretendia, assim, permanecer e se perpetuar pautada cada vez mais pela ordem e pela solidez. Nesse mundo moderno, a memória e a durabilidade do conhecimento eram valores importantes a serem preservados. Assim, a escola era um dos espaços propícios para se chegar a uma vida mais digna e controlada. Parece que os jovens entrevistados ainda delegam para escola a importância de uma vida mais sólida e controlada; no entanto, aqui já começam a surgir alguns sinais de que a obrigatoriedade de frequentar esse ambiente vem causando desconforto nos jovens.

Hoje, na visão de Bauman (2009), parece que o conhecimento durável e uma memória sólida não apresentam utilidade diante das inúmeras possibilidades de conhecimento que se apresentam para os jovens contemporâneos. Outros artefatos culturais (como a internet, os jogos eletrônicos, a televisão, a mídia e o mercado) estão presentes para aconselhar a juventude, além daquela instituição (a escola) que, durante muito tempo, foi única e legitimada para essa função. Agora, são várias as instituições que estão dispostas a dar um conselho diferente e específico sobre determinado assunto.

Para os jovens entrevistados, o “mais legal” da escola é estar fora da sala e encontrar os amigos. Quando perguntei Do que os alunos mais gostavam na escola, Dálíio, do grupo do “Le Parkour”, disse: “O que eu mais gosto na escola é ouvir música na aula de Matemática, nirvana. A gente nunca vai dizer que o que a gente mais gosta é a aula”. Lírio, integrante do grupo das “Pesadonas”, respondeu: “É de estar fora da sala. Porque eu não tenho saco para aula, ainda mais quando você é repetente e tem que ver tudo de novo, aí você não consegue”. Já Azaleia e Fúcsia, do grupo das “Amigas”, disseram: “A parte boa é que por mim, quando eu estou muito na sala e quando eu vou lá pra fora, para outro lugar, me ajuda a refrescar mais, conviver também com outras pessoas também, não sei” (AZALEIA).

O conhecimento de sala de aula é visto, pelos jovens, como chato e obrigatório, apesar de eles mesmos reconhecerem a importância dos estudos para o trabalho e o futuro. Junquilha, do “Le Parkour”, disse: “Eu não gosto porque é muita burocracia, você não é meio livre para fazer muita coisa. Assim, é muita regrinha aí eu acho que fica meio enjoado”. Dálio apresentou questionamentos parecidos com o de Junquilha:

Eu tenho o mesmo problema que o Junquilha. Não gosto muito de regras, eu nunca fui de aceitar muito elas, inclusive, já tive muito problema por causa disso. Uso de celular, sair da sala sem pedir. Não por causa do *parkour*, é da minha personalidade. Eu sempre pensei assim: se é uma regra idiota, não tem por que eu seguir.

Magnólia, do grupo das “Pesadonas”, apresentou também fala semelhante, ao responder sobre o que menos gosta na escola:

De levar ocorrência por motivos idiotas e bestas. Tipo quando você não tá na sala e não quer assistir aula e vai levar ocorrência porque não quer assistir aula. Ou então quando você tá com o celular e eles pegam seu celular e você leva ocorrência, sendo que tá no regimento que a escola só pode ficar até o fim da aula com o celular. A gente leu o regimento, a gente sabe tudo do regimento, mas não adianta.

Ora, parece que, aqui, começa a reaparecer a tensão entre o universo juvenil e o mundo da escola. Tensão essa que é consequência das regras estabelecidas pela escola. Os jovens não concordam com elas e acabam entrando em conflito com a escola. Bauman (2009) diz que, no mundo moderno, a diferença entre os caminhos certos e errados era clara e fixa. Os indivíduos que recusavam os caminhos certos eram imediatamente reprimidos e punidos, enquanto aqueles que os seguiam, obedientes, eram gratificados. Como vimos nas falas dos jovens, a escola, na sua ânsia por liderar e demonstrar o caminho “certo”, acaba perpetuando a ideia supracitada de recompensar os obedientes e punir os indisciplinados. No entanto, os caminhos certos para os jovens de hoje, em sua maioria, parecem não ser tão iguais ao que a escola oferece. Os jovens, por exemplo, não veem problema em sair da sala e em usar aparelhos eletrônicos e celulares.

A educação centrada na escola, que seguia rígidos programas de estudos e definições claras nos processos de aprendizagens, para Bauman (2005), já não se adequa mais à modernidade líquida, em que as instituições escolares estão cada vez mais sofrendo pressões “desinstitucionalizantes”. Sua existência e sua utilidade são demasiadamente colocadas em xeque no mundo atual. Perguntei aos grupos como seria a escola ideal para eles. Junquilha, do

grupo do “Le Parkour”, disse: “Ah, cara, que tivesse mais opções, uns atrativos a mais. Temos que seguir muito o padrão”. Lírio, do grupo das “Pesadonas”, respondeu: “Que os professores e coordenadores ouvissem mais os alunos e não pensassem só em prejudicar, mas em ouvir também”. Aqui, aparece de forma mais clara uma tensão entre o que os jovens anseiam em relação à escola e o que está última tem oportunizado para eles.

Essa tensão acentuou-se mais ainda, quando perguntei aos jovens qual a relação que eles fazem com o que aprendem dentro e com o que aprendem fora da escola. Hortência, do grupo das “Melhores”, disse: “Em relação às regras, a gente aprende a ser pontual, não pode falhar, não pode faltar, não pode isso, não pode aquilo. Igual o inglês, o inglês que a gente aprende aqui na escola não é nada. Fora é muito melhor”. Não podemos esquecer, também, que vivemos em uma sociedade (contemporânea) que não se adapta bem as regras disciplinares. Vimos que as tensões existentes entre o universo juvenil e a escola Renato José da Costa Pacheco são percebidas pelos jovens, mas eles não são os únicos indivíduos que se incomodam com essa tensão. Entrevistei também os professores e coordenadores.⁴² Esses outros membros integrantes da escola também parecem se incomodar. Quando perguntei sobre a participação dos jovens no cotidiano escolar, a coordenadora disse:

Eu acho fraca, eu acho fraquíssima. Eles acreditam nessa historia de tirar dois representantes de cada turma, isso para mim não é participar. A escola valoriza muito isso. Mas eu acho que não tem muita participação. Por exemplo, a diretora não aceita que eu deixe as salas abertas no recreio. Os meninos reclamaram, mas eu mandei o representante ir lá perguntar para a diretora, e não para mim. Eu não vejo uma motivação na escola em relação à participação dos alunos. Eu não sei o que os alunos entendem em representar os outros.

Ao término da entrevista, a coordenadora comentou, ainda, sobre o uso do espaço escolar, citando, como exemplo, um dia no qual os alunos quiseram apresentar um teatro (para a aula de Biologia) e não conseguiram devido à burocracia imposta na escola. Oliveira e Tomazetti (2012), ao refletirem sobre a condição juvenil na escola contemporânea, dizem que, apesar de o ambiente escolar vivenciar as mesmas transformações culturais que seus jovens alunos e professores, o Ensino Médio continua disseminando a ilusão de que, nele, a vida segue pautada pelas características do período moderno. Ora, é só lembrarmos da expressão “lá fora” utilizada pelos jovens do “Le Parkour” no início do tópico, designando como eles já consideram esses dois momentos separados. Para Oliveira e Tomazetti (2012, p. 118), os sintomas resultantes são:

⁴² O questionário se encontra em apêndice(D).

[...] ausência do sentido dos conteúdos escolares e consequente incremento dos fatores a mobilizar a evasão escolar; desinteresse manifesto pela prática pedagógica dos professores e seus objetivos; reinvenção do espaço da sala de aula para o lazer e as brincadeiras, tão somente; e ainda, uma resistência contundente a figura de muitos professores [...].

Dálio, do grupo do “Le Parkour”, disse: “O que a gente aprende aqui é o que a gente vai precisar para nossa vida e o que a gente aprende fora é a minha vida. É muita teoria, tem muita coisa que eles colocam na nossa cabeça que não tem muito valor”. A fala de Dálio (mesmo contraditória a sua fala anterior), também nos leva a refletir que, no contemporâneo, muitas coisas que a escola ensina (para ele: a teoria) não possuem sentido para os jovens.

A pedagoga da escola também ressaltou algumas questões referentes à participação dos alunos na escola, que vão ao encontro das reflexões de Oliveira e Tomazzeti (2012), no sentido de demonstrar as diferenças entre o que a escola propõe e o que os jovens anseiam:

Não tem. O máximo que a escola tem é o treino e o interclasse, que tem que funcionar no recreio, com o horário apertado. Por que, a escola não poder não ter a aula para ter atividade cultural, não pode. Tudo tem que ser feito no horário de aula. O aluno tem que estar em sala de aula o tempo todo. Não tem muito essa participação. Não por eles não querem participar, que se tiver eles participam. Para levarem eles no cinema foi uma dificuldade tão grande que os professores acabaram desistindo. Nunca tivemos uma festa aberta na escola.

As relações entre os jovens e a direção, no que diz respeito às regras, foram sendo melhoradas ao longo dos sete meses em que fiquei na escola, e os alunos passaram a ter uma maior participação no cotidiano escolar. Durante esse período, tive a oportunidade de presenciar alguns eventos que, nos anos anteriores, segundo a coordenadora, não foram oportunizados aos jovens, como: a Semana de Arte, na qual os alunos expuseram quadros pintados por eles. Também participei da festa junina na escola, que envolveu todos os alunos e professores, e houve o torneio interclasse de futebol. Eventos esses que foram tentativas, por parte do corpo pedagógico, de oferecer ao aluno jovem o conhecimento e a aprendizagem de um modo diferente daquele maçante das salas de aula. Ainda que de forma esporádica, essas tentativas aconteceram com sucesso, porém não eliminando a tensão existente.

Consequência dessa tensão é a dificuldade que a instituição escolar e os professores parecem enfrentar com a intensa oferta de prazeres, conteúdos e aparelhos que estão disponíveis para os jovens. Devemos atentar, então, para essas tensões que surgem, principalmente, por parte

dos jovens de dentro da escola. O cuidado deve ser tomado menos no sentido de apontar o culpado na relação jovem/escola e mais de construir diálogos e ferramentas para que esses dois universos coexistam de maneira fundamental para a juventude no que tange ao presente e ao projeto futuro.

Concordo com Oliveira e Tomazetti (2012, p. 114) quando dizem que “[...] a sala de aula se apresenta, sem dúvida, como um espaço privilegiado de diagnóstico das transformações culturais de nosso tempo”. Vimos que a escola, no período moderno, foi instituição central para o entendimento da juventude. Hoje, parece que a escola ainda possui importância para os jovens. Para eles, o papel da escola parece ainda ser o mesmo, qual seja, o de ensinar, garantir um futuro melhor ou preparar o aluno para ser alguém na vida. No entanto, são os meios e os processos dessa aprendizagem que incomodam os jovens de hoje.

Para tal, é preciso voltar os olhares para as disciplinas, pois só assim teremos um diagnóstico mais fidedigno sobre o que vem ocorrendo no que tange às tensões e as possibilidades de mudança de tal quadro. Na sequência, volto o olhar para a disciplina Educação Física, buscando compreender, a partir dela, como se dá a relação da escola com os jovens (em grupos ou não), sobretudo aquelas referentes às práticas corporais e a disciplina de Educação Física.

4.6 A DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA E OS JOVENS: UMA RELAÇÃO DE SEGUNDA CLASSE?

Neste tópico, meu foco volta-se para todo o material coletado até aqui na escola José Renato da Costa Pacheco. Assim, utilizarei as respostas dos questionários abertos, das entrevistas de grupo focal com as “panelinhas” e as análises que realizei em 70 aulas de Educação Física das quatro turmas de segundos anos: 2M1, 2M2, 2M3 e 2M4. Em todos os momentos das aulas de Educação Física, durante os sete meses nos quais fiquei na escola, os alunos se dividiam e se ramificavam em diferentes grupos de acordo com as práticas corporais do seu gosto. Grupos esses que não necessariamente eram os mesmos do recreio. Em sua maioria, eram grupos que se formavam apenas nos momentos das aulas.

Como exemplo, mostrarei uma situação que ocorreu em 49 (70%) aulas, que foram realizadas em três espaços diferentes: a quadra coberta (onde os alunos jogavam futsal), o campo de

futebol (onde os alunos jogavam futebol de campo) e a quadra externa de vôlei. A turma se dividia em grupos nesses espaços. Contudo, foi interessante notar que cada jovem que participava da aula tinha total liberdade de se movimentar nesses três espaços de diferentes atividades corporais. Em vários momentos, vi alunos praticando o vôlei, quando, repentinamente, eles se desligavam dessa atividade e entravam em outra, como o futebol, ou participavam do bate-papo na beira da quadra.

Qual a visão que os jovens entrevistados têm sobre a Educação Física escolar e sobre as práticas corporais extraescolares? Como se dá a relação entre o mundo escolar e o mundo de fora da escola visto sob o olhar da disciplina de Educação Física? A primeira pergunta relacionada com a Educação Física feita aos jovens no questionário aberto. Quis saber qual o motivo de eles participarem das aulas dessa disciplina (ou o motivo de não participarem das aulas). Dos 130 alunos que responderam ao questionário aberto, apenas três disseram não participar das aulas.

As aulas, independentemente das turmas, eram sempre baseadas no vôlei e no futsal, e o tempo de quadra era dividido entre os meninos e meninas. Durante as aulas, o professor trancava a quadra, tentando dificultar a transição dos jovens entre os diferentes espaços abertos da escola. Dos 130 alunos das quatro turmas que responderam ao questionário aberto, 116 (89,2%) disseram gostar das aulas, enquanto 14 (10,8%) alunos revelaram que não gostam. Dentre os alunos que gostam, apareceram as mais diversas justificativas. Quando perguntei se gostava das aulas, Elma, da turma 2M3, respondeu: “Sim, porque o professor é legal”. Já Aro, da turma 2M2, declarou: “Sim, pois é um momento que você pode distrair das outras aulas”. Camélia, da 2M4, disse: “sim, pois jogamos, rimos e interagimos juntos”. Beladona, também da 2M4, falou que gosta das aulas de Educação Física: “[...] porque eu não tenho que escrever e posso ficar andando de um lado para o outro. É legal”. Já os jovens do grupo do “Le parkour”, durante a entrevista de grupo focal, assim se posicionaram:

Ah, cara, Educação Física aqui de manhã é meio ‘bad’. Eu fazia porque eu era obrigado. É porque aqui não tem muita coisa alternativa, é futebol ou vôlei (JUNQUILHO, terceiro ano).

Eu fazia porque era uma aula para eu ficar à toa. A gente não gosta muito do padrão, saca? A escola não tem estrutura para isso e muito menos interesse, esse é o problema daqui. É por isso que fora da escola tá muito melhor que dentro. Fora a gente tá livre para fazer o que quiser (DALIO, terceiro ano).

Eu faço porque me proporciona o bem-estar. Tipo, dentro da escola tem regras, a gente não pode ficar pulando de um lado para o outro (GOIVO, segundo ano).

Os três jovens do grupo praticam atividades corporais fora da escola. Além do *parkour*, Junquillo faz capoeira e Dálio musculação. Percebe-se, nas falas desses alunos, que o olhar que eles possuem a respeito da Educação Física na escola deixa entender que essa disciplina também segue o padrão, não possui alternativas e é refém das regras escolares. As meninas do grupo das “Amigas”, quando perguntei sobre o motivo de participarem das aulas, responderam:

Eu faço porque eu gosto, eu sempre gostei de esporte, qualquer tipo de esporte. Então pra mim é bom fazer e eu vou fazer porque eu ganho ponto, então é bom. Eu faço academia, jogo vôlei na praia às vezes, tudo, sempre que aparece, por exemplo, subir o Mestre Álvaro (AZALEIA).

Não é nem pela participação, mas a minha sedentariedade não me deixa fazer Educação Física. Mas quando eu vou para o sítio, eu jogo bola (IRIS).

Para Azaleia, a Educação Física escolar é caracterizada pela prática de esporte, corroborando o que Junquillo também tinha dito antes a respeito das aulas, que eram pautadas apenas nas práticas de vôlei e futsal. Para retomar a pergunta sobre a relação entre o universo escolar e o universo juvenil externo a escola, com ênfase na Educação Física, devemos entender que essa disciplina, no contexto escolar, possui uma particularidade em relação aos demais componentes curriculares e disciplinas, por se tratar de um componente que contribui para a formação do cidadão com instrumentos e conhecimentos diferenciados daqueles chamados tradicionais no mundo escolar (ALMEIDA JUNIOR et al., 2006).

No questionário aberto,⁴³ quando perguntados sobre o que aprendem nas aulas, 108 (83%) alunos(as) disseram aprender sobre esportes e suas regras, 12 (9,2%) falaram que nada aprendem, 6 (4,6%) alunos não responderam e 4 (3%) disseram aprender a se socializar.⁴⁴ A primeira impressão, após analisar as respostas, é que a Educação Física na escola Renato José da Costa Pacheco significa prática de esportes. Quando perguntei, na entrevista de grupo focal, sobre o que pensa da disciplina Educação Física na escola, Rosa, do grupo das “Amigas”, disse:

É um momento que a gente pode socializar. Na sala a gente não pode falar nada. Na Educação Física, não. Por exemplo, ano passado, quando todo mundo se conheceu,

⁴³ O questionário se encontra em apêndice.

⁴⁴ Quando comparada com as respostas dos 276 jovens das 11 escolas pesquisadas em 2011, vemos que o conteúdo de esportes (e suas regras) ainda predomina como conteúdo das aulas de Educação Física do Ensino Médio. No Capítulo 2, vimos que, dos 276 jovens, 35,5% aprendem esportes (e suas regras), 24,2% disseram que não aprendem nada e 21,3% aprendem várias atividades.

todo mundo se conheceu através do futebol, os meninos começaram a conversar através do futebol.

As meninas do grupo das “Melhores” responderam:

Eu acho que a Educação Física não tinha que ser limitada. Todas as séries que você ta, sempre os meninos vão jogar futebol e as meninas vão jogar vôlei ou queimada. Sempre é assim, cara, ou a pessoa opta por não fazer, ou ela vai sempre fazer a mesma coisa, gostando ou não (MARGARIDA).

Igual fazer Educação Física e o professor que deixa livre. Ah! Você faz o que você quiser. Eu acho que não é isso, tipo, se é pra ensinar, tem que ensinar. Hoje a gente vai fazer isso, isso e isso. Ah, que só tem vôlei e futebol, não, tem mais atividade para fazer, acho que é isso (GIRASSOL).

Acho que a gente tem que cobrar mais. A Educação Física é importante pra gente, temos que cobrar mais, tipo todo mundo tem que participar, na aula fica todo mundo do lado do outro e ninguém faz nada (HORTENCIA).

Creio que a relação entre a Educação Física e os jovens se enfraquece no momento em que os alunos utilizam da Educação Física para poder conversar, rir, socializar e estabelecer algumas interações que, dentro de sala, não são permitidas; ao mesmo tempo em que apontam e tomam ciência de que essa disciplina se encontra também em desequilíbrio com seus interesses. Millen Neto et al. (2010) dizem que o interesse ou o desinteresse nas aulas de Educação Física possui uma característica explícita, que advém do fato de as aulas serem consideradas como atividades de fruição corporal. Assim, os alunos que não gostam ou não participam das aulas são facilmente localizados.

O interesse em sair do ambiente fechado da sala para se socializar fora dela, num momento de alívio, une-se ao interesse em se preocupar com o conteúdo e o que está sendo ensinado (ou não está sendo ensinado) nas aulas de Educação Física. No entanto, este último interesse seria resolvido pelas atividades de fora dos muros escolares, cabendo à Educação Física, dentro da escola, ser apenas um espaço de fuga momentânea?

Dos 130 alunos que responderam ao questionário, 102 (78,4%) deram alguma sugestão de práticas corporais para serem realizadas nas aulas e apenas 28 (21,6%) não indicaram nenhuma sugestão. Entre as sugestões, apareceram atividades como: capoeira, “Le parkour”, lutas, basquete, *surf*, *Paint Ball*, ioga, musculação, alongamento, *handebol*, queimada, natação, *frescobol*, escalada, dança, futebol americano e corrida. Ao ser perguntada sobre o

que gostaria de aprender nas aulas de Educação Física, Magnólia, do grupo das “Pesadonas”, disse:

Primeiros-socorros é muito foda, e sobre o corpo humano também. Tipo, você vai correr e, por acaso, você cai e machuca o joelho, como seria a probabilidade de dar uma luxação ou quebrar, tipo se você ver que você vai cair, tipo aprender a cair igual os goleiros. Essas coisas.

Azaleia, do grupo das “Amigas”, comentou: “Aqui tem pista de corrida, tem o mato, parece que ninguém dá valor, ninguém cuida e não deixam a gente ir lá”. Os jovens possuem conhecimento a respeito das mais diversas práticas corporais, do espaço escolar e dos conteúdos que podem ser trabalhados nas aulas e demonstram preocupação em vivenciar uma Educação Física que não oportuniza a eles a experiência de novas práticas corporais, ficando amarrada, apenas, as quatro modalidades esportivas de quadra.

Darido (2004) acerta no diagnóstico quando fala que os alunos tem se afastado das aulas de Educação Física porque essas, desde o ensino fundamental, elas se baseiam em repetições cansativas de gestos técnicos esportivos. Mas discordo da autora quando ela afirma que esse afastamento tem ultrapassado os muros escolares, na medida em que, fora da escola, os jovens também tem se desinteressado pelas práticas corporais. No questionário aberto, quando perguntados se realizam alguma prática corporal fora da escola, 81(62,3%) alunos da escola Renato Pacheco disseram que sim e 49 (37,6%) disseram que não. Exemplo que pode ser dado é o alto número de jovens que lotam as academias no verão, bem como as mais diferentes práticas corporais que surgem a todo o momento nas ruas e nas praias, como o “Le parkour”, o slackline, o treinamento funcional e os grupos de corrida. Quando realizei as entrevistas de grupo focal com as “panelinhas”, perguntei qual a relação que eles faziam com as práticas corporais que realizavam dentro e fora da escola. Eles disseram:

Os professores podiam direcionar as práticas que a gente gosta e daí a gente ia querer aprender. Por exemplo, eu faço academia e teve uma aula que o professor falou sobre academia, hormônio, drogas, anabolizantes. Sempre tem isso no dia a dia, um cara na academia que te oferece uma parada para ficar mais forte, ou então na balada um cara que te oferece um doce. A escola deveria entrar no nosso contexto, entende? Não só a gente tentar entrar nesse contexto aqui (da escola) que é totalmente diferente da nossa realidade (DALIO, grupo “Le Parkour”).

Relação? Nenhuma. Estou falando nenhuma porque a maioria das vezes aqui, na escola, eu não participo, porque eu não gosto de suar e ficar o dia todo na escola suada, não dá, e eu gostaria que tivesse karate, porque eu faço karate (MARGARIDA, grupo “Melhores”).

Em relação à Educação Física, eu não aprendo nada de regras aqui na escola, sobre, por exemplo, futebol. Fora da escola eu aprendo isso tudo (LIZ, grupo das “Amigas”).

Os alunos jovens, ao saírem da sala, buscam se deparar com uma Educação Física que entenda o seu contexto, que saiba o que eles vivenciam fora da escola, suas experiências, anseios, dificuldades e vontades. Infelizmente, não é isso que vem ocorrendo; a disciplina parece ainda corroborar a tensão existente nos outros espaços da escola, com conteúdos que muitas vezes não interessam aos alunos e fazem com que eles passem a gostar das aulas apenas porque a percebem como um momento de distração e descanso em relações às tensões constantes que eles vivenciam dentro de sala.

Faria, Machado e Bracht (2012, p.126) dizem que a Educação Física na escola é tida como uma disciplina de “segunda classe”. Eles afirmam que a visão que se tem: “[...] é da EF como auxiliar das outras disciplinas, uma espécie de apêndice da escola”. Ainda na esteira desses autores, concordo, quando eles ressaltam que a visão que se tem sobre o momento das aulas de Educação Física ainda aparece como sendo um espaço de distração para os alunos, no qual eles se aliviam da tensão proporcionada pelo “esforço intelectual” despendido durante os momentos de sala de aula.

A disciplina Educação Física tem a oportunidade de se aproximar da realidade cotidiana dos jovens, de entender que eles se preocupam cada vez mais com o presente vivido e a cada dia mais questionam regras, idolatram e imitam ídolos esportivos, vivem um contexto onde as drogas (inclusive as anabólicas) estão acessíveis. Jovens que se preocupam com o corpo e a moda como nunca antes e que tem a necessidade do novo, da mudança e do diferente.

Talvez, se nós pensarmos, como quer Bauman (2001), a respeito do conhecimento, comparando-o com o café,⁴⁵ poderemos refletir se o conhecimento que vem sendo transmitido e produzido pela Educação Física nas escolas está, de fato, frio, se comparado com o conhecimento do qual esses jovens alunos se apropriam nos espaços fora da escola, como na televisão, internet, clubes e academias. Não quero dizer que a Educação Física escolar precise se adaptar ao mundo de fora da escola, mas, sim, tentar compreender o que é ventilado nesse

⁴⁵ Expressão usada por Bauman (2001) ao comparar informação com o café, afirmando que os dois só são bons quando quentes e fortes, dizendo que a informação dos dias atuais é bastante forte para anular o sabor da comida consumida no momento anterior e bastante quente para abafar todas as sensações experimentadas. Contudo, ela esfria rapidamente sem mesmo dar tempo de ser consumida por completa.

espaço cotidiano em relação às práticas corporais e dar um trato pedagógico a essas práticas dentro dos muros escolares.

4.7 DA APARÊNCIA A PROFUNDIDADE: OS JOVENS, SUAS VISÕES E SUAS RELAÇÕES COM AS PRÁTICAS CORPORAIS

Após os primeiros quatro meses⁴⁶ observando as aulas de Educação Física das quatro turmas de segundo ano, ter realizado o questionário aberto com essas quatro turmas e feito a entrevista de grupo focal com as “panelinhas” existentes na escola, optei por analisar e acompanhar as aulas de Educação Física de apenas uma única turma do segundo ano da escola, qual seja, a turma 2M4. A escolha por essa turma deu-se por conta de vários fatores, dentre eles, destaco o fato de que essa era a turma mais participativa durante as aulas, além de ser a que mais possuía alunos que realizavam práticas corporais fora da escola. Vale retomar os registros de campo para compreender como se deu minha aproximação, participação e escolha da turma.

Meu primeiro contato com a turma ocorreu no dia 7 de março de 2012, quando observei a primeira aula de Educação Física deles. Nesse momento, a turma possuía 45 alunos matriculados e, segundo o professor de Educação Física, 43 frequentavam as aulas. Ainda em sala, o professor me apresentou, como pesquisador da Ufes, aos alunos. Era uma quarta-feira ensolarada e isso fez com que a maioria dos alunos se concentrasse dentro da quadra coberta, com apenas algumas alunas na quadra externa jogando vôlei. Os alunos pareciam não se importar muito com a minha presença e eu praticamente me senti invisível naquele momento.

A aula foi se configurando de tal modo que, enquanto os meninos jogavam futebol, as meninas jogavam vôlei na quadra externa (salvo algumas que se arriscavam, com certa dificuldade, no meio dos meninos). O professor pouco se envolvia na atividade, ficando responsável apenas por apitar o jogo e marcar o horário das partidas. Um grupo de alunos não participou da aula em nenhum momento, preferindo ficar sentado conversando e mexendo em seus celulares.

Durante a segunda e a terceira aula da 2M4, o cenário didático se apresentou da mesma forma: vôlei e futebol eram as opções de práticas corporais que os alunos tinham e os que

⁴⁶ Lembrando que fiquei na escola durante sete meses.

nada queriam se contentavam em conversar a beira da quadra. Foi a partir da quarta observação das aulas que comecei a atentar para as relações entre os jovens. Comecei a perceber que os meninos interagiam mais entre si, formando, pelo menos durante as aulas de Educação Física, um imenso grupão. Já as meninas (e alguns poucos meninos) sempre se ramificavam em pequenos grupos de duas ou três pessoas.

Tal fato pode estar relacionado com o envolvimento nas aulas, já que os alunos sempre interagiam dentro da realização das práticas corporais. Durante o jogo de futsal, os alunos, em equipes diferentes (ou não), envolviam-se de forma lúdica e prazerosa. As alunas, por sua vez, quase não participavam das aulas e ficavam restritas aos seus pequenos grupos de conversas, sempre acompanhadas de celulares, aparelhos eletrônicos ou exercícios de outras disciplinas. Comecei a notar, então, que as aulas de Educação Física pareciam funcionar, também, como ferramenta para a constituição de grupos, que tinham como principal elo as práticas corporais.

Durante uma das aulas, ao conversar com duas alunas sobre essa ramificação em diferentes grupos, uma delas me disse que só era “amiga” de algumas meninas quando elas formavam o time e participavam das aulas. Assim, alguns grupos se formavam durante as aulas, mas acabavam assim que as aulas se encerravam. No entanto, no caso dos meninos dessa turma, notei que o grupo que jogava futsal durante as aulas estendia suas reuniões nos momentos do recreio. Durante as aulas, formavam-se, no mínimo, quatro grupos: aqueles que jogavam futsal na quadra coberta; os que ficavam sentados conversando a beira dela; o grupo do vôlei; e o do futebol de campo. A relação estabelecida entre esses grupos foi interessante de se notar durante as aulas. Raramente os grupos eram desfeitos; o que acontecia, com certa frequência, eram alguns membros permeáveis dentro desses grupos. Ou seja, ora um aluno era integrante do grupo do futsal, ora do grupo do vôlei e ora do grupo da conversa.

Essa questão pode demonstrar certa impaciência, por parte dos jovens, em ficar presos apenas a uma determinada prática corporal e querer, durante a aula, experimentar mais de uma vivência. Parece que os alunos consomem determinada prática, aquelas lhe estão oferecendo algo de bom, ao passo que esse sentimento se esvai quando a atividade já não está mais tão atrativa assim. Quanto mais opções em relação às práticas corporais, para os jovens, melhor. E melhor ainda se elas forem atividades novas e desafiadoras.

Situação destacável aconteceu em uma aula em que a única atividade realizada foi o voleibol, já que, nas aulas anteriores, o professor estava dando apenas futsal para os alunos, fazendo com que muitas meninas da turma não participassem das aulas. Com o voleibol, todos os alunos se interessaram em participar da aula e, assim, o professor deixou duas bolas na quadra. Os jovens se dividiram em dois grupos, um com cada bola. Um grupo começou a jogar vôlei utilizando a rede, e o outro ficou brincando de “três cortes” no canto da quadra. Em determinado momento da brincadeira, a bola deste último grupo caiu para fora da escola e, nesse momento, para minha surpresa, a atitude dos componentes do grupo não foi nem de ir buscar a bola e nem de pedir outra ao professor, mas, sim, de entrar naquele grupo que já estava jogando ao lado (apesar de o jogo ser diferente daquele que eles estavam jogando antes da bola sumir).

Tal fato me levou a pensar na importância do espaço (a quadra) e dos objetos (a bola, a rede de vôlei) para a constituição dos grupos. Com duas bolas, existiam dois grupos; como uma bola se perdeu, os dois grupos acabaram se unindo e se transformaram em um único grupo. Isso mostrou como essa aula de Educação Física (e a prática do vôlei) e a perda de um objeto fundamental para o seu desenvolvimento da mesma, foram fatores de agregação ou de subdivisão dos grupos e deram margem para pensar, ainda, na importância da intervenção profissional para isso.

Após analisar 15 aulas, percebi que a intervenção profissional era mínima e o professor não se preocupava muito na transmissão de conteúdos (sempre vôlei e/ou futebol), cumprindo a função de apenas vigiar os alunos durante as aulas. Tal fato fez com que os alunos ganhassem um sentimento de “posse” das aulas, isto é, eles se sentiam protagonistas das aulas. Sendo assim, eles mesmos acabavam criando mecanismos para tentar tornar a aula mais prazerosa e lúdica; inventavam atividades, separavam os próprios times e se organizavam de tal maneira que tudo acontecia na aula estava sob os seus olhares.

Um dos mecanismos que o professor utilizava para aumentar a participação dos alunos nas aulas era a avaliação: além de os alunos terem que realizar trabalhos escritos (durante todo o primeiro semestre de 2012, os alunos entregaram trabalho a respeito das regras e da história do vôlei), participar de todas as aulas também contava como método avaliativo. Mas o que avaliar, já que o professor não dava aula? Sua “avaliação” ficava restrita a fazer os alunos

participarem das atividades propostas, não importando se eles aprendiam alguma prática durante o desenvolvimento das atividades.

Após 15 aulas analisadas, comecei a notar as particularidades dessa turma em relação às outras e a observar que ela poderia ser a melhor turma para realizar um aprofundamento. Apesar de possuir alunos que não participavam das aulas, a 2M4 ainda era, das turmas analisadas, a que mais participava durante as aulas e, como mostrei, por meio do questionário, foi a turma também que apresentou maior número de praticantes de práticas corporais fora da escola. Numa ocasião, ao conversar com alguns professores durante o recreio, mostrei meu interesse em escolher essa turma para uma análise profunda e, em coro, os professores disseram que tal escolha seria muito importante, já que, na visão deles, a turma 2M4 era a considerada a mais bagunceira e com o pior índice de notas dentre as turmas de segundo ano da escola.

Quando apliquei o questionário aberto as quatro turmas de segundo ano da escola Renato Pacheco, 26 alunos da turma 2M4 o responderam. Respostas do questionário me levaram a refletir sobre outras questões durante a observação das aulas. No questionário, ao serem perguntados sobre o que sugeririam para as aulas de Educação Física, os alunos destacaram, principalmente, atividades que não aconteciam nas aulas, como dança, basquete e esportes radicais.

Após analisar o questionário, mostrei essas respostas para o professor de Educação Física e ele decidiu que, na aula seguinte, iria dar basquete para os alunos. Pois bem, na aula do dia 2 de maio, o professor liberou apenas a bola de basquete para os jovens, dizendo que essa seria a única atividade do dia. Os meninos, em sua grande maioria, não retrucaram e demonstraram interesse em jogar; já as meninas insistiram em continuar sentadas conversando entre si e com alguns outros meninos. Enquanto jogavam, o professor não se preocupou em ensinar nenhum tipo de regra ou técnica para os alunos e eles pareciam menos se importar em aprender o esporte ou ganhar o jogo e mais em se divertir e sacanear os colegas.

Os outros alunos que ficaram sentados (em sua maioria, meninas) não se interessaram por essa “nova” prática, e o professor, no intuito de que todos participassem, acabou liberando a bola de vôlei para eles e elas jogarem. Assim, o professor conseguiu que os(as) alunos(as) praticassem alguma prática corporal. Ora, os alunos reclamaram que as aulas eram sempre as

mesmas, mas quando o professor oportunizou uma atividade diferente daquela exercida no cotidiano escolar dos jovens, eles não se interessaram muito. Como, então, enxergar essa relação? Será que os alunos são mesmo desinteressados ou é o professor que deveria não apenas oferecer a atividade, mas sim explicar suas regras, táticas e técnicas (ensinar)?

Na turma 2M4, a única “panelinha” evidente foi a dos meninos do futsal, denominada “Panelinha do Tio Geneça”.⁴⁷ Eles disseram compor um grupo, justamente porque partilhavam, além de estar na mesma sala, o gosto pela prática desse esporte (alguns meninos até faziam parte da equipe da escola). Diferentemente de realizar a técnica de grupo focal (desenvolvida com os grupos no tópico anterior) com essa “panelinha”, decidi acompanhá-los nos jogos interclasse de futsal masculino que aconteceram uma semana antes das férias de julho. Nos jogos, a turma 2M4 foi representada pelos meninos da “Panelinha do tio Geneça”. Acompanhei todos os jogos dessa turma, prestando atenção não só nos alunos que jogavam, mas, também, nos outros jovens da turma que ficavam na torcida, já que eles se envolviam gritando, incentivando e muitas vezes dando palpites para o time da sala.

As aulas de Educação Física da 2M4, como mostrado, eram quase sempre futsal e, de certa forma, os alunos da “Panelinha do Tio Geneça” já apresentavam certa intimidade e envolvimento no que tange ao entrosamento com o time e o jogo. Ficou combinado que os jogos do torneio interclasse ocorreriam sempre no recreio, acontecendo um jogo por dia. No primeiro dia do campeonato ocorreu o jogo entre as turmas 2M3 e 3M1. De maneira interessante, o recreio ficou organizado todo em volta do jogo e diferente de todos os outros recreios que eu analisara, pois todos os alunos da escola tentaram encontrar um lugarzinho na arquibancada ou em volta da quadra para assistir a partida. Foi interessante observar que, durante o jogo, os alunos, como jogadores, levavam aquele momento com seriedade, realizando ritos e repetindo trejeitos de jogadores profissionais. A torcida (os jovens que ficavam assistindo) aproveitava o momento para se manifestar de forma lúdica, quase sempre “tirando sarro” e brincando com os meninos que estavam jogando.

O primeiro jogo da 2M4 aconteceu no segundo dia de competição e foi contra a turma 2M5. O placar ficou de oito a dois para os meninos da “Panelinha do tio Geneça”, e notei que eles, diferente do jogo do dia anterior, levavam a partida a fim de dar espetáculo, de “zuar” e de

⁴⁷ Segundo os alunos integrantes dessa “panelinha”, o nome “Tio Geneça” surgiu em homenagem ao antigo técnico da escolinha de futebol de campo na qual eles frequentavam.

aparecer para todos os outros alunos que estavam assistindo. Nessa ocasião, o professor me relatou que, pelo fato de os meninos já fazerem parte do time da escola e serem da mesma sala, eles eram considerados como o melhor time e favorito a ganhar o torneio.

Durante duas semanas, e na medida em que os jogos iam acontecendo, os meninos da 2M4 iam ganhando das outras turmas com certa facilidade e o resto da turma, a cada jogo, fazia coro e entoava alguns gritos de guerra em favor da equipe, por exemplo, dizendo que sua sala era a melhor da escola. Como esperado pelo professor, o time da 2M4 foi para a final do interclasse (mesmo jogando fazendo brincadeiras e não levando as partidas muito a sério) contra a turma 3M2. O jogo estava previsto para acontecer no último dia de aula, antes das férias do meio do ano.

Para os alunos que participaram como atletas e, especificamente, os da turma 2M4, a prática do futsal parece ter significados que vão além da aprendizagem de técnicas, táticas ou da vitória no interclasse. Até mesmo porque isso eles demonstraram já ter aprendido em outro espaço, não o daquelas aulas. Eles aproveitam esse momento para se tornarem “famosos” dentro da própria escola e, para tal, é preciso se destacar dos demais durante o jogo. Esse destaque pode aparecer tanto no sentido da própria prática, com habilidades singulares ou, como vi, por meio do vestuário e da imagem, com cabelos moicanos e tênis coloridos.

O importante é ser notado, ser reconhecido como indivíduo integrante e atuante dentro do espaço escolar, algo que irrompe as barreiras do seu grupo ou panelinha de origem. A prática corporal é utilizada como ferramenta para a aquisição de tais objetivos. Há a ultrapassagem além do seu grupo. A partida final estava prevista para acontecer durante o recreio, no último dia de aula, antes do recesso do meio do ano. Cheguei à escola cinco minutos antes do recreio e, para minha surpresa, o professor não se encontrava lá. Ao procurar a coordenadora para perguntar o motivo da ausência, ela me informou que o professor não daria mais aula na escola, pois como seu contrato era de Designação Temporária, já havia a hipótese de que algum professor efetivo assumiria a cadeira e, de fato, foi o que aconteceu. A notícia pegou todos de surpresa, deixando muitos alunos tristes, já que mantinham uma relação de amizade e respeito com o professor. Foi um dia atípico na escola, e a prematura saída do professor fez com que o jogo final do interclasse fosse adiado para a volta do recesso. A saída do professor também me deixou preocupado em relação ao andamento do meu trabalho, tendo em vista o

questionário respondido pelos alunos e as aulas analisadas durante todo o primeiro semestre foram com esse professor.

Com o recesso do meio do ano de 2012, voltei os olhos para meus escritos e anotações, a fim de enxergar o que tinha sido feito com essa turma específica na escola. Em relação à turma 2M4, eu já possuía 20 análises e observações das aulas de EF, 26 questionários abertos e a observação nos jogos interclasse. Até então, as informações que eu tinha a respeito das práticas corporais por parte dos jovens eram apenas aquelas contidas nas aulas realizadas pelo antigo professor e as do questionário aberto respondido pelos(as) alunos(as).

Uma das questões surgidas no questionário, e central no trabalho, diz respeito à realização de práticas corporais fora da escola. Quinze jovens da turma 2M4 disseram fazer alguma prática corporal fora da escola. Dentre essas práticas, apareceram dança, *ballet*, futebol, *skate*, lutas, futebol americano, *surf*, natação e musculação. Desses 15 alunos, sete são meninas e oito meninos.

Como já me sentia mais próximo dos alunos, comecei a observá-los durante as aulas, de acordo com suas respostas no questionário. Foi interessante perceber que a maioria desses 15 alunos que realizavam prática corporal fora da escola não participava efetivamente da aula (principalmente as meninas). Seria pelo fato de a aula transitar apenas entre o vôlei e o futsal? Dez jovens, ao responderem ao questionário aberto, disseram que sim.

No questionário, 19 jovens da turma 2M4 disseram que gostariam de experimentar alguma prática corporal que ainda não tiveram condição de fazer. As práticas corporais que apareceram foram: musculação (uma aluna), dança (uma aluna), tênis (uma aluna), esqui (uma aluna), natação (dois alunos) e lutas (cinco alunos). Os outros sete alunos apenas disseram querer experimentar alguma prática corporal, sem, no entanto, especificar qual seria. Quando perguntados sobre a preferência em realizar práticas corporais dentro ou fora da escola, 13 jovens disseram preferir fora da escola, enquanto apenas quatro jovens responderam preferir dentro dela. Já seis alunos informaram que não possuem preferência e, se pudessem, praticariam nos dois lugares. Quatro alunos não responderam a pergunta. Após mapear essas questões levantadas pelo questionário aberto, senti necessidade de, também, conhecer e analisar as aulas do novo professor, que entrou na escola no segundo semestre de 2012.

Nas primeiras aulas desse novo professor, ficou claro que ele tinha uma visão diferente daquela que até então imperava nas aulas. Ele informou aos alunos que as práticas corporais realizadas em sua aula seriam divididas por meses. Assim, a cada mês os alunos aprenderiam uma prática corporal diferente. Nas duas primeiras semanas, o professor começou a introduzir o basquetebol para os alunos, ensinando regras, táticas e técnicas desse esporte.

De fato, pelo menos naquele ano em que estive na escola, essa foi uma atividade nova para os alunos. Muitos deles, contudo, não quiseram participar das aulas, preferindo ficar sentados e/ou reclamando que queriam que o professor “rolasse a bola”. Essa resistência foi encontrada pelo professor e pode estar relacionada com o fato de que os alunos se acostumaram a usar o momento das aulas de EF para distração, relaxamento e descanso das aulas de sala de aula. O próprio professor, sobre a turma 2M4, relatou:

É uma turma participativa. Ainda tem alguma resistência, mas estão caminhando porque eu estou mostrando pra eles o conhecimento do esporte. Como eu falei, não quero atleta; eu quero que eles conheçam e participem como membros ativos dentro da escola. Esse que é o meu objetivo aqui e acho que eles tão conseguindo. No começo houve uma resistência devido à mudança de profissional.

No entanto, no questionário aberto, ao serem perguntados sobre o porquê fazerem as aulas, nenhum aluno da 2M4 respondeu justificando que essa disciplina os auxilia a se tornarem jovens participantes dentro da escola. Para o novo professor de Educação Física, essa relação pode ser justificada pelo fato de que, na escola, há a obrigatoriedade. Assim ele disse:

Bom, aqui na escola, como eles tem uma visão da obrigatoriedade, é diferente do que ocorre lá fora. Lá fora eles vão porque eles querem participar, pagam pra isso, e aqui não. Como está dentro do currículo, é obrigatório, e tudo que é obrigatório muitas vezes não satisfaz. Eu estou até tentando mudar um pouco essa visão deles.

A visão que os alunos jovens têm da Educação Física e das práticas corporais dentro da escola pode mudar positivamente, quando eles são apresentados a novas dinâmicas e atividades. Presenciei nas três aulas subsequentes desse professor que, ao passo que novas atividades e o ensino de regras e técnicas iam ocorrendo, muitos alunos, que até então só ficavam sentados, passaram a se interessar pelas atividades, participando da aula ativamente.

Essas informações obtidas no questionário e nas aulas ainda não eram suficientes para realizar uma análise profunda a respeito das práticas corporais; no entanto, elas, de certa forma, sugeriam que um aprofundamento na questão pudesse trazer uma maior riqueza nos dados e

na discussão a respeito do assunto. Para o reinício das aulas, então, foi traçada a meta de assistir a um filme com os alunos da 2M4.

4.8 OS JOVENS DO FILME “OS REIS DE DOGTOWN” E OS JOVENS DA ESCOLA JOSÉ RENATO DA COSTA PACHECO: CENAS DE UM DIÁLOGO

O filme para a pesquisa surge como uma ferramenta importante para compreender a relação que os jovens constroem entre si e com as práticas corporais. O filme escolhido foi: “Os reis de Dogtown”. Após assistir ao filme, discuti brevemente acerca do enredo e pedi que cada aluno fizesse uma redação⁴⁸ sobre ele, comparando-o com a sua vivência pessoal, no que tange as práticas corporais, pertencimento a grupos e suas experiências. Com essa técnica, acreditava que os alunos ficariam mais livres para partilhar suas singularidades e opiniões a respeito da temática. O motivo, então, para assistir ao filme foi utilizá-lo como ferramenta para que, por meio das redações dos alunos, eu pudesse compreender um pouco mais da visão que eles têm sobre as práticas corporais. Com a professora de Português, decidimos que a redação contaria ponto para sua disciplina, já que ela também trabalhava esse conteúdo com a turma.

O filme “Os reis de Dogtown” é baseado em uma história real, quando, nos anos 1970, as ruas de Venice, na Califórnia, foram palco de uma revolução no mundo do esporte. Um grupo de amigos decidiu levar técnicas do *surf* para o *skate*, criando movimentos agressivos e sinuosos. Eles formaram o “Z-Boys”, um grupo que, na sua grande maioria, era constituído por jovens que levavam uma vida difícil em casa e acabaram se envolvendo não só com práticas corporais, mas, também, com drogas e confusões. Treinando em piscinas vazias da cidade, eles, aos poucos, foram se tornando verdadeiras lendas dentro do universo do *skate*.

Nesse percurso, quatro são os personagens fundamentais para entender a trama: Skip, Jay Adams, Tony Alva e Stacy Peralta, considerados como os fundadores do “Z-Boys”. O filme retrata, também, como a relação de amizade e a perspectiva de futuro afetaram o grupo, já que cada um possuía sua visão sobre qual estilo de vida levar por meio da prática do *skate* e do *surf*. Consequência disso foi a influência do mercado e da mídia no grupo, fazendo com que os personagens principais (Tony Alva e Stacy Peralta) se tornassem ícones do esporte, enquanto seus colegas (Jay Adams e Skip) se mantiveram à margem. Há uma presente tensão,

⁴⁸ A questão norteadora para o desenvolvimento da redação se encontra em apêndice(E).

no filme, que mostra a tentativa de transformação da cultura do *skate* em entretenimento e a transformação de uma prática corporal em esporte, com regras e competições.

O olhar fidedigno da realidade vivida na Califórnia dos anos 1970 do século passado torna-se ponto alto do filme, no qual os jovens integrantes do “Z-Boys”, num movimento de contracultura, reinavam com suas pranchas e skates, importando-se menos com as regras estabelecidas e as consequências de seus atos e mais com a diversão de pegar as melhores ondas e realizar as melhores manobras, independentemente do local e das regras. O filme, apesar de retratar outro período histórico e um contexto social distinto, aborda assuntos que se assemelham ao cotidiano dos jovens pesquisados, como o uso de drogas e bebidas alcoólicas, a constituição de amizade por meio de “panelinhas”, grupos e neotribos e a relação que os jovens tecem com as práticas corporais, que, no filme, foram representadas pelo *skate* e *surf*, duas práticas que não são oriundas e nem fundamentadas dentro do ambiente institucional da escola pesquisada. O universo escolar, aliás, não foi citado em nenhum momento do filme.

O filme foi passado aos alunos no dia 3 de agosto. Para a realização da redação, entreguei um roteiro aos jovens com alguns pontos de discussão que poderiam ser explorados. O intuito era o de que eles relacionassem o filme com cenas vividas por eles no dia a dia, inclusive em relação às práticas corporais. Ao todo, foram escritas 31 redações.

Como o filme “Os reis de Dogtown” trata de diversos assuntos que permeiam a vida dos jovens, as redações realizadas por eles tiveram objetivos diversificados. Interessam, para o trabalho, aquelas redações que, de alguma forma, dialogaram com as práticas corporais. Separei as redações em três frentes, quais sejam: as relacionadas com os jovens que escreveram o texto comparando o filme com sua vivência em relação às práticas corporais; os jovens que obtiveram um olhar positivo acerca do esporte e das práticas corporais; e aqueles que realizaram um texto comparando aspectos do filme com sua vida cotidiana. Foram utilizadas 14 redações. As outras 17 ficaram limitadas apenas a resumir o filme, e seus textos não passaram de seis linhas. Como a proposta do trabalho não era essa, essas redações foram descartadas.

4.8.1 DIÁLOGO ENTRE O FILME E AS PRÁTICAS CORPORAIS DOS JOVENS

Cinco jovens escreveram seus artigos de opinião relacionando o filme com suas práticas corporais cotidianas. O aluno L intitulou seu artigo de: “O preconceito do *Skate*” Nele, além

de fazer um breve resumo do filme, L dedica os dois últimos parágrafos do texto para retratar seu cotidiano:

A ausência dos pais em nossas vidas permite aos jovens mais liberdade em suas vidas, isso poderá ser perigoso, pois os jovens acham que eles podem fazer o que bem entenderem como usar drogas, roubar, entre outros do gênero.

O preconceito com o skate é muito grande, pois a maioria das pessoas acha que skatista é um bandido, coisa ridícula de se dizer por que tenho exemplos de pessoas, e também digo por mim, pois sou skatista, que são grandes na vida e andam de skate. A relação do jovem com a droga, não tem nada a ver, pois isso vem de casa, da educação dada em casa.

Os verdadeiros bandidos estão espalhados pelas ruas e a sociedade tem que rever o conceito de skatista e se perguntar: Quem são os verdadeiros bandidos, marginais que estão soltos no mundo?

Outro jovem, que chamarei aqui de Al, também realizou um texto parecido com o do aluno L. Seu artigo teve como título: “Será que você é o que o seu esporte é?”; seu texto, na íntegra, a seguir:

No nosso cotidiano existem vários esportes e várias pessoas que praticam cada esporte no qual se identifica mais, há pessoas que praticam até mais de um esporte. O problema é que em alguns esportes, seus praticantes, ou até mesmo as pessoas que admiram esses esportes, relacionam os esportes com as drogas e com a selvageria, pois são meios muito próximos, mas é claro que não são todos que fazem isso, existem pessoas focadas em seu esporte para a realização de seus sonhos. Também, muitos se espelham em seus ídolos do esporte, portanto, o que ele fizer ou usar, muitos admiradores vão fazer o mesmo, ou também pelos grupos que são formados. Se um desse grupo faz uso de algo, ele com certeza irá oferecer aos outros do grupo e assim se a pessoa não tiver uma boa base familiar, certamente irá começar a fazer o uso também.

No esporte que eu pratico, é muito fácil isso acontecer, pois é uma coisa muito popular e que existe muitas pessoas que ficam te observando para te levar ao mal caminho, por isso, é sempre importante você ser focado, pois o que vem fácil também vai embora fácil.

Percebi, nas falas desses dois jovens, que eles revelaram que, em seus grupos, existem pessoas que agem de má fé ou fazem uso de drogas ilícitas. Porém, os jovens fazem questão de demonstrar que, pelo menos nas vivências cotidianas, suas práticas corporais vêm engendradas de entendimentos a respeito de drogas e condutas pessoais (honestidade, foco, sinceridade) que não envolvem o uso de drogas ilícitas. As drogas e a imagem que o praticante de determinada prática corporal passa para o resto da sociedade parecem ser o principal ponto de discussão e de preocupação desses jovens, e a escola parece não ter muita influência nesse quesito. Outro jovem, o aluno J, também praticante do *skate*, disse em seu texto:

Não é todo dia que se faz a diferença no esporte como os Z-Boys fizeram, pois sem eles o skate não seria o que é hoje. Também ando de skate e posso dizer que não é apenas um esporte, mas, também um estilo de vida. Apesar do preconceito, o skate é um esporte que vem crescendo a cada dia e que é praticado por pessoas de todas as classes. Já vi professor, médico, advogado andando de skate e posso dizer que não se arrependeram, pois a diversão é garantida.

O aluno I, também é praticante do *skate*, em seu texto relatou:

O skate e o surf, por serem esportes radicais, muitas das pessoas que praticam, com destaque para os adolescentes, estão em busca de manobras cada vez mais agressivas e com isso precisam superar seus limites e medos e acabam em busca de substâncias (entorpecentes), e isso faz com que eles se superem. Esse fato acontece ao meu redor, pois sou skatista e a cada dia que passa vejo adolescentes cada vez mais envolvidos no mundo das drogas, e isso, sem eles saberem, acaba comprometendo seus princípios e valores. Mas se olharmos pelo lado positivo os grupos de esporte acabam criando um vínculo de amizade onde um ajuda e apoia o outro.

A presença das drogas e da prática em grupo ficou bem caracterizada, não só no filme, como também na fala desses jovens que realizam a prática corporal do skate. Isso mostra que a realidade passada no filme é semelhante aquela vivida pelos jovens que exercem essas atividades. Cachorro et al. (2010) reconhecem que o campo das práticas e dos saberes corporais ainda são, como objetos de estudos, pouco explorados, principalmente pela disciplina de Educação Física. Eles dizem (2010, p. 45) que, “Son sitios donde se pueden construir y sistematizar la reformulacion de nuevas prácticas y saberes producidas por la capacidad generativa incesante, del cuerpo y la cultura en la ciudad”, e a cidade parece ser onde as práticas corporais convivem em intensa relação junto a drogas e grupos específicos, principalmente o de jovens. A aluna B disse em seu texto:

O que ocorreu no filme é comum, e tudo depende da educação das novas crianças que entram no mundo, e principalmente na reeducação de adolescentes revoltados e suas influencias. Eu me identifico com o esporte do skate. Eu pratico esse esporte há um ano e como eu disse acima, por influencia de amigas. Não pratico nada a mais do que foi relatado no filme, além desse esporte.

Os discursos desses jovens praticantes vão na direção de reconhecer suas práticas como marginalizadas, entendendo que elas estão acompanhadas de perigos cotidianos, como as drogas e as más influências de outros jovens. No entanto, em suas falas, esta última não pode ser sinônimo da primeira, ou seja, a presença de má influência dentro de um grupo que realiza alguma prática corporal não significa que a prática corporal (por exemplo, o *skate*) seja marginalizada. O mais importante, na visão dos jovens que escreveram as redações, é a constituição do grupo de amigos e uma boa educação familiar.

Há uma tendência, nessas redações, em fazer com que as práticas corporais (inclusive a do “Le parkour” vista no tópico anterior) oriundas do mundo exterior à escola ganhem importância, principalmente, para composição grupal e social. Ao tratar da relação dos esportes radicais (ER), Ambrust e Silva (2012) destacam a importância de considerar essas práticas corporais. Eles dizem:

Os ER, mesmo aqueles entendidos como individuais, geralmente são praticados em companhia de alguém. Podemos ver pessoas sozinhas em cima de um skate, mas dificilmente se encontra desacompanhado de outros skatistas. Os ER costumam promover um convívio interpessoal visto como fundamental já que aumenta a motivação do grupo e confere a agradável sensação de pertencer a algo que tem significados compartilhados (AMBRUST; SILVA, 2012, p. 296).

A prática corporal aqui se assemelha, como pensa Maffesoli (2010), uma espécie de fenômeno que tem como principal característica promover o “estar-junto” e oportunizar o máximo de prazeres para os jovens, mesmo que, muitas vezes, ilícitos.

4.8.2 O OLHAR POSITIVO ACERCA DAS PRÁTICAS CORPORAIS

Quatro jovens deram ênfase a uma visão positiva a respeito dos esportes e das práticas corporais. Nela, é destacado um discurso de que essas práticas seriam instrumentos de elevação no *status* social do jovem e, também, ferramenta de salvação para o mundo das drogas. Bassani, Torri e Vaz (2003) mostram que o esporte é um fenômeno que representou e ainda representa toda uma ideologia do sucesso, de autossuperação, de rejeição aos limites e do progresso do corpo, personificado pela imagem dos grandes atletas. A aluna C da turma 2M4 escreveu o seguinte texto:

Pessoas mais velhas adoram dizer que os jovens não tem problemas, preocupações e nem mesmo perspectiva, objetivos. Mas não é bem assim. Uma grande parcela, mas grande mesmo, dos jovens hoje em dia tem problemas em casa e não são problemas que afetam apenas as classes mais baixas. São problemas que vão da falta de recursos, pais alcoólatras ou usuários de drogas, a falta de atenção, de comunicação com a família, entre outros. Problemas que, na cabeça de alguém cuja personalidade ainda está em formação, causam um turbilhão de emoções, de confusões. E é aí que, se vendo sem saída e totalmente perdidos, às vezes desamparados pela família, às vezes pela sociedade, as vezes pelos dois, muitos jovens entram num poço sem fundo que é o mundo das drogas, e aí, muitas vezes, não tem volta. Mas quando tem sorte, sorte não, acho que força de vontade é o termo certo, eles conseguem achar a tal luz no fim do túnel e o esporte tem sido essa luz para muitos jovens ‘perdidos’, que veem nas práticas corporais como a dança, o futebol, o skate, surf, entre outros, uma nova paixão, uma nova motivação, uma nova oportunidade. Mais do que isso, começam a ver o mundo de outro ângulo, com outro ponto de vista, e com dedicação e empenho, chegam longe com a atividade que praticam. Se

o governo soubesse o quando economizaria e ate ganharia com nossos jovens, investiria mais em esportes.

Esse discurso se afasta um pouco daquele realizado no tópico anterior, sobretudo em relação à perspectiva que o jovem assume diante da prática corporal. Se, no primeiro, há uma visão de agregação, presenteísmo e partilha de sentimentos comuns (mesmo que muitas vezes ilícitos); neste, as falas se preocupam mais em comprovar o lado social, ou seja, o esporte como importante ferramenta para aprendizagens. Como a própria fala da aluna C expressa, o esporte e as práticas corporais muitas vezes se sobrepõem a própria educação familiar, que pode se apresentar fragilizada por problemas, tendo no esporte a única esperança de resolução. A aluna LS, em um dos parágrafos do seu texto, disse:

Apesar da família não ter condições e não apoiar a prática do esporte dos filhos, existe outra causa para eles superarem as drogas: o esporte na maioria das vezes, consegue libertar jovens que estão caindo no mundo das drogas, mais o esforço para sair desse vício depende de cada um, a prática do esporte é apenas uma ajuda.

Curioso e interessante de ser descrito é que, no filme, um dos personagens é usuário de drogas ao mesmo tempo em que circula pelo mundo do *skate*. Parece que os alunos, ao assistirem ao filme, não prestaram muita atenção a esse fato. A aluna Ia também reforça esse essa ideia ao relatar que:

É na adolescência que os jovens pensam na carreira que seguirão e muitos deles querem ser atletas, seja jogando futebol, surfando, andando de skate e etc. não é fácil, mesmo com diversos projetos de incentivo ao esporte, não são todos que realizam o sonho de disputar em uma olimpíada, participar de campeonatos ou até mesmo sobreviver financeiramente do esporte. O caso dos jovens que protagonizaram o filme é um conjunto, de inovação no esporte, incentivo, talento e um pouco do que chamamos de sorte. Eles chamaram a atenção por colocarem uma pitada de surf no skatismo e tiveram a oportunidade de serem bem patrocinados. Muitos jovens são bons no seu determinado esporte, mas às vezes são desmotivados pela família, outros não tem a possibilidade de um treino adequado, são esses e outros motivos que causam o abandono e a desistência do sonho. Sendo um caminho longo e cheio de obstáculos, juntos devemos ajudar os que desejam seguir na carreira esportiva, seja incentivando, dando apoio de todas as formas, pois nosso país necessita de atletas que representem nossa nação.

Interessante notar na fala desses jovens que a importância assumida pelo esporte e pelas práticas corporais em frente a problemas de cunho familiar, de drogas, econômico e falta de apoio, em nenhum momento é relacionada com o contexto escolar (isso talvez possa ser justificado pelo fato de que o filme não fala sobre a escola). O esporte apareceu, na fala dos jovens, como importante instrumento de aprendizagens de valores e mudança social. A

questão é: será que esse discurso positivo acerca do esporte e das práticas corporais é o mais adequado? A aluna Ba, em trecho da sua redação, disse:

[...] mas o esporte pode ir bem mais além do que possamos imaginar, pode ajudar a enfrentar barreiras como o preconceito, dinheiro e família. E há quem entre em um outro mundo, depois de ter decolado no esporte. Afinal o esporte é algo bom e positivo, e só se envolve em coisas erradas quem quer. Nós sabemos o certo e o errado e as consequências de nossos atos.

Com certeza a mídia, no contemporâneo, tem uma participação ímpar na relação do esporte como meio para resolução de problemas, principalmente as drogas. Vários são os casos de atletas oriundos de famílias pobres, vivendo perto da criminalidade e das drogas, que conseguiram se tornar atletas bem-sucedidos e campeões. No entanto, o outro lado da moeda não é tão divulgado quanto este primeiro. Inúmeros também são os casos de atletas que se envolvem com as drogas, seja para fins pessoais, seja para melhorar o desempenho atlético. Exemplo que pode ser dado, dentro do cotidiano da juventude atual, é o uso de anabolizante. Nesse caso, a prática corporal realizada nas academias não leva o jovem a resolver seus problemas sociais, pessoais e psíquicos, mas, sim, a utilizar substâncias impróprias com o intuito de encaixar seu corpo nos padrões sociais do contemporâneo, qual seja, o corpo belo, limpo, liso, magro e forte.

4.8.3 DIÁLOGO ENTRE O FILME E OS ASPECTOS DA VIDA COTIDIANA DOS ALUNOS

Essas redações (total de cinco) se assemelham às redações daqueles jovens que relacionaram o filme com suas práticas corporais. Contudo, a maior diferença é o fato de que esses jovens falam de drogas, de juventude e das práticas corporais, sem, no entanto, demonstrar, em suas redações, que as vivenciam como praticantes. A riqueza dos textos aqui se encontra no diálogo com o cotidiano específico de cada um. A aluna Ta intitulou seu texto de “Jovens, transformando e sendo transformados”; nele, ela tem como principal objetivo descrever sobre a juventude, a partir do que foi assistido no filme:

Hoje vivemos em um mundo que os jovens estão se descobrindo e isso ocorre através de trabalho, esportes, amigos e família que influenciam muito no crescimento e caráter do adolescente. No século XXI é comum encontrarmos jovens afundados no mundo das drogas procurando uma forma de diversão ou até esquecer seus problemas familiares e próprios, fora a prática de sexo, muitas vezes sem preservativos adequados correndo o risco de pegar várias doenças sexualmente transmissíveis.

Em muitos casos esses mesmos jovens procuram um amparo em esportes e outras medidas educativas que os ajudam a lidar com seus problemas, mas nem todos conseguem sair vivos, muitos acabam se deixando levar pelos prazeres passageiros que as drogas oferecem. Por isso que o apoio da família e dos amigos são fundamentais para o desenvolvimento do jovem nos dias de hoje.

Nota-se que a jovem aluna traçou, sob seu ponto de vista, o que é a juventude. Três pontos de seu texto são significativas: a presença do esporte, dos amigos e a ausência da escola. Para Ta, o apoio da família e dos amigos é importante para os jovens seguirem com uma vida sem desvios (por exemplo, não entrar no mundo das drogas). Essa fala traça um diálogo interessante, se pensado junto aquele conceito de juventude promulgado na modernidade, no qual a juventude era um momento de transição para a idade adulta, e essa transição acontecia sem percalços, com a ajuda de instituições, como a família, o trabalho e a escola.

Presença interessante de ser notada é aquela referente aos amigos como fundamentais para a formação do caráter do jovem. Não apenas a aluna Ta, mas outros jovens também realizaram seus textos dando ênfase a essa relação de amizade. A aluna Ls disse:

O filme abrange temas muito polêmicos e comuns entre os jovens, tanto antigos como atuais. O que mais me chamou atenção no filme foi a criatividade, a superação e a amizade. No caso da criatividade, foi pelo fato deles usarem dois esportes muito comuns entre os jovens, o surf e o skate para inventarem manobras [...]. A amizade e o companheirismo estão muito presente, (não apenas no filme, mas em minha vida também) e apesar de todas as divergências entre eles, a amizade fala mais alto e acabam superando tudo, com toda ousadia e irreverência que somente os jovens sabem lidar. Como já citei, com todas essas coisas, a que mais me identifiquei e aplico no meu dia-a-dia é a amizade, pois no próprio filme eles mostram que por mais que aconteçam brigas bobas entre eles, um sempre estará pronto para ajudar o outro.

Outra jovem, a aluna Ev, também deu destaque para a amizade. Ela disse: “No filme, o que eu me identifiquei foi na amizade dos mesmos, pois eu sempre brigo com minhas amigas e, no final, a gente já está conversando e abraçando”. A amizade, então, é elemento importante para pensar a juventude. Parece que os jovens dão grande valor a esse quesito, o que reitera, também, a fala daquelas “panelinhas” que participaram da entrevista de grupo focal.

Em suas falas, as alunas não delegaram à escola o papel de auxiliar na construção e no desenvolvimento do jovem. De fato, apesar de ser interessante esse aparente esquecimento da escola, não se pode esquecer, no entanto, que essa instituição ainda é importante ponto de fomento e encontro juvenil, inclusive aqueles contestadores e que poderiam ser caracterizados

como desviantes. A novidade parece surgir na presença do esporte (e das práticas corporais) como fundamental para a constituição da juventude. Esse fato faz esse grupo se aproximar do primeiro, em que o esporte e as práticas corporais são constituidores de relações de amizade. As práticas corporais parecem ser o ponto de partida onde essas relações acontecem. Mas de que “amizades” se fala aqui? Para o aluno Fa, o filme:

[...] retrata muito a vida de muitos jovens de todo o mundo, amigos que saem na rua fazendo doideiras e não ligam muito para o futuro [...]. Eu conheço algumas histórias parecidas com essa em alguns pontos. Eu tenho um grupo de amigos também, mas a gente não faz o uso de drogas, a gente faz algumas ‘loucuras’ também, mas, para mim, é melhor estar com os loucos do que com os falsos.

A aluna Lt também relacionou o filme com o seu cotidiano. Ela disse:

[...] No grupo que eu participo, não há esse tipo de problema, pois, em meu grupo, há somente pessoas do bem, porém já ouvi de amigos situações que ocorreram com eles, parecidas com a do filme. Ao meu ver, o filme tem uma história interessante, me identifiquei, pois gosto de esportes radicais, festas e competições com amigos.

O olhar dos jovens para as práticas corporais como ferramenta importante na composição de grupos de amizade e confraternização não pode ser pensado como algo restrito apenas ao espaço de fora da escola. Como mostrado por meio da observação das aulas da turma 2M4 e dos jogos “interclasse”, a confraternização e a comunhão dos grupos acontecem a todo o momento com as práticas corporais que são realizadas no seio do espaço escolar, tanto nas aulas de Educação Física como em eventos (o “jogos na rede”, por exemplo) e torneios.

Assim, independentemente do espaço, parece que uma das funções das práticas corporais para os jovens é proporcionar o encontro e a união, mesmo naquelas práticas corporais de cunho competitivo. Esse fato tem total relação com a presença do esporte (ou práticas corporais) na influência da constituição da cultura jovem hoje. Pensando nessa vertente, a amizade e as relações de partilha nascem no seio dos encontros esportivos e de práticas corporais, que, por sua vez, são fundamentais para a constituição dessa juventude.

A partir disso, se formos pensar a respeito da juventude, não podemos esquecer da influência que as práticas corporais possuem sobre ela no contemporâneo, seja como importante ferramenta para a constituição de grupos (ou tribos), seja na oferta de diferentes prazeres momentâneos, seja como função social. No entanto, devemos atentar no sentido de entender que as práticas corporais sugerem diferentes significados para os jovens, de acordo com o

contexto no qual elas estão sendo realizadas. Por exemplo, na escola e fora dela. Como bem ressalta Velho (2006, p. 198): “[...] a conjunção de esporte, música e novas formas de sociabilidade tem permitido, como já foi sugerido, maior contato entre pessoas de origens e meios sociais bastante diferentes”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho me oportunizou adentrar em três lugares “labirínticos”: o “lugar” da sociologia das práticas corporais, o lugar da escola e o lugar dos jovens. Durante esse processo, os “labirintos” foram causando em mim certo desconforto, pois, a cada passo que eu dava, não sabia exatamente em qual lugar eu iria chegar. As indagações e os lugares desconhecidos que foram surgindo me causaram, como pesquisador, inquietações que me fizeram continuar. Assim, vale a pena lembrar ao leitor que esta pesquisa partiu de uma perspectiva mais geral, macro, em direção ao micro. Ou seja, parte de uma reflexão conceitual a respeito da juventude, vai para um diagnóstico/mapeamento das 13 escolas de Ensino Médio, passa pelo evento em Guarapari/ES, até chegar ao específico do cotidiano de uma única escola e uma única turma.

No Capítulo 1, tive como propósito oferecer uma leitura sobre a juventude contemporânea a partir de Bauman e Maffesoli. Como críticos e intérpretes da modernidade, Bauman e Maffesoli poderiam oferecer uma leitura interessante da condição juvenil na atualidade. Nesse processo, vislumbrei extrair implicações para pensar o meu objeto de estudo na dissertação. Embora o capítulo conceitual tenha vida própria em relação aos demais, ele forneceu o referencial teórico para eu pensar algumas questões observadas no trabalho de campo.

A primeira incursão etnográfica (Capítulo 2) trouxe uma problemática que trata da relação que os jovens possuem com suas práticas corporais realizadas dentro e fora da escola. Minha hipótese era a de que as práticas corporais realizadas fora da escola estariam mais presentes na vida dos jovens, já que vivemos em um mundo contemporâneo e fluido no qual o jovem tem a possibilidade de experimentar e vivenciar as mais diversas práticas corporais no cotidiano. A escola, por sua vez, permeada de ritos e regras, estaria se tornando desagradável para a juventude no que se refere às práticas corporais, já que a disciplina Educação Física não estaria dando conta de oportunizar aos jovens as mais diferentes experiências dessas práticas corporais.

De fato, o Capítulo 2 deu pistas de que os jovens do Ensino Médio se mostram, muitas vezes, críticos quanto às aulas de Educação Física que lhes são dadas, reconhecendo ainda que, fora da escola, existem mais opções. No entanto, o que constatei nesse momento do trabalho é que,

apesar de reconhecerem falhas em relação às práticas corporais realizadas dentro da escola, eles não delegam às práticas corporais de fora da escola o título de salvadoras ou suficientes. Os jovens pesquisados procuram tirar proveito tanto das práticas corporais realizadas dentro da escola (por meio da Educação Física ou não) como daquelas que eles realizam fora da escola por conta própria. Não foi vista uma unanimidade de uma em relação à outra e, sim, uma relação horizontal no sentido de reconhecer que ambos os espaços podem oportunizar experiências e conhecimentos interessantes para a juventude.

O Capítulo 3 (segunda incursão etnográfica) mostrou um programa e um evento esportivo/cultural que representa uma tentativa da Sedu em oportunizar melhores e diferentes experiências em relação às práticas corporais e à cultura para os jovens no Ensino Médio. Como visto, o objetivo do CBC, por meio do programa “Esporte na escola”, era desenvolver as atividades esportivas em todas as escolas de Ensino Médio da rede estadual a fim de contribuir para a formação dos alunos, tornando a escola mais atrativa e redimensionando o processo de ensino/aprendizagem com o intuito de aumentar a demanda de atividades relacionadas com a Educação Física escolar. Algumas questões também surgiram nesse momento. Elas diziam respeito ao modo pelo qual este projeto/evento se articulava no seio das escolas durante o ano letivo: seria a disciplina de Educação Física responsável por apresentar os conteúdos do projeto (e o programa) no contexto do cotidiano dos alunos na escola? Seria ela, ainda, a escolhida para tratar também de conteúdos associados à cultura, como a dança e a música? Como esses conteúdos e os esportes realizados no evento eram vividos pelos alunos durante o ano letivo?

Só pude responder as questões surgidas, tanto no Capítulo 2 como no Capítulo 3, com a entrada na terceira incursão etnográfica. Analisar uma única escola me possibilitou enxergar o que ocorre nesse espaço ao longo do ano, no que diz respeito às relações dos jovens com a escola, com as práticas corporais, com a Educação Física e com a presença do esporte nesse contexto. Conclui que os projetos na escola não possuem relação com a disciplina Educação Física. Quando existe a relação entre os projetos (programas) e a escola, essa não envolve a disciplina Educação Física, que fica restrita apenas a momentos de treinamento esportivo para formação de equipes, a fim de disputar os jogos. No entanto, a última incursão etnográfica mostrou que o programa “Esporte na escola” não se efetiva no cotidiano, pelo menos, da escola Renato José da Costa Pacheco. A presença do esporte nessa escola surge mais no sentido de garimpar os melhores atletas e formar equipes e menos no sentido de pedagogizar

o esporte e fazer com que ele se torne o esporte da escola e não simplesmente o esporte na escola, como eu presenciei durante o estudo de caso. Assim, os mais talentosos para a prática de esportes são escolhidos para participar do programa e do projeto, defendendo suas escolas, enquanto aqueles que não possuem talento para a modalidade esportiva sequer experimentam vivenciar (às vezes nem manifestavam interesse) esses conteúdos de outra forma, dentro da escola.

Com as ações culturais, como a dança e o teatro, também não é diferente, só que essas, na escola, não são trabalhadas pela disciplina de Educação Física. Durante o ano letivo, a dança e o teatro são matérias que fazem parte do currículo da disciplina Artes e a participação dos(as) alunos(as) no evento, seja dançando, seja atuando em peças, parece que parte muito mais da própria vontade do jovem do que da movimentação do corpo pedagógico durante o ano letivo. De fato, há pouca conexão entre o evento (e os programas “Esporte na escola” e “Cultura na escola”) e o cotidiano escolar dos jovens. Arrisco dizer, ainda, que muitos jovens sequer sabem da existência desses programas e do evento e, quando sabem, a maioria fica de fora por não possuir nenhum tipo de talento em relação às práticas corporais ou a dança, música e atuação.

Ainda na última incursão etnográfica, analisei novamente a relação que os jovens têm com as práticas corporais. Nesse momento, percebi que a Educação Física é tratada como uma disciplina de segunda classe; ela parece ser tratada desse modo não apenas pelos outros funcionários ou pelo corpo pedagógico da escola, como no caso investigado por Faria, Machado e Bracht (2012), mas, também, pelos próprios alunos. Eles falam que essa disciplina é uma das mais prazerosas no contexto educacional, não diminuindo sua legitimidade em relação às práticas corporais exteriores à escola; no entanto, muitos jovens utilizam o momento da aula de Educação Física não para realizar (ou aprender) práticas corporais, mas, sim, para fazer outras atividades e relaxar dos momentos massivos de sala de aula. Justificativa para essa questão pode ser o fato de essa disciplina, na escola José Renato da Costa Pacheco, ter como conteúdo central o esporte. Quando perguntado sobre a presença do esporte nas aulas de Educação Física escolar e as mais diversas práticas corporais que surgem no cotidiano, o segundo professor⁴⁹ respondeu:

⁴⁹ É importante lembrar que, nessa escola, ocorreu uma troca dos professores de Educação Física durante as férias de julho. Assim, de fevereiro até julho de 2012 acompanhei as aulas do primeiro professor e, quando esse

Olha, se a gente pudesse trazer todas essas práticas corporais novas para dentro da escola, seria o máximo, porque aí a gente ia favorecer tanto para nós quanto para os alunos, porque eles se interessam, nessa idade, mais pra esse tipo de prática. É aquela questão, os alunos, nessa faixa de idade, não querem a mesmice; eles querem o perigo, eles querem desafios, sair da rotina e, na escola, tem um tipo de rotina, temos um conteúdo, a gente tenta mudar o máximo, mas tem muitas práticas corporais que poderíamos trazer pra escola, mas não temos recurso necessário.

A fala do professor retrata bem as dificuldades e as tensões existentes no cenário educacional. Poderíamos nos remeter a Bauman para fazer uma analogia a respeito do fato de a juventude hoje não querer a rotina, estar sempre em busca do novo, enquanto a instituição escolar encontra dificuldades para acompanhar essas transformações (aliás, deveria essa instituição acompanhar as transformações?). A “mesmice” já não agrada mais o jovem, que agora tem a sede de, a cada dia, vivenciar o novo e não se prender apenas a uma atividade. Pensando nesse prisma, não faz sentido repetir sempre as mesmas atividades nas aulas de Educação Física. Não estou dizendo, aqui, que o futebol (ou os esportes de quadra) merece ser banido das aulas. O que quero dizer é que, junto a ele, é necessário criar e apresentar um leque de novas atividades e práticas corporais a fim de oportunizar a esse jovem o diálogo com o novo e a possibilidade de se identificar (ou não) com determinada prática.

Obviamente, tentar fazer isso é enfrentar a rotina da escola, a política educacional e os ritos escolares. É ensaiar uma nova relação das práticas corporais, em que os significados que elas possuem dentro e fora da escola continuem sendo diferentes, mas que ambos sejam importantes para a vida e para o contexto sociocultural da juventude. Começar a compreender que não há culpados, que os indivíduos atuantes (sejam eles professores, sejam alunos jovens) merecem ter voz ativa e que seus grupos específicos necessitam de ser ouvidos e respeitados. Independentemente do contexto, esse parece ser um bom caminho para trilharmos.

Assim, defendo a ideia de que as práticas corporais ganharam um *status*, assim como a escola, a família e o trabalho, para se pensar a juventude atual. Os jovens no contemporâneo se reconhecem nas práticas corporais e se identificam com elas por meio das gírias, vestuários e formação de grupos. Não há como pensar a juventude hoje desvinculada desse fenômeno. Talvez caiba a escola (e a disciplina de Educação Física) o papel de reconhecer e aceitar as práticas corporais como importante possibilidade de conhecimento e caracterização na vida

cotidiana dos jovens. A incerteza sobre o futuro, característica da época contemporânea, parece perder terreno para a certeza de que, na visão dos jovens, a escola ainda é a solução.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: _____. **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

_____. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: PERALVA, Angelina Teixeira; SPÓSITO, Marília Pontes (Org.). **Revista Brasileira de Educação**, n. 5-6, p. 25-36, maio - dez. 1997.

ALMEIDA, F. Q; GOMES, I. M; BRACHT, V. **Bauman e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ALMEIDA JR., A. S. et al. Conhecimentos de educação física. In: SECRETARIA de Educação Básica/MEC (Org.). **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 213-239.

ARMBURST, I; SILVA, S.A.P. Pluralidade cultural: os esportes radicais na Educação Física escolar. **Movimento**. Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 281-300, jan./março 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/14937/17352> Acessado em: 9 set. 2012.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

_____. **Ética da pós-modernidade**. São Paulo: Paulus, 1993.

_____. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. **Entrevista sobre educação**: Desafios Pedagógicos e Modernidade Líquida. Trad. Neide L. de Rezende e Marcello Bulgarelli. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, maio-agosto 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742009000200016&script=sci_arttext Acesso em: 15 ago. 2011.

_____. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2010.

BASSANI, J. J; TORRI, D; VAZ, A, F. Sobre a presença do esporte na escola: paradoxos e ambiguidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 89-112, maio/ago. 2003. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2811> . Acesso em: 05 dez. 2012.

CACHORRO, G. A; CÉSARO, A. R; SCARNATTO, M; VILLAGRÁN, J. B. La ciudad, los jóvenes y el campo de las practicas corporales. **Revista Brasileira de Ciencias do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 3, p. 43-58, maio 2010. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/923/526>. Acesso em: 22 set. 2012

CHARLOT, B. **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CARRANO, P; PEREGRINO, M. Jovens e escola: compartilhando territórios e sentidos de presença. In: **A escola e o mundo juvenil: experiências e reflexões**. São Paulo: Ação Educativa, 2003. p. 12-24.

CARVALHO, Y. **As práticas corporais como práticas de saúde e de cuidado no contexto da promoção da saúde**. 2010. Tese. Livre- docência (Pós-Doutorado) – Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, 2010.

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, jan./março. 2004.

ESPÍRITO SANTO (SEDU). **Currículo básico comum (CBC) da escola estadual**. Disponível em: http://www.educacao.es.gov.br/download/SEDU_Curriculo_Basico_Estadual.pdf. Acesso em: 15 jan. 2012.

FARIA, B. A; MACHADO, T. S; BRACHT, V. A inovação e o desinvestimento pedagógico na educação física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. **Motriz**, Rio Claro, v.18, n.1, p.120-129, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/motriz/v18n1/v18n1a13.pdf> . Acesso em: 22 jan. 2013.

FEIXA, C. **De jóvenes, bandas y tribus**. Barcelona(Espanha): Editora Ariel,1998.

GROPPO, L. A. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

_____. O funcionalismo e a tese da moratória social na análise das rebeldias juvenis. **Estudos de sociologia**, Araraquara, v. 14, n. 26, p. 37-50, 2009.

_____. condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. **Última Década**, n.33, p.11-26, Dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v18n33/art02.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2012.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

LEÃO, G; DAYRELL, J; REIS, J. B. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 fev. 2012.

LEITE et al. Perfil da aptidão física dos praticantes de Le Parkour. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 17, n. 3, 2011. Disponível em: http://www.aulasdeparkour.com.br/imagens/perfil_aptidao_fisica_dos_praticantes_de_parkour.pdf Acesso em: 1 jan. 2013.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: Edufba, 2000.

MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2010.

_____. **O instante eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas**. São Paulo: Zouk, 2003.

_____. **No fundo das aparências**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. Perspectivas tribais ou a mudança de paradigma social. **Revista Famecos: mídia, cultura e tecnologia**. Porto Alegre, n. 23, p. 23-29, abr. 2004.

_____. Pós-moderno: da identidade às identificações. **Revista Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 43, n. 1, p. 97-102, jan./abr. 2007.

_____. Cultura e comunicação juvenis. **Comunicação, mídia e consumo**. São Paulo. n. 4, p. 11-27 jul. 2005. Disponível em: <<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/48/48>>. Acesso em: 12 maio 2012.

_____. **O mistério da conjunção: ensaios sobre comunicação, corpo e socialidade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

MILLEN NETO, A. R. et al. Evasão escolar e o desinteresse dos alunos nas aulas de educação física. **Pensar a Prática** (UFG. Impresso), v. 13, n. 2, p. 1-15, maio./ago. 2010.

MOLINA, R. M. K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, V; TRIVINOS, A. N. S (org). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Editora Universidade/ UFRGS/Sulina, 1999.

OLIVEIRA, A. M; TOMAZETTI, E. M. Sobre a condição juvenil na escola contemporânea: cenários de uma crise. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 7, n. 1, p. 106-121, janeiro./abr. 2012. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2386/1933>>. acesso em: 15 maio 2012

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

_____. Jovens e cidadania. **Sociologia, Problemas e Práticas**. n. 49, p. 53-70, 2005.

_____. A juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 371-381, 2009.

PENAFRIA, M. Análises de filme: conceitos e metodologias. Trabalho apresentado no VI Congresso SOPCOM, p.1-10, abr. 2009.

PÉREZ GOMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução a reconstrução crítica do conhecimento. In: SACRISTAN, J. Gimeno; PÉREZ GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 13 – 26.

SOUSA, N. J.; BRENAND, E. G. G. Ser/estar junto juvenil na contemporaneidade: um olhar de Bauman e Maffesoli. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 9, n. 24, p. 245-264, 2012. Disponível em:

<<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/262/pdf>> . Acesso em: 7 jul. 2012.

SOUZA, C. Z. V. G. Juventude e contemporaneidade: possibilidades e limites. **Última Década**, Vina Del Mar, v. xx, n. 20, p. 47-69, jun. 2004.

SCHNEIDER, O; BUENO, J. G. S. A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de educação física. **Revista Movimento**, v. 11, n. 1 p. 23-46, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2860>>. Acesso em: 25 fev.2012.

TOMAZETTI, E. M. et. al. Entre o “gostar” de estar na escola e a invisibilidade juvenil: um estudo sobre jovens estudantes de Santa Maria, RS. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p 79-94, jan./abr. 2011.

VELHO, G. **Juventudes, projetos e trajetórias na sociedade**. In: ALMEIDA, M.J.M. de; EUGENIO, F. (Org.). Culturas jovens: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006, p. 1-236.

APENDICES

APENDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO NAS 13 ESCOLAS

Nome:

Sexo: () masculino () feminino

Idade:

Qual bairro mora:

Estado civil: () solteiro; () namorando; () casado

Você trabalha? () SIM; () NÃO

Há quanto tempo estuda nessa escola?

Sua relação com os professores e coordenadores é:

() ótima ; () boa; () normal; () ruim

Sua relação com seus colegas é:

() ótima ; () boa; () normal; () ruim

Você mudaria algo na escola? Por quê?

O que pretende fazer ao término do Ensino Médio?

PRÁTICAS CORPORAIS FORA DA ESCOLA

O que faz no seu tempo livre?

Pratica atividade física ou prática corporal (esporte, jogo etc) fora da escola? Se sim, qual?

Onde e com quem você a pratica?

Por que você pratica essas modalidades? O que elas proporcionam a você?

Gostaria de experimentar alguma prática corporal que ainda não teve condições?

Prefere praticar atividade física (esportes, jogos, etc) dentro ou fora da escola? Porque?

PRÁTICAS CORPORAIS DENTRO DA ESCOLA

Voce frequenta as aulas de Educação Física?

() SIM; () NÃO

O que voce aprende nas aulas de Educação Física?

Voce gosta das aulas de Educação Física? Por que?

Se pudesse sugerir ao seu professor algumas práticas corporais, o que você mais gostaria de fazer nas aulas de Educação Física? Por que?

Marque com X os conteúdos que você gostaria de ter nas aulas de Educação Física, considerando que M (muito), TF (tanto faz) e P (pouco).

Conteudos	M	TF	P	Conteudos	M	TF	P
Alpinismo				Handebol			
Atletismo				Hipismo			
Automobilismo				Mergulho			
Beisebol				Natação			
Basquetebol				Patinação			
Bets				Rúgbi			
Bodyboard				Saltos ornamentais			
Canoagem				Squash			
Ciclismo				Skate			
Escalada				Surf			
Esqui				Tênis			
Frescobol				Vôlei			
Fisiculturismo				Xadrez			
Futebol				Dança			
Futebol americano				Ginástica			
Futsal				Musculação			
Golf				Lutas			

Caso queria algum conteúdo que não foi listado acima, escreva aqui:

APENDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO NA RENATO PACHECO

Nome:

Idade:

Qual bairro mora:

Estado civil: () solteiro; () namorando; () casado

Você trabalha? () SIM; () NÃO

Sua relação com seus colegas é: () ótima ; () boa; () normal; () ruim

Você mudaria algo na escola? Por quê?

O que pretende fazer ao término do Ensino Médio?

PRÁTICAS CORPORAIS DENTRO DA ESCOLA

Voce frequenta as aulas de Educação Física? () SIM; () NÃO

O que voce aprende nas aulas de Educação Física?

Voce gosta das aulas de Educação Física? Por que?

Se pudesse sugerir ao seu professor algumas práticas corporais, o que você mais gostaria de fazer nas aulas de Educação Física? Por que?

Marque com X os conteúdos que você gostaria de ter nas aulas de Educação Física, considerando que M (muito), TF (tanto faz) e P (pouco).

Conteudos	M	TF	P	Conteudos	M	TF	P
Alpinismo				Handebol			
Atletismo				Hipismo			
Automobilismo				Mergulho			
Beisebol				Natação			
Basquetebol				Patinação			
Bets				Rúgbi			
Bodyboard				Saltos ornamentais			
Canoagem				Squash			

Ciclismo				Skate			
Escalada				Surf			
Esqui				Tênis			
Frescobol				Vôlei			
Fisiculturismo				Xadrez			
Futebol				Dança			
Futebol americano				Ginástica			
Futsal				Musculação			
Golf				Lutas			

Caso queria algum conteúdo que não foi listado acima, escreva aqui:

PRÁTICAS CORPORAIS FORA DA ESCOLA

Pratica atividade física ou prática corporal (esporte, jogo etc) fora da escola? Se sim, qual?

Onde e com quem você a pratica?

Por que você pratica essas modalidades? O que elas proporcionam a você?

Gostaria de experimentar alguma prática corporal que ainda não teve condições?

Prefere praticar atividade física (esportes, jogos, etc) dentro ou fora da escola? Porque?

OS JOVENS E A ESCOLA

Qual local da escola você prefere passar o recreio? Por quê?

Prefere passar o recreio sozinho ou em grupo? Por quê?

Você faz parte de algum grupo (panelinha) na escola? O que caracteriza esse grupo? Quem são os integrantes (quais séries)?

APENDICE C – ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL COM OS JOVENS

PERGUNTAS RELACIONADAS AO GRUPO

VOCES POSSUEM ALGUM TIPO DE GIRIAS OU GESTOS ESPECÍFICOS? QUAIS?

POSSUEM ALGUM VESTUÁRIO EM COMUM? (ROUPAS, ACESSÓRIOS..)

MARCAS CORPORAIS? (PIERCING, TATUAGENS..)

AONDE GOSTAM DE FICAR NA ESCOLA? SOBRE O QUE GOSTAM DE CONVERSAR?

ENCONTRAM-SE APENAS NA ESCOLA OU TAMBÉM FORA DELA? AONDE?

HÁ QUANTO TEMPO VOCES ANDAM JUNTAS? COMO SE CONHECERAM?

QUAIS SÃO OS GOSTOS EM COMUM?

ONDE MORAM? PERTO OU LONGE?

PERTENCEM SÓ A ESSE “GRUPO” OU FAZEM PARTE DE OUTROS GRUPOS? QUAIS?

PORQUE VOCE FAZ A AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA? QUAL MOTIVO? PORQUE NÃO FAZ?

PRATICAM ATIVIDADE FÍSICA FORA DA ESCOLA? (ACADEMIA..)

QUAL A RELAÇÃO VOCEZ FAZEM COM O QUE APRENDEM DENTRO E FORA DA ESCOLA?

COMO É A RELAÇÃO COM OS OUTROS GRUPOS NA ESCOLA? TRANQUILA OU COMPLICADA?

PENSAM EM CONTINUAR A AMIZADE NO GRUPO DEPOIS QUE TERMINAREM O ENSINO MÉDIO?

O QUE VOCES ACHAM QUE POSSUEM DE DIFERENTE UM DOS OUTROS?

QUANDO VOCES ESTAO JUNTAS, O QUE IMPORTA MAIS? O GRUPO? AS ESCOLHAS PESSOAIS OU O LUGAR ONDE VOCES ESTÃO?

É FACIL ENTRAR PARA O GRUPO DE VOCES? É FACIL SAIR?

PERGUNTAS RELACIONADAS À ESCOLA E O MUNDO DE FORA DELA

PORQUE VOCE VEM PARA ESCOLA? QUAL A IMPORTANCIA QUE ELA TEM PARA VOCE?

O QUE MAIS GOSTA E O QUE MENOS GOSTA NA ESCOLA? POR QUÊ?

PARA VOCE, COMO SERIA UMA ESCOLA IDEAL?

GOSTARIA DE ESTUDAR EM OUTRA ESCOLA?

COMO VOCE SE VE COMO ALUNO JOVEM DENTRO DA ESCOLA E COMO VOCE SE VE FORA DELA? HÁ DIFERENÇA?

O QUE ACHA QUE OS PROFESSORES PENSAM DE VOCE?

O QUE VOCE PENSA DOS PROFESSORES?

PERGUNTAS RELACIONADAS AO JOVEM

PARA VOCE, O QUE É SER JOVEM?

COMO VOCE SE CARACTERIZA? QUEM É VOCE?

COMO VOCE SE IMAGINA DAQUI HÁ 10 ANOS?

QUANDO VOCE ACHA QUE VAI DEIXAR DE SER JOVEM?

O QUE VOCE DESEJA PARA O SEU FUTURO? O QUE VOCE GOSTARIA DE SER E DE FAZER?

O QUE GOSTA MAIS, FICAR SOZINHO OU EM GRUPO?

QUAL TIPO DE MUSICA GOSTA DE OUVIR? QUAIS LUGARES VOCE FREQUENTA?

O QUE VOCE PENSA DA POLITICA (E DOS POLÍTICOS) DO BRASIL?

QUAL SUA VISÃO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA? POR QUÊ?

O QUE PENSA SOBRE ATIVIDADE FÍSICA E PRÁTICAS CORPORAIS? ACHA IMPORTANTE OU NÃO? POR QUÊ?

TEM PREOCUPAÇÃO COM A APARENCIA E O CORPO?

POR FIM, DESEJA FALAR ALGUMA COISA QUE NÃO FOI CITADA AQUI?

APENDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS

PERGUNTAS SOBRE A ESCOLA:

Você conhece o projeto pedagógico desta escola? Fale a respeito.

Para você, quais são as principais qualidades desta escola?

Para você, quais são os principais problemas desta escola?

Como são as relações entre direção e professores? Quais os principais conflitos?

Como é a sua relação com os alunos? Quais os principais conflitos?

Como é a relação entre os alunos (as)? Você conhece grupos de jovens na escola?

Há quanto tempo está na escola? Tem perspectiva e continuar no ano que vem?

PERGUNTAS SOBRE OS JOVENS

O que é a juventude para você?

O que deveria ser a juventude para você?

Descreva o aluno da escola.

O que pensa sobre a participação dos jovens na escola?

Essa escola permite essa participação? De que forma?

Como é a sua relação com os jovens na escola? E fora dela, é diferente?

APENDICE E – ROTEIRO PARA ARTIGO DE OPINIAO SOBRE O FILME

O filme é baseado em uma história real. Sendo assim, faça um artigo de opinião, usando como exemplo o filme assistido, levantando como principais pontos a relação dos grupos de jovens com as práticas corporais, o uso de drogas, a ousadia, preconceito e o dinheiro. Para você, o caso ocorrido com os jovens no filme é comum ou trata-se de uma exceção? Existe algo no filme com o qual você se identifica no seu cotidiano (como, por exemplo, em relação às práticas corporais, esportes, aos grupos, família e etc) ?

Bom texto!

