

UFRRJ

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO
MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E
DEMANDAS POPULARES**

DISSERTAÇÃO

**AS JUVENTUDES E SUAS CORPOREIDADES NO
COTIDIANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE
SEROPÉDICA**

AMANDA MACEDO SINGULANI

2011



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**AS JUVENTUDES E SUAS CORPOREIDADES NO COTIDIANO
DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SEROPÉDICA**

AMANDA MACEDO SINGULANI

Sob a Orientação do Professor

Aristóteles de Paula Berino

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação** no Programa de Pós-Graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação.

Seropédica, RJ
Abril de 2011

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

AMANDA MACEDO SINGULANI

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Práticas Populares, Área de Concentração em Educação.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM

Prof^o Dr. Aristóteles de Paula Berino UFRRJ
(Orientador)

Prof^o Dr. Aldo Victorio Filho UERJ

Prof^a Dr^a Amparo Villa Cupolillo UFRRJ

DEDICATÓRIA

Ao meu pai (*in memoriam*), minha avó (*in memoriam*) e minha mãe, exemplos que buscarei eternamente para guiar meus caminhos e decisões da vida.

A Jorge, pelo enorme amor, paciência e cumplicidade empreendidos em tão pouco tempo de convivência. Suas palavras de confiança contribuíram efetivamente na construção deste trabalho.

A Andressa, por toda nossa história de amizade. Pessoa que ao longo de tantos anos me apoiou e acreditou em minha potencialidade profissional e pessoal.

AGRADECIMENTOS

A Aristóteles de Paula Berino, professor e orientador que com toda sua sabedoria me ensinou a ter olhares mais delicados, respeitosos e múltiplos sobre as juventudes estudadas, conduzindo a orientação com competência, paciência e confiança para que eu pudesse seguir pelos caminhos julgados como relevantes para a educação escolar brasileira.

A Amparo Villa Cupolillo, por sempre se mostrar disposta a auxiliar com sua sabedoria e atenção nos estudos com o campo dos cotidianos, nos assuntos afetos a educação física escolar e corporeidade. Por suas enormes contribuições como banca da qualificação, pela elegância com que indicou modificações necessárias para a escrita da dissertação e pela gentileza em aceitar o convite para participar da banca examinadora deste trabalho.

A Aldo Victorio Filho, que na qualificação iluminou caminhos mais profícuos a percorrer para o campo dos cotidianos escolares, ajudando a não me descuidar em pensamentos engessadores das identidades juvenis. Também agradeço pela gentileza em aceitar o convite para participar da banca examinadora deste trabalho

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por ter financiado esta pesquisa concedendo a bolsa durante o mestrado.

A Lana Cláudia Fonseca, professora da UFRRJ que viabilizou a escola para pesquisa de campo, assim como, aos professores e funcionários da escola escolhida, local onde fui acolhida com muita atenção.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares por terem colaborado, através das aulas, na fecundação dos pensamentos que floresceram nesta dissertação. Aos alunos que estudaram comigo e que tem e tiveram a honra de fazer parte da primeira turma do Programa de Pós-Graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Tenho orgulho disto.

Aos jovens, alunos e sujeitos que dão vida e sentido a esta dissertação. Obrigada por suas corporeidades transbordarem conhecimentos em mim me fazendo buscar possibilidades de diálogos mais promissores para o futuro da escola e de outros tantos sujeitos que freqüentarão o cotidiano escolar daqui por diante.

A Anita Pedro de Moraes, Jorge Barbosa de Moraes e família, pessoas que a vida gentilmente me presenteou com o convívio e que contribuíram para esta conquista pelo carinho e apoio sempre prestados à mim.

A Angélica, uma grande amiga que a distância não subtraiu nem o carinho e nem cooperação na escrita da dissertação. Por sempre contribuir com textos, conversas por e-mail e pelo Orkut. Por sempre ser minha amiga mesmo que tão distante.

A toda minha família. Obrigada pela força e pensamento positivo.

SUMÁRIO

RESUMO.....	07
ABSTRACT.....	08
PARTE I.....	09
1. INTRODUÇÃO.....	10
2. METODOLOGIA.....	21
3. O CENÁRIO DA PESQUISA: PRIMEIRAS IMAGENS E PERCEPÇÕES....	28
PARTE II.....	36
4. A noção de juventude.....	37
4.1 Dialogando: como eles se percebem como jovens e como percebem a juventude.....	43
5. Corporeidade.....	53
5.1 Entrelaçamentos entre corporeidades e juventudes: marcas e próteses corporais.....	59
6. Novos espaços de relacionamentos no contexto juvenil: o ciberespaço e as ciberidentidades.....	70
6.1 Corporeidades juvenis e <i>ciberespaço</i> : relações necessárias ao cotidiano escolar.....	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	86
REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS.....	90

RESUMO

SINGULANI, Amanda Macedo. Projeto “As juventudes e suas corporeidades no cotidiano de uma escola pública de Seropédica”. 2011. 90 p. Dissertação (Mestrado em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011.

Este trabalho tem como objetivo evidenciar as práticas juvenis entrelaçando dois temas de grande relevância na contemporaneidade: *corporeidades* e *juventudes*. O intuito é de possibilitar outras formas de intervenção nas escolas sugerindo um diálogo profícuo entre ela e os fluxos identitários expressos pelas corporeidades dos jovens da escola escolhida que indicam formas de serem jovens na contemporaneidade. Para isto, durante quatro meses foram feitas visitas ao cotidiano escolar das aulas de educação física de uma escola da rede pública do município de Seropédica. Fundamentada no Método com os Cotidianos busquei nos acontecimentos mais casuais do dia-a-dia, nas imagens e nas falas dos jovens daquele contexto escolar, indícios que pudessem revelar as práticas consideradas importantes para a vida deles. Busquei nos chamados *Estudos Culturais* as bases que necessitava para valorizar e reconhecer as incontáveis diferenças culturais e os diversos desenvolvimentos dos seres humanos sinalizando suas riquezas e pertinências para o ambiente escolar. No decorrer da pesquisa fui percebendo a importância de explicitar alguns dos enfoques concedidos ao termo *juventudes* para esclarecer minha escolha por uma concepção de sentido múltiplo para o termo. Mergulhada na metodologia durante as visitas ao campo atinei para as falas dos sujeitos da pesquisa que manifestaram a insuficiência de conceber uma noção do termo *juventudes* cristalizada em faixas etárias. A discussão do termo *corporeidade* que concebe o corpo como um *artefato cultural* e lugar de produção de conhecimento contribuiu grandiosamente para que eu pudesse entender a centralidade do corpo na construção das identidades juvenis. Foi a partir de uma *juventude interminável* e de um *corpo multidimensional* que minha discussão se entrecruzou com duas práticas marcantes para compor as identidades e (*ciber*)identidades juvenis na contemporaneidade: as marcas e próteses corporais e o *ciberespaço*. A *cibercultura* prática de nossa cultura contemporânea alertou-me para a urgência em perceber que os espaços de conhecimento e aprendizado foram alargados para fora dos muros escolares tornando-se essencial a redefinição dos canais de comunicação entre educadores profissionais e os seus interlocutores. Contudo, acredito ser possível e necessário à escola encontrar perspectivas culturais e educacionais que propiciem novas temáticas com significados que levem em consideração os anseios dos estudantes, tornando-se assim em um espaço que contemple seu propósito de interação social.

Palavras-chave: Culturas Juvenis, Identidades, Corporeidades.

ABSTRACT

SINGULANI, Amanda Macedo. **Project "The youths and their corporeality in daily school at Seropédica's public school."** 2011. 90 p. Thesis (Master Education Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011.

This search aims to highlight the young practical contemporary intertwining two themes of relevance in contemporary society: corporeality and youths. The intent is to allow other forms of intervention in schools suggests a fruitful dialogue between it and the identity expressed by corporeality flows from school choice that indicate ways to be young nowadays. For this, for four months were made daily visits to the school of physical education classes in a public school in the city of Seropédica. Based on the Method everyday I looked at the events in more casual day-to-day, in images and words of young people that school context clues that might reveal the practices that are considered important to them. I searched in Cultural Studies called the bases it needed to appreciate and recognize the countless cultural differences and the various developments of humans signaling their wealth and pertinence to the school environment. During the research I realized the importance of clarifying some of the approaches to the term given to youths to clarify my choice for a design of multiple meaning of the term. Dipped in methodology during the field visits chance provided me for the speech of the subjects who showed the inadequacy of conceiving a notion of the term youth crystallized in ages. The discussion of the term embodiment that conceives the body as cultural artifact and a place of knowledge production has contributed greatly to what I could understand the centrality of the body in the construction of youth identities. It was from an Endless Youth and a multidimensional body that my discussion is intersected with two outstanding practices to form identities and (cyber) in contemporary youth identities, brands and body prosthetics and cyberspace. Cyberculture practice of our contemporary culture alerted me to the urgent need to realize that the spaces of knowledge and learning have been extended outside the school walls making it essential to redefine the lines of communication between professional educators and their partners. However, I believe is possible and necessary to meet school educational and cultural perspectives that provide new meanings with themes that take into account the wishes of students, making it into a space that includes its purpose of social interaction.

Keywords: Youth Cultures, Identities, Embodiment.

PARTE I

1 - INTRODUÇÃO

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos”.

Fernando Pessoa

Quando iniciei o trabalho de campo, ainda com o projeto inicial como base para minha entrada na escola, não tinha idéia do mundo de informações que precisaria encadear nesta dissertação. Minhas pretensões iniciais estavam relacionadas com vivências anteriores obtidas ainda na graduação onde cursei a licenciatura em educação física na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Ao compor o projeto para o mestrado utilizei como base o estudo da “corporeidade”, um tema que vem surgindo como possibilidade para pensar um sentido mais coerente para a disciplina educação física no contexto escolar. No entanto, meus estudos estavam voltados para alunos dos anos iniciais (1º ao 5º) que constituem o primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Sentindo a necessidade de ampliar meus horizontes e vendo os estudos do professor Doutor Aristóteles de Paula Berino no Programa da Pós Graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Práticas Populares sobre o tema “juventudes”, pareceu-me extremamente promissora e fecunda a união deste tema com a bagagem que trazia da graduação sobre o estudo da “corporeidade”. Dois temas, um tanto quanto múltiplos, passaram a ser o foco do trabalho: “corporeidade e Juventude”. Assim, acreditando que o corpo é um *artefato cultural* (BRETON, 2010) que pode expressar o contexto social e cultural dos sujeitos, relatei este pensamento com o estudo das “culturas juvenis” hibridizando o que chamo/chamei de “corporeidade juvenil”.

Cada termo apresentou-se de maneira diferenciada à mim, repercutindo em acontecimentos distintos que tornaram-se elementares pra construção do conhecimento que adquiri ao cursar a pós-graduação.

No que diz respeito à “corporeidade” havia uma facilidade maior para discussão devido às experiências anteriores como, por exemplo, minha procura pela filosofia de vida da cultura oriental já na adolescência. A paixão pela dança desde muito pequena, me levou pelos rumos da vida a praticar uma dança de cultura oriental, tendo como consequência meu interesse por muitas outras coisas que pudessem dizer à respeito sobre filosofias deste lado do mundo.

Dentre diversos autores que interessei-me em ler relacionados à visão de mundo oriental destaco Fritjof Capra como leitura fundamental para o meu inicial entendimento à respeito da mudança paradigmática que estamos vivenciando há algum tempo. Havia em mim, naquele momento, um estranhamento quanto à maneira com que a medicina tradicional tratava seus pacientes e seus órgãos, com um certo distanciamento e lidando com seus corpos como se fossem um “saco” de vísceras. Foi, então, ainda antes de ingressar na universidade que me aproximei da obra, *O Ponto de Mutação*, encontrando críticas relevantes para a existência de uma medicina fria e por vezes, sem sucesso na cura de doenças. Este autor aponta a influência de um paradigma denominado cartesiano ou mecanicista na biologia e, desta área na medicina moderna que ficou conhecida como modelo biomédico.

No decorrer de toda história da ciência ocidental, o desenvolvimento da biologia caminhou de mãos dadas com os da medicina. Por conseguinte é natural que, uma vez estabelecida firmemente a concepção mecanicista da vida, ela dominasse também as atitudes dos médicos em relação à saúde e à doença. A influência do paradigma cartesiano sobre o pensamento médico resultou no chamado modelo biomédico, que constitui o alicerce conceitual da moderna medicina científica. O corpo humano é considerado uma máquina que pode ser analisada em termos de suas peças; a doença é vista como um mau funcionamento dos mecanismos biológicos, que são estudados do ponto de vista da biologia celular e molecular; o papel dos médicos é intervir, física ou quimicamente, para consertar o defeito no funcionamento de um específico mecanismo esguiçado. (CAPRA, 1982: 116).

No entanto, meu entendimento sobre como esta mudança de paradigma chegava de fato nas mais variadas redes do cotidiano, era limitado. Porém, como um ímã que atrai tudo que interessa por onde passa, ao entrar na UFRRJ para cursar educação física, fui surpreendida pelos ecos que haviam na universidade, relacionados à este assunto, atraindo cada vez mais pessoas, experiências, oportunidades e conhecimentos que me possibilitaram um outro olhar sobre o curso que havia escolhido. Sentido um enorme contentamento, pude associar à minha profissão, filosofias que entendessem o humano como um ser integral e parte da natureza que o cerca, como acontecem em algumas

culturas e filosofias orientais. Para minha surpresa e contentamento, foi no espaço do instituído que surgiram brechas para um outro tipo de formação profissional, diferente da hegemônica.

Dando continuidade aos meus estudos no curso fui me identificando com algumas matérias tendo um aproveitamento muito satisfatório e relutando com outras para não ser reprovada. Fato que chamava a minha atenção levando-me a analisar de perto o motivo pelo qual era “má” aluna em algumas matérias e, ao mesmo tempo, boa aluna em outras. Vale aqui lembrar que temos um rendimento mínimo a ser cumprido no histórico escolar denominado I.A., ou seja, Índice de Aproveitamento, onde a média é calculada pelo acúmulo de pontos feitos em cada disciplina do período e dividido pelo número de disciplinas cursadas no mesmo. As notas altas obtidas em algumas disciplinas eram prejudicadas pelas notas baixas das outras em que eu não tinha um rendimento tão satisfatório. Como entender esta ambivalência? Tanto eu, como muitos outros alunos, na maioria das vezes na realidade da UFRRJ, só vamos nos dar conta desta explicação de maneira bem clara quando chegamos no mínimo ao 5º período em que cursamos a disciplina Didática da Educação Física. Nesta fase, temos acesso a uma discussão explicativa de que as disciplinas ministradas durante o curso de educação física são oriundas de uma histórica vinculação da área bio-médica, ao apelo militarista disciplinador de corpos dóceis e uma justificativa higienista como formadora do homem que renascia com a modernidade. A noção de ser humano presente no curso de educação física é fortemente influenciada pela dicotômica relação entre corpo e mente, infulência da filosofia cartesiana que coloca o corpo como suporte de uma mente pensante e racional, e exclusivamente responsável pela aquisição de conhecimentos. Logo, o motivo para meu insucesso em algumas disciplinas estava relacionado com o contraste que havia entre a minha visão de ser humano, que não correspondia ao modelo mecanicista, com o modelo biomédico que segregava as partes do corpo para analisá-las mais detalhadamente.

A maioria das disciplinas específicas do curso de formação de professores de educação física da UFRuralRJ tem como alicerce uma noção de sujeito desarticulada constituída na modernidade. O estudante de graduação vivencia um currículo que pretende prepará-lo para encontrar no cotidiano escolar alunos-máquinas tão dissociados de sua cultura e valores quanto de seu corpo e mente.

No que diz respeito às aulas de educação física, essa noção de sujeito foi associada ao uso nas relações de poder estabelecidas em relações sociais onde certos

indivíduos ou grupos se submetem. Um corpo máquina era interessante para formar o indivíduo necessário à emergência industrial e capitalista que se fortalecia na modernidade. Uma máquina pode ser programada, condicionada, preparada para uma alta produção sem questionamentos e indagações. A preparação do sujeito para este mercado de trabalho encontrava na escola um local oportuno para sua consolidação.

Assim, a função da educação física ficou durante muito tempo fadada ao disciplinamento corporal associado às práticas militares, como nos fala Michel Foucault acerca da época industrial que o mundo aspirava: “Segunda metade do século XVIII: o soldado é algo que se fabrica; de uma massa uniforme , de um corpo inapto , fez-se a máquina de que se precisa (2004, p.114)”.

Outra característica importante é o cunho higienista conferido à educação física no século XVIII e início do XIX determinado pelas políticas de saúde influenciadas pela revolução política e econômica ocorridas na França e na Inglaterra. A respeito desse higienismo Carmen Lúcia Soares discuti ao afirmar que:

“Quanto à Educação Física, particularmente a escolar, privilegiam em suas propostas pedagógicas aquela de base anatomofisiológica retirada do interior do pensamento médico higienista. Consideram-se um poderoso componente curricular com acentuado caráter higiênico, eugênico e moral, caráter este desenvolvido segundo os pressupostos da moralidade sanitária, que se instaura no Brasil a partir da segunda metade do século XIX (2004, p.71).”

Tanto o indivíduo quanto a sociedade, foram tomados como objetos mensuráveis e impregnados da neutralidade positivista que ascendia na época. Estas atribuições vinculadas à clássica dicotomia cartesiana corpo e mente foram dando respaldo a um currículo vinculado a visões de corpos mecânicos, biologizados que deveriam ter suas partes analisadas para se estudar o ser humano, ou melhor, o organismo. A filosofia mecanicista apresenta um conjunto de idéias acerca do corpo e da mente, que de alguma maneira continuam a influenciar as ciências e as humanidades no mundo ocidental.

A famosa frase de René Descartes na história da filosofia, “*penso logo existo*”, trata a relação do corpo com a mente dicotômica na medida em que ter a consciência do pensamento independe da condição de existir, que torna-se secundária. Para Damásio, este é o grande erro de Descartes, pois celebra a separação da “coisa pensante” (*res cogitans*), do corpo não pensante, o qual tem extensões e partes mecânicas (*res extensa*). Assim, este mesmo autor nos diz a respeito deste erro:

“No entanto, antes do aparecimento da humanidade, os seres já eram seres. Num dado ponto da evolução, surgiu uma consciência elementar. Com essa consciência elementar apareceu uma mente simples; com uma maior complexidade da mente veio a possibilidade de pensar e, mais tarde ainda, usar linguagens para comunicar e melhor organizar os pensamentos. Para nós, portanto, no princípio foi a existência e só mais tarde chegou o pensamento. E para nós, no presente, quando vimos ao mundo e nos desenvolvemos, começamos ainda por existir e só mais tarde pensamos. Existimos e depois pensamos e só pensamos na medida que existimos, visto o pensamento ser, na verdade causado por estruturas e operações do ser (1996, p. 279).”

Esta citação nos chama a atenção para a potência de existir e da compreensão de que ser o humano de hoje é resultado de uma interação dialógica e constante entre meio e sujeito que seria impossível sem a primeira instância que caracteriza o animal humano no seu processo de existir: o corpo. Este é o território de tensões e transmutações onde construímos e somos construídos pelas redes que tecemos com a natureza. Sem ele, não há produção de conhecimento, pois não há vivência, não há experiência, não há a cultura do ser humano.

No entanto, foi de maneira biológica e mecânica que o corpo foi divulgado por Descartes e outros filósofos da ciência moderna. Foi com este arcabouço teórico que a educação física concebeu sua função no interior da escola, sendo prioritariamente vinculada às ciências biológicas, legitimando-se como importante para a saúde de um corpo sem mente. Logo, para tratar de um corpo mecânico era preciso que este fosse estudado na forma que a ciência o estabelecia, separando as partes para analisá-las de preferência sem o contato com o meio, para poder deter seu funcionamento.

Se a educação física se afirma nos espaços escolares se apoiando em pressupostos biomédicos, fica claro que no que diz respeito aos cursos de formação de professores ela se afirma também com a predominância de conteúdos biológicos que a tornam uma profissão ligada à área da saúde com o respaldo médico da prevenção. Desta maneira temos como disciplinas obrigatórias: Anatomia I, Anatomia II, Introdução à Biologia, Aptidão Física I, Aptidão Física II, Biomecânica, Cineantropometria, Medidas e Avaliação, Fisiologia do Exercício I, Fisiologia do Exercício II, etc.

Esta discussão, além de esclarecer o porquê de meu sucesso ou fracasso nas disciplinas, ajudou a completar o quebra-cabeça que precisava para decifrar a maneira pela qual eu poderia, de maneira profissional, intervir nas questões acerca das mudanças paradigmáticas fortemente acompanhadas pela mudança de concepção de ser humano e também de como acontece a produção do conhecimento. As disciplinas em que não

obtive bons resultados, sendo até mesmo reprovada, traziam consigo a marca dicotômica do corpo e da mente e de uma filosofia mecanicista, sendo as partes do nosso corpo estudadas como uma engrenagem, uma mecânica muscular, esquelética, articular, que deve ser compreendida separadamente para chegar a descoberta do que é o ser humano e de como obter o maior rendimento possível deste corpo. Um corpo biologizado sem história, cultura e encarnação no mundo.

Contrapondo este meu rendimento insuficiente, estavam as minha maiores notas, todas em áreas vinculadas às ciências humanas e sociais: filosofia da educação, psicologia da educação, sociologia da educação, didática geral, estrutura e funcionamento do ensino, didática da educação física...enfim, estas disciplinas estavam em maior consonância com a maneira pela qual eu entendia o ser humano e a relação com seu corpo.

Contudo, foi na disciplina Didática da Educação Física que também tive acesso a discussão sobre a abertura para uma concepção mais cultural de corpo que vem crescendo com a crise de identidade vivida pela educação física nos anos 80, onde vários autores, hoje renomados, buscaram nas ciências humanas a justificativa para afirmar sua relevância no ambiente escolar. Naquela década, as restrições sobre uma visão tradicional na área foram muitas, o que desembocou hoje em estudos com uma fundamentação teórica mais qualificada, ganhando muitos adeptos que adotaram em suas práticas pedagógicas teorias críticas e emancipadoras nas aulas de educação física. Dentre uma gama de autores que contribuíram para a área cito Jocimar Daólio, João Batista Freire, Valter Bracht, Lino Castellani, Suraya Darido, Carmem Lúcia Soares, Elenor Kunz, João Paulo Medina Subirá e muitos outros que com conhecimentos de áreas não vinculadas ao modelo biomédico, redimensionaram a visão da Educação Física escolar e também sua relação com a corporalidade humana.

Todas essas descobertas foram demasiadamente importantes para minha formação como professora de Educação Física, atingindo seu ápice no momento em que fui pela primeira vez apresentada ao termo “corporeidade”, na mesma disciplina, pela professora Doutora Amparo Vila Cupolillo, ao ministrar suas aulas. Naquela ocasião, Amparo se preparava para a defesa de sua tese de doutorado tendo como eixo central esta temática. Esta feliz coincidência resultou numa pesquisa financiada e apoiada pela UFRRJ através do Programa Interno de Bolsa de Iniciação Científica (PROIC), onde me tornei sua orientanda em um projeto de Iniciação Científica se intitulava: “*Corporeidade*

e conhecimento: entrelaçamentos no cotidiano das aulas de Educação Física escolar de uma escola pública de Seropédica, os olhares, as falas e as percepções das crianças”.

Fundamentada na epistemologia da complexidade (MORIN, 1991) e no método com os cotidianos tendo como tema central a “corporeidade” na realização da Iniciação Científica consolidei minha perspectiva de estudo para a área da educação física adotando-a como elementar nas minhas práticas e estudos acadêmicos.

Esta experiência proporcionou o meu primeiro contato com a pesquisa e com a ciência enquanto produção de conhecimento. Epistemologia, métodos e metodologias, termos distantes em minha realidade acadêmica ganharam novo sentido quando passaram a fazer parte de minha vivência na UFRRJ. A realização da pesquisa através dos Métodos com/no/dos Cotidianos tornou-se essencial para que hoje pudesse realizar a pesquisa de campo e sustentar a escrita desta dissertação. Este método, baseado principalmente na obra de Michel de Certeau, *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*, tem como autores de referência Regina Leite Garcia (*Método: pesquisa com o cotidiano*), Nilda Alves e Inês Barbosa (*Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*), além de outros autores que utilizam o método como: Carlos Eduardo Ferraço, Paulo Sgarbi, Maria Teresa Esteban etc.

Já o estudo sobre as “Juventudes” constituiu-se num enigma extremamente importante e interessante para meu crescimento, já que este tema era para mim um estudo inédito em pesquisas acadêmicas.

As aulas da disciplina “Educação e Juventudes na Contemporaneidade” que freqüentei durante o programa de pós-graduação, ministradas pelo professor Doutor Aristóteles de Paula Berino, trouxeram enormes contribuições. Os textos lidos e discutidos puderam clarificar questões até então escurecidas, como por exemplo, as práticas juvenis vistas como manifestações de transgressões. Assim também, a beleza e a leveza que comecei a enxergar as juventudes a partir das aulas e das leituras, passaram a constituir nesta dissertação o desejo de manifestá-las, de tornar público uma contribuição teórica que permitisse um outro olhar para as juventudes.

Apreendi que a corporeidade dos jovens pode ser compreendida por incontáveis faces e optei por dialogar com elas ao invés de ver apenas a reprodução do discurso deprimido que só desqualifica, desconstrói e deterioriza. Ainda que existam ambivalências sobre as práticas juvenis minha opção ao conhecer os estudos sobre jovens enveredou pelo desejo do diálogo com as muitas facetas que suas práticas podem representar. Optei pela face da beleza e é desta que pretendo discorrer sem deixar me

contaminar pelo julgo leviano das impressões deterministas. Comungo com Aristóteles Berino e Aldo Victorio quando afirmam que “a reparação para a coletivização das benesses e, dentre estas, a das belezas é um dos mais cruciais desafios que a educação formal imagina enfrentar” (2008, p.14).

O grupo de pesquisa constituiu-se em outro importante espaço de construção de conhecimento, onde os textos de autores como João Freire Filho (2007) Afrânio Mendes Catani e Renato de Sousa Porto Gilioli (2008), entre outros, trouxeram a perspectiva dos Estudos Culturais como referência ao campo teórico para esta pesquisa. Estes estudos abrangem um campo de teorização e investigação que se origina com a fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos em 1964, na Universidade de Birmingham, Inglaterra. Neste país, durante o panorama político do pós-guerra (século XX), houve uma movimentação intelectual provocando uma mudança na teoria cultural. De acordo com Silva (1999):

O impulso inicial do Centro partia de um questionamento da compreensão de cultura dominante na crítica literária britânica. Nessa tradição, exemplificada pela obra de F. R. Leavis, a cultura era identificada, exclusiva e estreitamente, com as chamadas “grandes obras” da literatura e das artes em geral. Nessa visão burguesa e elitista, a cultura era intrinsecamente privilégio de um grupo restrito de pessoas: havia uma incompatibilidade fundamental entre cultura e democracia (p.131).

A base para este estudo estava em duas obras que tornaram-se centrais para o campo dos Estudos Culturais, são elas: *Culture and society*, de Raymond Williams (1958), e *Uses of literacy*, de Richard Hoggart (1957). A noção de cultura desenvolvida no livro de Raymond Williams entendida como modo de vida global de uma sociedade e como experiência vivida de qualquer agrupamento humano tornou-se a base da teorização e da metodologia para o Centro de Pesquisas de Birmingham. Nesta concepção as variadas formas pelas quais qualquer grupo humano resolve suas necessidades de sobrevivência podem ser consideradas como culturas.

Na modernidade havia uma separação entre a alta e baixa cultura estabelecendo uma hierarquia entre ambas. Com a noção de cultura explorada por este mesmo autor e suas problematizações explicitou-se esta hierarquia contribuindo para uma virada no termo cultura sendo constituída de forma a pensar num ponto de chegada, num ideal, nos termos dos quais todas as outras culturas podem ser medidas, mensuradas e julgadas.

Já a obra de Richard Hoggart amplia uma definição inclusiva de cultura retirando a exclusividade restrita às manifestações culturais “autênticas” para abranger o que ficou conhecido de “cultura popular”, isto é, *as manifestações da cultura de massa: livros populares, tablóides, televisão, a mídia em geral* (SILVA, 1999; p. 132).

No mundo os saberes emergem de leituras particulares dos sujeitos sociais, sendo assim, certos grupos buscam nos Estudos Culturais ferramentas conceituais para permitir uma cultura pautada em oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso, valorizando os saberes populares. Estes saberes são associados à parcela da população mais carente economicamente e por isso ficaram há muito tempo vinculados como saberes ignorantes e incultos por uma concepção elitista e burguesa emprestado ao conceito de cultura.

No entanto, é na esfera cultural que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos mais poderosos.

O campo teórico dos Estudos Culturais concebe e problematiza as distintas culturas, onde redimensiona seu o conceito assumindo uma posição central. Veiga-Neto (2003, p.6) enfatiza que “a cultura é central não porque ocupe um centro, uma posição única e privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos”. Ademais, os estudos culturais questionam o significado da cultura naturalizado na modernidade e descrito como “conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor – fosse em materiais artísticos, filosóficos, científicos, literários, etc. (VEIGA-NETO, 2003, p.7).

No ambiente escolar o termo cultura visto nos moldes da modernidade faz da escola um espaço de propagação e transmissão de uma determinada e privilegiada cultura. As noções desenvolvidas nos Estudos Culturais possibilitam defrontar de maneira diferenciada as relações entre as escolas e as culturas, não mais admitindo passivamente os significados construídos na modernidade. Novamente com Veiga-Neto (2003):

Os muitos entendimentos de hoje sobre o que seja *cultura*, sobre o que seja *educação* e sobre a relações entre ambos se encontram no centro de tais embates. Nesse contexto, o próprio papel atribuído à educação acabou transformando a pedagogia – enquanto campo dos saberes – e a escola – enquanto instituição – em arenas privilegiadas, onde se dão violentos choques teóricos e práticos em torno de infinitas questões culturais (p. 5).

Portanto, foi também embasando-me na perspectiva dos Estudos Culturais que busquei travar os debates acerca do que acontece no cotidiano escolar visibilizando as corporeidades juvenis. O palco escolar produz e recoloca significados, reelaboram práticas culturais, além das quais os sujeitos se identificam e constituem de maneira fluida e híbrida as suas identidades.

Sendo assim, a segunda parte desta dissertação inicia-se com uma apresentação do debate acerca da noção de juventude, como ela foi sendo construída e qual seu interesse em defini-la em uma categoria cultural distinta de outras. Vários enfoques foram dados ao termo onde os acontecimentos históricos contribuíram para as visões daquilo que chamamos hoje de *juventude*. O termo se complexifica com os estudos que buscam compreendê-lo sob uma perspectiva múltipla e ganha força nos Estudos Culturais decorrentes da virada cultural aqui já descrita. Exponho, então, minha afinidade e preferência por este viés onde se insere as culturas juvenis, agora vistas no plural, não mais no singular. Posteriormente a este momento, apresentei os primeiros diálogos vividos sobre a noção da juventude da turma 701. Como eles percebem a juventude e se percebem como jovem foi exposto de maneira a desconstruir as possibilidades de entender as *juventudes* no singular e outros debates foram se desvelando a respeito da condição corporal que eles estavam sendo submetidos pelo sistema cultural ao qual eles estão/estavam inseridos. Culturalmente conhecida como adolescência, esta fase da vida abarca uma ambivalência em que os sujeitos muitas vezes têm atitudes consideradas juvenis e outras vezes são vistos como crianças.

Foi por este meandro que busquei entrelaçar as *corporeidades* com as *juventudes* e onde um universo de possibilidades se desvelou sob meus olhos. Naquele contexto escolar, percebia que as identidades estavam sendo feitas, desfeitas e refeitas tendo como lugar privilegiado o corpo e as próteses e marcas corporais. Tendo a concepção de corpo como *artefato cultural*, abordei as identificações com certos gostos juvenis expostos por suas corporeidades deixando marcado na pele, no cabelo, nos gestos, nos acessórios a tribo a qual pertenciam me levando aos estudos do que hoje é conhecido como *tribos urbanas*.

Assim, fui construindo uma relação de diálogo que permitiu àquele mundo jovem uma aproximação que confidenciou suas intenções, concepções e opiniões sobre suas preferências e o mundo escolar. Nas nossas conversas e na minha vivência daquele cotidiano percebi que novas formas de relacionamentos estão intimamente ligadas ao contexto juvenil, sendo construídas no *ciberespaço* (COSTA, 2002). A presença da

internet nos cotidianos dos sujeitos parece ter se tornando uma característica marcante da contemporaneidade caracterizando o que se chamou de *cibercultura*. No entanto, os diálogos realizados e as práticas por mim percebidas assinalavam um distanciamento entre a escola e as culturas juvenis ali viventes transformando o cenário escolar num conflito infértil de descontentamento por parte dos professores e dos alunos.

As falas e vivências me diziam que a relação entre o humano e a construção do conhecimento estava sendo alastradas para além dos espaços escolares. A pedagogia tradicional baseada na modernidade se desfazia/desfaz dia-a-dia no contexto escolar, local onde as novas redes de conhecimento e significações se propagavam/propagam indicando um necessário diálogo entre os participantes do contexto escolar.

2 - METODOLOGIA

“Você poderia me dizer, por favor, qual o caminho para sair daqui?”

“Depende muito de onde você quer chegar”, disse o Gato.

“Não me importa muito onde...” foi dizendo Alice.

“Nesse caso não faz diferença por qual caminho você vá”, disse o Gato.

“... desde que eu chegue a algum lugar”, acrescentou Alice, explicando.

“Oh, esteja certa de que isso ocorrerá”, falou o Gato,

“desde que você caminhe o bastante.”

Lewis Carrol, Alice no País das Maravilhas

“Perder-se também é caminho...”

Clarice Lispector

Com menos dúvidas do que “Alice no País das Maravilhas”, ao iniciar a pesquisa, optei por um caminho que agora tenho satisfação em falar sobre ele, pois o local que me encontro confirma minhas intuições acerca deste método como o mais adequado para os enfoques que eu desejava conferir à pesquisa. É do lugar final com os processos vividos durante a pesquisa de campo e das vezes que me perdi na escrita do texto que construí este trabalho. Concordando com Clarice Lispector: “Perder-se também é caminho”.

Este meu pensamento sugere uma inversão dos procedimentos tradicionais de ciência clássica desenvolvidos na modernidade e, naturalmente incorre para um debate sobre o modo de se fazer ciência e construir o conhecimento aprendidos na modernidade e sua ressignificação na contemporaneidade.

Na época da passagem da era medieval para a era moderna em que a ciência moderna surgia como nova orientação ao mundo estava no cerne das questões mais relevantes a percepção de que o sistema aristotélico-tomista caminhava para sua queda. O espectro que rondava aquele contexto histórico peculiar estava em torno do declínio da cosmologia medieval representada por uma astronomia que “teceu uma intrincada trama de significados que conectavam o destino humano e o instalavam no cenário

cosmológico, exemplificando magistralmente *A Divina Comédia*” (NAJMANOVICH, 2003, p. 25).

Os pensadores da época, Copérnico, Galileu, Descartes e Newton, buscavam explicações para o desconcerto e desordem causados pelas fissuras do sistema vigente e por esta razão as filosofias criadas a partir de então pautavam-se no temor ao caos, o desejo de erradicar o erro, a procura pela certeza, a necessidade de fatos que pudessem ser medidos, verificados garantindo a veracidade de todas as coisas.

Descartes, um dos nomes que contribuíram para a mudança paradigmática da época, tem forte presença nos textos que falam sobre a era moderna por ter criado a obra “O Discurso do Método”. Baseando-se em verdades absolutas e livres de erro, este livro se transforma na base para metodologias científicas em ascensão para a época. Descartes ao suplantando a velha autoridade cosmológica modificou radicalmente toda forma de conceber o mundo e os seres humanos.

O êxito da filosofia cartesiana fez vigorar uma nova forma de produzir e julgar o conhecimento, apostando na “racionalidade pura” para outorgá-la nas mais variadas instâncias sociais, como a ciência e os tribunais. Tal racionalidade nos moldes cartesianos apelou aos recursos do método como instrumento principal para ser vista como o único caminho do saber.

Segundo Denise Najmanovich (2003, p.29): “Alexandre Koyré (1977) tem nos ensinado que nenhuma ciência começa com um tratado de método, nem progride graças a um conjunto de regras elaboradas de maneira completamente abstrata”. No entanto, o que as leituras cartesianas sugerem justamente que o método antecede o encontro com o objeto a ser pesquisado, se tratando de uma discussão fundante, anterior e independente. A autora ainda contribui quando explica que:

Essa inversão temporal, essa suposta anterioridade e independência do método em relação aos conteúdos, é fundamental para entender os modos de proceder da afabulação. À diferença do poeta que “hace camino al andar”, os seguidores do método costumam pretender que o caminho preexiste à própria Terra. Seu caminho (significado etimológico de método) idealizado elimina a história viva do pensamento e com elas dificuldades, os erros, as confusões e vias mortais, para apresentar-nos um traçado direto, sem rodeios, que nos conduz em linha reta desde a ignorância ao saber guiados somente pelas suas normas. Para isso é essencial antepor o método à própria investigação, abstrai-lo do terreno lamacento do pensamento fincado na complexidade e enraizado no mundo, problemático, para levá-lo às alturas celestiais da pureza (2003, p. 29 – 30).

No final do século passado, a crença em um método ideal para nos conduzir à verdade e válido para todas as ciências começa a ser questionado por estudiosos que percebem a importância de também incluir o “erro” e o “processo” na construção de conhecimentos renunciando, desta forma, a ilusão de um saber garantido, absoluto, puro e verdadeiro. Para as pesquisas no campo escolar os esquemas, as explicações, os questionários e tabelas originadas do modelo científico da modernidade parecem não darem mais conta de explicar a crise pela qual a escola tem vivido há alguns anos. Isto porque, este modelo científico procurou banir de seus principais conceitos o senso comum, considerando o conhecimento produzido no cotidiano como errado, sem importância e irrelevante.

Tem-se atentado para a necessidade de um modelo que dialogue com os sujeitos do cotidiano escolar vendo-os como fabricantes de cultura e relacionando-os também com a produção de conhecimento. Neste sentido, o Método com os Cotidianos vem se consolidando como uma outra perspectiva teórico-epistemológica fundamental no processo de reinvenção da pesquisa no campo escolar .

Neste sentido, recorro as palavras de Nilda Alves (2001, p.13) quando defende *“que há um modo de fazer e de criar conhecimento no cotidiano, diferente daquele aprendido, na modernidade, especialmente, e não só com a ciência”*.

Durante a pesquisa, foi de extrema importância dialogar com os quatro aspectos que Nilda Alves (2001) julga necessário para começar a compreender a complexidade que o cotidiano encontra-se mergulhado. Busquei atentar para a sugestão da autora sobre os quatro movimentos a serem feitos para a pesquisa com os cotidianos: *mergulhar com todos os sentidos no que se deseja estudar, virar de ponta cabeça o conjunto de teorias, categorias, conceitos e noções que herdamos da ciência moderna, beber em todas as fontes considerando a necessidade de beber em fontes variadas e, por fim, criar uma nova maneira de escrever que permita narrar a vida e literaturizar a ciência.*

Acredito que a busca de compreender o cotidiano escolar só se justifica se adentrarmos nos espaços mais “comuns” imbuídos de uma visão e perspectiva metodológica que deixe falar, expressar, evidenciar os acontecimentos micro e “desimportantes” que ocorrem no cotidiano. Se quisermos compreendê-lo, é preciso dar voz para os “pequenos” indícios e acontecimentos que perpassam o ambiente escolar todos os dias, horas e segundos, e que muitas vezes são ignorados.

Esta dissertação deseja contrapor a esta invisibilidade sobre os acontecimentos rotineiros do cotidiano escolar, dando enfoque aos indícios, pistas, brechas do cotidiano, sugerindo outros possíveis caminhos para a escola e, assim, contribuir com o campo pedagógico o qual optei por me especializar/profissionalizar.

É em Certeau e sua obra “A invenção do cotidiano” que encontrei as bases necessárias para viabilizar uma pesquisa tendo como princípio a epistemologia da complexidade, da pluralidade, do diversificado, do incomum, do inesperado.

A enquete estatística só encontra o “homogêneo”. Ela reproduz o sistema ao qual pertence e deixa fora do seu campo a proliferação das histórias e operações heterogêneas que compõem os ‘patchworks’ do cotidiano (CERTEAU, 1994, p. 46)

O autor utiliza o termo “táticas dos sujeitos ordinários” para designar os mais variados usos que os sujeitos do cotidiano fazem das situações, sendo impossível a interpretação totalizante das realidades pesquisadas em diferentes *espaçotempos*. Ele desenvolve uma noção a respeito dos usos que os sujeitos reais dão às regras e produtos que lhes são impostos, produzindo, como em um jogo, lances de acordo com as ocasiões que ganham importância nas pesquisas do cotidiano na medida em que nos permitem encontrar sentidos dentro das especificidades que ajudam na busca de formulação desta metodologia de pesquisa e de seus resultados.

Com o entendimento da unicidade/multiplicidade de todas as coisas não poderia me apoiar em metodologias que, retirando fatos isolados e repetitivos da realidade e depois os transformando em números, apresentasse de forma generalizante os resultados de uma pesquisa que quantifica os dados interessados à ela. O “micro e desimportante” cotidiano está infestado de situações corriqueiras que a ciência moderna deixa escapar ou não consegue traduzir. É o próprio Certeau (1994, p.81) que alerta para a insuficiência do método.

O inconveniente do método, condição de seu sucesso, é extrair os documentos de seu contexto “histórico” e eliminar as operações dos “locutores” em circunstâncias particulares de tempo, de lugar e competição. É necessário que se apaguem as práticas lingüísticas cotidianas (e o espaço de suas táticas) para que as práticas científicas sejam exercidas no seu campo próprio.

O modelo de racionalidade preside na ciência moderna e se tornou, ao longo da história, um modelo global de racionalidade científica que se distingue e se defende

tanto do senso comum como das humanidades. Boaventura Santos aponta esse modelo como totalitário, na medida em que nega a racionalidade de outros modos de conhecer, assumindo-se como única forma de conhecimento verdadeiro. Na modernidade cientificista: “(...) o rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante” (SANTOS apud OLIVEIRA & SGARBI, 2007, p.17).

A quantificação, a estatística e suas necessidades de generalizações, procuram banir do mundo das idéias os aspectos singulares e qualitativos do real. Assim, foi apenas em seu aspecto quantitativo que a vida cotidiana passou a ser tratada não tendo relevância as especificidades das formas de se praticarem as atividades, perdendo a sua riqueza. “(...) ao quantificar, desqualifica (...), ao objetivar os fenômenos os objectualiza e os degrada, e, ao caracterizar os fenômenos, os caricaturiza. (...) Desta forma, o conhecimento ganha em rigor e perde em riqueza” (ibid.). Na educação em especial, uma área coberta de influências políticas e sociais, o rigor científico de inspiração matemática e quantitativa retira toda sua riqueza e politicidade, sendo esta impossível de quantificação.

A análise das “práticas microbianas”, singulares e plurais torna-se o caminho alternativo para um outro conhecimento da escola e das práticas cotidianas daqueles que nela atuam. É preciso recuperar a importância dessas práticas, reinventando o ato de pesquisar associado às discussões acadêmicas e políticas que vêm questionando o cientificismo positivista, entendendo-o como fruto da crescente consciência da insuficiência dos métodos quantitativos voltados para as generalizações que esse procedimento parece permitir.

Foi nesta outra perspectiva metodológica, nesta reinvenção do ato de pesquisar, tecida a partir e por intermédio das aprendizagens com os cotidianos e o redefinindo em seu campo epistemológico, que eu enquanto pesquisadora realizei esta pesquisa aprendendo com a realidade dos jovens no cotidiano da escola escolhida, para assim “contribuir para que as iniciativas emancipatórias que nele habitam e se desenvolvem possam se tornar exemplares” (SANTOS, 2002).

O Método com os Cotidianos se confirmou o mais apropriado na proposta da pesquisa, já que preconiza a realidade complexa (MORIN, 1991), revelando seu caráter multifacetado, abdicando de procedimentos dicotomizadores e redutores de sua riqueza.

Pesquisar com os cotidianos implica em não poder dissociar a metodologia em si das situações estudadas por seu intermédio. Oliveira (2001, p.41) considera que: “essa talvez seja uma das forças desta metodologia, que não coloca como partes distintas as diversas dimensões que envolvem a pesquisa, ou seja: a teoria e a prática; os saberes formais e os saberes cotidianos; o modelo social e a realidade social; os dados relevantes e os irrelevantes cientificamente; os observadores e os observados; o conteúdo e a forma; etc”.

Uma importante contribuição ao campo dos cotidianos foi a introdução no Brasil de autores relacionados aos *Estudos Culturais* havendo a ampliação destes trabalhos “através da compreensão das relações que mantém entre si os múltiplos cotidianos em que cada um vive, em especial considerando os artefatos culturais com os quais os praticantes desses cotidianos tecem essas relações” (ALVES, 2003, p.65).

Aliando a perspectiva dos Estudos Culturais com a metodologia com os cotidianos realizei a pesquisa de campo estando interessada nas outras possibilidades de conhecimentos desenvolvidos pelas corporeidades juvenis no cotidiano escolar durante os quatro meses de acompanhamento as aulas de Educação Física de uma escola pública de Seropédica. Foi utilizando-me teoricamente destes estudos para fazer considerações sobre as vivências, as vozes ouvidas, as expressões captadas e compartilhadas que, hoje, avalio tais discussões como profícuas para o contexto escolar mediante sua conjuntura atual.

Com as vivências e leituras realizadas, considero poder adentrar o cotidiano das aulas de educação física como professora com uma amplificação das questões que permeiam o cotidiano escolar e principalmente questões afetas a juventude nesta contemporaneidade. Uma compreensão que só poderia desabrochar na medida em que eu me dispusesse aos estudos teóricos-epistemológicos-metodológicos e sobre as inúmeras possibilidades de compreensão sobre as culturas juvenis dentro do próprio cotidiano escolar.

Considero como uma das questões mais importantes aprendidas ao pesquisar com o Método com os Cotidianos a compreensão de que aquilo se faz e se cria em cada escola precisa ser visto como uma saída possível para as questões daquele contexto e que podem ser descobertas pelos sujeitos que trabalham, estudam e levam seus filhos para a escola. Outra questão é perceber que devemos estudar o ambiente escolar em sua realidade, como elas são, sem julgamentos, a *priori* de valor considerando válidos os conhecimentos produzidos pelo senso comum. Além disso, perceber os múltiplos

sentidos e usos que tem para seus os *praticantes* (Certeau, 1994) impele a uma opção teórica-epistemológica-metodológica que seja capaz de compreender o cotidiano em sua relação com a cultura e a criação de acontecimentos culturais.

3 – O CENÁRIO DA PESQUISA: PRIMEIRAS IMAGENS E PERCEPÇÕES

“Viver é como andar de bicicleta: É preciso estar em constante movimento para manter o equilíbrio”.

Albert Einstein

"De todos os animais selvagens, o homem jovem é o mais difícil de domar."

Platão

Apresento nesta parte do texto a escola definida como campo de estudo, assim como as razões que levaram-me até ela e às juventudes que configuravam/configuram o cotidiano da mesma. Com a mesma relevância, exponho o olhar que lancei mão para estar acompanhando o cotidiano das aulas de educação física e tecer considerações sobre as juventudes ali subsistentes, onde tal olhar pode ser traduzido pela não pretensão de defini-las em padrões reducionistas e identidades fechadas. Meu desejo vai ao encontro de caminhos e autores que ajudam na pretensão de entender melhor quem são estes jovens sem julgar e ser preconceituosa, para que sejam ampliadas as possibilidades de intervenção destes no ambiente escolar sem rechaçá-los, contribuindo para os avanços do cotidiano.

Já de antemão esclareço que tanto o nome da escola quanto o nome dos sujeitos aqui citados são fictícios de modo a poupar a integridade dos participantes daquele contexto escolar.

Meu intento em narrar os personagens da pesquisa estende-se às aulas de educação física de uma turma da Rede Estadual de Educação, localizada no município de Seropédica, no Rio de Janeiro. A opção por esta escola ocorreu em função de atravessamentos burocráticos que passam alguns pesquisadores quando pretendem adentrar a área científica em conjunto com a pedagógica no município do Rio de Janeiro. Minha primeira intenção era pesquisar uma escola deste município, então, para que pudesse fazer a pesquisa da maneira mais coerente possível, obedeci aos trâmites orientados pela Secretaria Municipal de Educação no mês de novembro de 2009. Fui até a 9ª CRE e realizei meu pedido para entrar em uma escola do município para poder dar

seqüência a minha pesquisa. Dentre as necessidades burocráticas estavam o preenchimento de uma ficha explicitando o motivo da pesquisa, o anexo do projeto e uma carta de apresentação emitida pelo orientador da pesquisa contendo o meu nome e matrícula, nome do curso e local e a escola pretendida para estudo de campo. O projeto foi encaminhado para a Secretaria Municipal de Educação onde eu deveria telefonar para obter a resposta de aceitação ou não aceitação do meu pedido. Após 1 mês liguei para saber e a resposta era que ainda não tinha sido enviado. Passou mais um mês e a resposta era que ainda não tinha sido avaliado. Liguei mais duas vezes dando um espaço de 1 mês e o funcionário responsável já não atendia mais meu telefonema, pois estava na maioria das vezes em reunião, ou ainda não havia chegado. Até que em abril de 2010, um outro funcionário ofereceu-se para olhar na pasta dos projetos avaliados e disse-me que não havia sido aprovado. Perguntei o porquê e ele disse-me que constava no resultado que a questão da corporeidade já estava sendo superada na política educacional de educação física, logo não havia sentido eu falar sobre corporeidade e conhecimento (até então, a discussão estava sendo encaminhada por esta via), se no cotidiano isto já tinha sido implantado. Ele disse-me que eu poderia “reparar” meu projeto e tentar novamente. Com receio de demora para uma nova resposta, que ainda poderia ser negativa, procurei pessoas que pudessem me auxiliar na busca por outra escola em outro município. Foi aí que mais uma vez uma escola de Seropédica abriu suas portas para os alunos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Conversei com a diretora indicada por uma professora de meu conhecimento, onde pude acertar tudo no mesmo dia. Precisava apenas esperar o período de férias acabar para iniciar a pesquisa de campo.

Definido o local da pesquisa fui à campo com o intuito de discorrer sobre o comportamento daqueles jovens, suas relações e como os mesmos são durante as aulas de educação física. Por isso, para que o caminhar da pesquisa e as considerações tecidas a respeito daquela juventude se ocupasse de sentido e riqueza, concedi a voz aos alunos/participantes para que a partir de suas falas, percepções, ações e visões pudesse ser possível o entrelaçamento com a produção literária de autores que já fazem estudos sobre *juventudes, cotidiano escolar, estudos culturais e corporeidades*.

Ao falarmos de juventude surge em nosso imaginário um conjunto de imagens que são peculiares a certo tipo de estilo traçando um perfil culturalmente reconhecido como uma identidade jovem. Corpos, aparências, acessórios, atitudes, ações e etc compõem um estilo de vida e/ou hábitos que determinadas sociedades em certos

períodos históricos reconhecem como sendo inerentes à juventude. Contudo, para que eu possa tecer alguma consideração sobre os jovens da atualidade faz-se necessário que também esteja atenta para a fase social em que estão inseridos estes jovens. Para isto, recorro a Zigmunt Bauman que escreve sobre este momento denominando-o de *modernidade líquida*.

Na atual conjuntura, vivemos um momento de muita instabilidade em várias esferas do mundo social, do macro ao micro. Vivemos um processo de *liquefação* (BAUMAN, 2001) iniciado na modernidade que se considerava estagnado demais, buscando um rompimento com o passado e a tradição para que *novos e aperfeiçoados sólidos*.

Segundo o referido autor, o advento da modernidade fez o mundo conhecer o derretimento dos sólidos conceitos formulados na antiguidade mitológica e na época medieval judaico-cristã. O espírito moderno que buscava a emancipação acreditava que esta só poderia chegar liquidando-se qualquer resíduo do passado que obstruísse a passagem e sua ocupação. Era necessário a destradicionalização, para que novos conceitos, subjetividades, culturas pudessem superar o antigo e fixar o novo. No entanto, todo esforço para superar a estagnação e moldar o mundo às suas ambições, objetivava a aniquilação do que era fixo para outros sólidos mais duradouros, mais confiáveis e assim, se obter a previsibilidade do mundo.

Se os preceitos modernos fixaram-se ao mundo pela via do derretimento dos sólidos, é justamente por essa mesma via que ela se esvai neste contexto atual em que Zigmunt Bauman denominou de “*Modernidade Líquida*” (2001).

A liquidez confere um novo sentido nesta fase da história, que alguns chamam de pós-modernidade, outros de modernidade tardia, produzindo um derretimento das forças que propunham manter a questão da ordem e do sistema político, produzindo profunda mudança na condição humana.

O que está acontecendo hoje é, por assim dizer, uma redistribuição e realocação dos “poderes de derretimento” da modernidade. Primeiro, eles afetaram as instituições existentes, as molduras que circunscreviam o domínio das ações-escolhas possíveis, como os estamentos hereditários com sua alocação por distribuição, sem chance de apelação. Configurações, constelações, padrões de dependência e interação, tudo isso foi posto a derretera no cadinho, para ser depois novamente moldado e refeito; essa foi a fase de “quebrar a forma” na história da modernidade inerentemente transgressiva, rompedora de fronteiras e capaz de tudo desmoronar (BAUMAN, 2001, p.13).

Estas mudanças e realocação de derretimento de poderes encontram-se imersos no convívio social, nas práticas ao nível micro tendo como uma de suas manifestações para os sujeitos da atualidade uma postura mais relativizada no que diz respeito à formação de suas identidades e suas práticas cotidianas.

Desta maneira, este é um debate que encontra-se presente nos contextos mais contemporâneos. Os estudos acerca do tema *identidade(s)* tem sido de grande importância para ampliação das noções de *sujeitos* até então engessadas pelos estudos que abarcavam uma fundamentação teórica oriunda dos conceitos modernos de ciência.

Se na modernidade a identidade do sujeito era fixa, não por acaso, a juventude, consolidada no pensamento sociológico, “nasce” na sociedade moderna ocidental compreendendo o termo apenas no singular, encerrando-a em um conceito.

No entanto, tomo como ponto de partida concepções mais fluidas dos estudos que sugerem um entendimento da complexidade que os termos expõem, situando neste trabalho “o olhar” e a base teórica escolhidos para acompanhar os jovens e seus corpos como produtores de suas identidades, ainda que delas se desfaçam de maneira descompromissada para assumir tantas outras possibilidades que as juventudes dos dias atuais estão suscetíveis.

Neste sentido, convém utilizar neste estudo autores que ampliem os termos *identidade e juventude* para um sentido que permita trazer contribuições ao dialogarem com uma visão multifacetada sobre as corporeidades dos sujeitos, não fixando-os em padrões ou rotulando suas personalidades. Assim, trago para o debate no desenrolar do texto os seguintes autores que escrevem na perspectiva dos *Estudos Culturais*: Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva, Kathryn Woodward, José Machado Pais e Afrânio Mendes Catani. Comungo com estes autores sobre a necessidade de se falar sobre *identidades e juventudes* no plural. A inconstante forma de se autodefinir e a provisoriade dos papéis assumidos pelos sujeitos da contemporaneidade diluem qualquer possibilidade de uma fixação da identidade e conseqüente utilização do termo no singular.

É neste contexto de irreverente transmutação e fluidez que começo a tecer considerações sobre a turma escolhida para o caminhar desta pesquisa e as juventudes que participam do dia-a-dia daquele contexto escolar.

Seguindo o meu propósito de acompanhar a turma 701, me aproximei da quadra onde as aulas de Educação Física foram realizadas, sentando-me nas arquibancadas. O professor que já havia sido apresentado à mim, disse-me para eu ficar à vontade para o acompanhamento da aula. As primeiras impressões sobre aquela turma durante a aula de

educação física diziam-me que as configurações atuais no terreno escolar parecem evocar uma realidade extremamente móvel, mutável e fluida. Perguntei-me varias vezes naquele dia se seria possível acompanhar tanta coisa acontecendo ao mesmo tempo. O cenário que se mostrava sob meus olhos fazia confirmar minhas intuições sobre a necessidade de uma reestruturação no que diz respeito ao sentido da escola. Esta em seus moldes tradicionais não acompanha a realidade da maioria dos alunos alternando um jogo entre o controle e uma flexibilidade de algumas ações jamais permitida pela escola em outros tempos. Tudo parecia-me inconstante naquela primeira visita, desde das atitudes dos alunos até da direção e do professor. Isto pode ser exemplificado na vestimenta dos alunos para aula de educação física. Embora a diretora não aprove, é “permitido” fazer aula sem o uniforme escolar. Outra característica é a presença marcante das meninas nos jogos de futebol. Ainda que hoje seja mais comum a presença delas neste esporte, o que mais me chamou a atenção foi a quantidade de meninas que jogavam junto com os meninos.

É notável na foto abaixo a variedade de vestimenta para a prática da educação física: alguns de uniforme e sem tênis, outros sem uniforme e ainda sem camisa.



Estas duas fotos seguintes, mostram as posições assumidas pelos alunos naquele momento: alunos na quadra jogando basquete, jogando vôlei na parte exterior da quadra de esportes e outros assistindo na arquibancada.



Já nestas duas fotos percebe-se a participação das meninas no jogo de futebol:



Outro fato que chama bastante atenção é a variação da faixa etária dos alunos que compõem a turma 701, variando entre 12 a 15 anos.

Estas eram as minhas primeiras impressões sobre a turma 701, no entanto, sentia que era necessário ir mais fundo na pesquisa para satisfazer meu objetivo em compreender as inúmeras produções que poderia expressar-se pela corporeidade juvenil. Meu intento em entrelaçar *as Juventudes* com *as Corporeidades* só se sustentaria na medida em que ao apresentar e compreender as noções de cada uma seria possível tecer um diálogo profícuo entre os termos. Com esta conclusão, iniciei o primeiro capítulo expondo o debate acerca das noções de juventudes apresentando alguns acontecimentos históricos que a fizeram reconhecidas como categoria socialmente distinta e como a partir daí variados estudos e correntes se formaram para tratar da questão até que se pudesse ampliar a sua noção de forma múltipla e fluida na atualidade. Em seqüência no segundo capítulo, disponho o debate acerca das corporeidades e as diferentes formas de focar a noção. Ao expor a centralidade do debate de cada termo sinto-me mais à vontade para justificar as tendências que optei para referenciar minha concepção ao entrelaçar *corporeidades* e *juventudes* vivenciadas no cotidiano escolar.

Foram estas primeiras observações que forneceram as pistas e bases para ir adiante. Minha intuição confirmava que os próximos caminhos deveriam ser guiados a partir das falas dos próprios sujeitos *ordinários* (CERTEAU), 1994) daquele cotidiano escolar. Aquele cenário confirmou a necessidade de escutá-los para ser possível entrelaçar a juventude com a corporeidade pelas próteses e marcas corporais.

PARTE II

4 - A NOÇÃO DE JUVENTUDE

Que vai ser quando crescer?
Vivem perguntando em redor. Que é ser?
É ter um corpo, um jeito, um nome?
Tenho os três. E sou?
Tenho de mudar quando crescer? Usar outro
nome, corpo e jeito?
Ou a gente só principia a ser quando cresce?
É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?
Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas
coisas?
Repito: Ser, Ser, Ser.
Que vou ser quando crescer?
Sou obrigado a? Posso escolher?
Não dá para entender. Não vou ser.
Vou crescer assim mesmo.
Sem ser Esquecer.

Carlos Drummond de Andrade

O termo juventude carrega consigo uma gama de significados e interpretações devido à complexidade que pode ser traduzido em distintos contextos. No que diz respeito ao momento presente, este tema parece estar implícito e explícito nos desejos de muitos e na alta exposição nos diferentes tipos de mídia que atravessam nosso cotidiano. Debater sobre juventude nos dias de hoje pode parecer uma prática comum, um assunto que todos tem algo a dizer, já que esta condição é culturalmente expressiva na sociedade hodierna. Desde a esperança no futuro, passando pela ambição de prolongá-la fisicamente, até a reprovação das atitudes juvenis, múltiplas concepções são reveladas quando se trata da noção de “Juventude” sendo um equívoco a leitura do contexto contemporâneo sem adicioná-la no rol das inúmeras questões elementares. A juventude tem sido alvo dos interesses midiáticos e amplamente debatida nas políticas educacionais, principalmente quando vinculada ao esporte nas escolas.

Mas, não foi sempre assim. A juventude como conhecemos no dias de hoje foi possível devido a alguns acontecimentos históricos e culturais que a fizeram ser reconhecida como categoria socialmente distinta. Segundo Jon Savage (2009) ao final do século XIX a sociedade ainda passava por processos que forçavam o reconhecimento da obsolescência dos rituais de passagem da infância para vida adulta. Naquela época a

psique juvenil era um tipo de percepção que a cultura e a mídia ainda não reconheciam. O autor considera Marie Bashkirtseff e Jesse Pomeroy como personalidades da época que ao deixarem escritas suas autobiografias em diários e cartas, relatando os dramas vividos por cada um deles, mostraram que não era mais adequado pensar que a idade adulta vinha imediatamente após a infância.

Um fator de grande relevância para que a noção de juventude ganhasse outras perspectivas, foi a Revolução Industrial, onde a sociedade sofreu um turbilhão econômico e político inaugurando uma nova sociedade baseada no materialismo, no consumismo e na produção em massa. A migração do campo para as cidades levou crianças e jovens a trabalharem em tarefas perigosas e repetitivas.

No século XX o contexto do pós-guerra, a urbanização, a industrialização, avanço técnico e expansão dos meios de comunicação em amplo desenvolvimento no Brasil, foram conferindo eminência à juventude que aspirava ao desejo de ter suas vozes ouvidas no mundo. Foi neste século, mais propriamente, que o termo pode ser percebido como uma categoria social distinta capaz de criar sua própria cultura, caracterizando-se como fenômeno da sociedade moderna, demarcando, assim, na Sociologia da Juventude, uma fase transitória entre a infância e o mundo adulto. Em sociedades tradicionais ficam evidentes a passagem da infância para vida adulta de forma direta, sem intermédios. Vale salientar que foi na década de 1920 que a Sociologia da Juventude norte americana ficou marcada como um acontecimento importante para o estudo da juventude.

A relação apenas com a idade cronológica foi perdendo ênfase para designar a significância do ser jovem com a aceitação ao novo e a vitalidade para enfrentar as crises da época. As ideais de juventude se aproximavam com a construção de um futuro melhor, crescendo como um tipo de força revolucionária naquele contexto de capitalismo e consumismo. A juventude ganhava fama e força devido sua extraordinária explosão ocorrida na segunda década do século XX.

Na década de 1950 ouve o aparecimento do conflito entre gerações ganhando mais expressão com o passar dos anos onde o contexto político também era contagiado pelo mito da rebeldia juvenil. Nos anos de 1968 já se era possível identificar grupos, tendências e estilos juvenis como expressão de uma cultura juvenil massiva e de um mercado consumidor internacional.

Para a indústria cultural o público jovem incorporava em alto grau os acontecimentos históricos ocorridos no século XX. A moda, a música, o esporte, por

exemplo, são faces do poder de consumo, uso, desuso e produção que compuseram e ainda compõem a identidade juvenil.

Nos Estados Unidos da América o uso da palavra *teenager* aparece como uma jogada de marketing usada por publicitários e fabricantes que viam na declaração de uma cultura juvenil com seus rituais, direitos e exigências próprias, uma oportunidade para o forte consumo que nascia naquela época. Para Savage (2009, p.11):

A invenção do *teenager* coincidiu com a vitória dos americanos na Segunda Guerra Mundial, evento histórico decisivo para a criação do império que ainda detém o controle no século XXI. Na verdade a definição do jovem como um consumidor era uma excelente oportunidade para uma Europa devastada. Nos últimos sessenta anos, esta imagem do adolescente pós-guerra dominou o modo como o Ocidente vê os jovens e tem sido exportada com sucesso para o mundo todo. Como a nova ordem mundial que prenunciava, ela precisava ser definida.

Quase um século após o marco da Sociologia da Juventude, várias abordagens se consolidaram sobre essa etapa da vida buscando explicar o tema. O consumo juvenil vem assumindo particularidades próprias assumindo por vezes a de etapa privilegiada para “aproveitar a vida”, ou vinculando-se à idéia de ser próprio da essência juvenil o desejo de liberdade, de rebeldia, de quebra de padrões e regras sociais.

É possível que dentro das ciências humanas existam várias correntes e recortes para tratar do assunto na contemporaneidade, como por exemplo, influência do pensamento sobre a juventude como categoria natural e biológica. Além disso, também percebe-se a idéia de juventude como elemento desviante em relação ao que se imaginava ser o funcionamento harmônico da sociedade. Tanto uma como a outra noção de juventude vêm como uma fase preparatória para a vida adulta. Além disso, tendem a considerá-la como categoria homogênea, diferentes da noção de *juventudes*, que se refere as suas multiplicidades. Catani (2008, p.16) acrescenta que:

Todavia, ainda é recente a percepção das diversas manifestações das culturas juvenis como produtos próprios dos jovens e não como meros “desvios” das normas sociais. Isso implica em considerar que os jovens são capazes de produzir uma cultura autônoma, que não apenas imita o mundo adulto e as instituições tradicionais (escola, Estado, família, empresas, sindicatos etc), mas articula estas últimas de acordo com parâmetros próprios, configurando novas formas de cultura.

Segundo este mesmo autor e obra (p.13) existem pelo menos quatro possíveis definições para delimitar a juventude. São as seguintes:

1- Faixa etária: com limites variando de 10 a 35 anos conforme o propósito de classificação, sendo bastante utilizadas em estatísticas, na elaboração de políticas públicas e para determinar, por exemplo, as idades permitidas para o trabalho, a censura na mídia, e as responsabilidades civil, penal e eleitoral;

2- Determinação da *maturidade/imaturidade* dos indivíduos mediante, por exemplo, o uso de variáveis biológicas e psicológicas;

3- Definição de critérios *socioeconômicos* para estabelecer os limites das juventudes – renda, escolarização, casamento, paternidade ou maternidade, ambiente rural e urbano e independência econômica;

4- *Estado de espírito, estilo de vida* ou *setor da cultura* (valorizados positiva ou negativamente), terminologias relacionadas às expressões culturais e aos comportamentos juvenis. Nesse caso, mesmo alguém que não esteja na faixa etária na qual se costuma delimita a juventude pode conviver, apresentar-se e expressar-se como jovem.

José Machado Pais, em um de seus textos, chama a atenção para as juventudes e as diversas formas de olhá-las citando duas correntes: uma chamada *geracional* e a outra chamada *classista*. A corrente geracional toma como ponto de partida a noção de juventude quando faz referência a uma fase da vida, enfatizando o aspecto unitário. Nesta corrente a cultura juvenil se opõe à cultura de outras gerações, como por exemplo, as gerações adultas dando origem aos conflitos entre gerações. A base desta corrente se encontra na idéia de que em qualquer sociedade há várias culturas que se desenvolvem no quadro de um sistema dominante de valores. Segundo este mesmo autor:

A questão essencial a discutir no âmbito desta corrente diz respeito à continuidade/descontinuidade dos valores intergeracionais. O quadro teórico dominante baseia-se nas *teorias da socialização* desenvolvidas pelo *funcionalismo* e na *teoria das gerações*. No quadro das teorias funcionalistas da socialização, os conflitos, ou descontinuidades intergeracionais, são vistos, na maior parte dos casos, como disfunções nos processos de socialização que respeitam à juventude, tomada no sentido de *fase da vida*. Quanto aos defensores da teoria das gerações, tomam uma posição similar àquela que Einstein tomava quando afirmava: Se existisse o movimento contínuo, não haveria física, isto é, para os defensores da teoria das gerações, se não existissem descontinuidades intergeracionais, não existiria uma teoria das gerações.

A *corrente classista* desenvolve trabalhos em uma linha mais crítica em relação ao conceito de juventude como categoria associada a uma fase da vida. Para esta corrente, a reprodução social é calcada na reprodução das *classes sociais*, por isso, a transição dos jovens para a idade adulta encontra-se pautada por mecanismos de reprodução classistas. As *culturas juvenis* são expostas como *culturas de resistência*, isto é, culturas agenciadas no panorama de um contexto cultural determinado por relações antagônicas de classes. Apresentam-se os signos como cabelos *punks*, calças rasgadas, que fazem a cultura jovem ser simbolizada como desafio e protesto a ideologia dominante das classes privilegiadas.

Desde que a juventude passou a ser reconhecida como uma categoria socialmente distinta vários olhares buscaram compreender a(s) cultura(s) juvenil (s). Diante destas múltiplas possibilidades continuo com Catani (2008, p.89-98) que discorre sobre algumas tendências importantes desenvolvidas por algumas linhas de pesquisa. São elas: a) a *Escola de Chicago*; b) a juventude como um fenômeno cultural comum e relativamente uniforme em todo o mundo - *(sub)cultura juvenil no singular*; c) A *Escola de Birmingham* ; d) *os estudos recentes*, que adotam desde desdobramentos do conceito de subculturais juvenis (no plural), passam pela retomada da juventude entendida como problema social e vão até a análise da cultura juvenil como essencialmente associada a ócio e ao lazer.

A Escola de Chicago refere-se juventude pertencente de uma cultura que pratica atos que tendem a ser problemáticos e induzidos ao pior. Como primeira linha teórica sobre juventude, esta Escola fundamenta muitas das posições que a consideram-na como um problema social a ser contido ou reprimido pelo Estado e pelos setores organizados da sociedade civil, pois a delinqüência juvenil, um dos principais focos, foi entendida como defeito no processo de socialização a ser corrigido. Abramo (1994) ao escrever sobre a classificação da juventude como grupo etário social e culturalmente construído e reconhecido pela Sociologia destaca o surgimento de comportamentos anormais e desviantes como visibilidade da juventude na sociedade moderna do século XX em que os grupos juvenis eram pensados como contestadores, excêntricos e delinqüentes. Tal abordagem foi em grande parte produzida com estudo da Escola de Chicago nos anos de 1920-1930, que tinha por temática a questão do crescimento urbano e seus efeitos sobre a população. “As questões de delinqüência, por um lado, e

de rebeldia e de revolta, por outro, permaneceram como chaves na construção da problematização da juventude ao longo de todo este século (ABRAMO, 1994, p.25)

A tendência que se configura por volta da década de 1940, prepondera a noção de que, em todo mundo, há uma unidade cultural da juventude além de ser vista uma preparação para a vida adulta. Universaliza o termo juventude considerado-o no singular, o que confere aos jovens de qualquer parte do mundo a preferência pelos mesmos gostos, ações, gestos, atitudes, etc. Não faz a distinção que as diferentes sociedades podem influir nos jovens segundo seu valores, regras, normas e educação. Esta idéia de Cultura juvenil no singular é mais própria dos anos onde o Estado de Bem-Estar Social teve sua culminância, sendo uma fase onde as possibilidades de emprego eram abundantes e de expansão do consumo juvenil, destacando-se o *rock'n roll* e a revolução sexual como manifestações culturais que fizeram dos jovens ícones das sociedades modernas.

Na década de 1960, a chamada Escola de Birmingham atentou para as inúmeras possibilidades de grupos identitários que a cultura juvenil pode se subdividir, as subculturas juvenis. A idéia de juventude passa do singular para o plural sendo uma contribuição importante desta vertente. Esta escola observou que existe uma afinidade comum que reúne os gostos juvenis no seu modo de falar, vestir, as chamadas tribos urbanas. No entanto, tais subculturas trataram o *outro jovem* ou como algo trivial ou como adventício, exótico. Os skinheads, Teddy boys, punks são exemplos que fizeram a década de 60 e 70 ligar cultura jovem com as transgressões, a resistência e o ativismo, o jovem como rebelde.

Esta escola teve um importante papel para o debate impelindo novos olhares não lançados sobre a juventude. No livro básico de Birmingham, onde Stuart Hall é um dos organizadores (*Resistance Through Rituals*), questiona-se a concepção da cultura juvenil como um conjugado homogêneo e interclassista, analisada em termos de “conflito de gerações”. Esta última vertente está em consonância com os chamados Estudos Culturais que na década de 80 buscou analisar a influência cada vez maior das culturais juvenis sobre as indústrias culturais, a moda, a comunicação e os cenários da vida cotidiana das cidades, e que embasam o que hoje considero importante para compreender as culturas juvenis.

4.1 – DIALOGANDO: COMO ELES PERCEBEM COMO JOVENS E COMO PERCEBEM A JUVENTUDE

“O saber a gente aprende com os mestres e os livros. A sabedoria, se aprende é com a vida e com os humildes”.

Cora Coralina

As primeiras conversas com os alunos da turma 701 ocorreram em torno destas questões. O que eles são, o que eles gostam e como eles vivem a condição juvenil foi debatido quando surgiu o primeiro diálogo com as meninas na hora do recreio. Eu já havia me aproximado delas para assistir a aula e permaneci durante o intervalo conversando com Joice, Elaine, Monica, Luana, Jamile e outras. Após algum tempo de conversa, uma delas me perguntou sobre o que é o meu trabalho, então, ao explicar para elas que meu estudo está relacionado à juventude, pergunto se elas se acham jovens. Primeiro, ocorreu um silêncio entre todas e depois o diálogo seguiu da seguinte maneira:

- Elaine: Fala você, Joice!
- Joice: Eu não! A mais adulta aqui é você, Elaine!
- Elaine: Eu? Eu tenho 14 anos...a Monica tem a mesma idade!
- Amanda: A juventude está ligada a idade?
- Monica: Não. Não para mim.
- Amanda: Vocês se sentem jovens?
- Elaine: Às vezes sim, às vezes não.
- Monica: Ela se sente jovem quando está perto do Carlinhos! Se sente criança quando tá perto da mãe, prá ganhar presente no dia das crianças.
- Amanda: E aqui na escola?
- Elaine: Às vezes sim, às vezes não.
- Amanda: O que os jovens gostam?
- Joice: Jovem gosta de bagunça, né! Refrigerante.
- Monica: Refrigerante, não...não somos geração Coca-cola.

-Elaine: Tudo de ruim eles pensam que não estão fazendo, mas estão fazendo. Tipo, bebida... Eu gosto de vir para a escola senão tem que ficar em casa arrumando casa.

- Amanda: Você acha que jovem gosta de coisas ruins?

- Elaine: Todo mundo tem um lado bom e um lado ruim. Aí vem uma pessoa oferece bebida... O jovem tem curiosidade, experimenta, aí passa a beber, passa pro cigarro, depois para a maconha... Vai só piorando.

- Amanda: Você acha que depende da condição social?

-Monica: Eu não acho... Os próprios atores... Tem atriz aí que estava presa.

O silêncio e a imprecisão na tentativa de se definirem “jovens” ou definirem a juventude trás a luz o debate acerca dos diversos ângulos para abordar o tema. Na fala das alunas ficam expostas algumas das abordagens sobre essa etapa social da vida. Quando Joice indica Elaine como a “melhor” pessoa para falar sobre o assunto devido sua idade, expõe a influência do pensamento sobre a juventude como categoria natural e biológica. Além disso, também percebe-se a idéia de juventude como elemento desviante em relação ao que se imaginava ser o funcionamento harmônico da sociedade. Tanto uma como a outra noção de juventude vêm como uma fase preparatória para a vida adulta. Além disso, tendem a considerá-la como categoria homogênea, diferentes da noção de *juventudes*, que se referem as suas multiplicidades.

Foi em mais um dia de acompanhamento das aulas que pude deparar-me com a dualidade, positivo e negativo, que o universo juvenil é compreendido algumas vezes quando se trata do consumo cultural reservado a eles. Em especial neste dia, vivenciei uma situação que já havia notado em algumas aulas anteriores. Algumas meninas levavam para a aula de educação física objetos ou peças de vestuário para vender enquanto não participavam da aula. Vendo Adriana expor suas peças à venda para suas amigas sentei-me próximo a elas como se estivesse interessada em vê-las também. Como a minha presença era alvo de curiosidade percebi que algumas se olhavam e perguntavam entre si quem eu era. Adriana, que estava no dia em que o professor me apresentou para a turma explicou que eu estava fazendo um trabalho e que eu era professora também. Mesmo assim, veio confirmar comigo as minhas intenções em estar presente nas aulas de educação física da turma dela.

Adriana: O professor apresentou ela para turma. Tá fazendo trabalho. Ela é da Rural. Pergunta pra ela! Você não está aqui para por causa da Rural.

Amanda: É...isso mesmo. Porque estou fazendo uma pós-graduação e preciso realizar uma pesquisa. Aqui eu acompanho as aulas para poder levar questões importantes para esse trabalho que tenho que escrever. É sobre juventude, sobre corpo, mas ligado à educação física.

Adriana: Ah! Legal!

Amanda: Já conversei com alguns alunos aqui sobre questões que envolvem o cotidiano dos jovens. Você se acha jovem?

Adriana: Me acho.

Amanda: Por que?

Adriana: Ah, porque eu sei aproveitar a vida, sei curtir o momento certo, sei brincar, sei falar sério e... Sei lá, eu estou numa idade boa. Vou fazer 16 anos.

Amanda: O que isso significa para você?

Adriana: Significa, eu acho, que aproveitar e fazer as coisas certas para mim porque, adianta eu aproveitar tudo que vem assim de fora, sendo que nem tudo vai valer à pena. Tem que saber levar a vida de um jeito melhor.

Amanda: Como você está vendo a juventude de hoje?

Adriana: Algumas meninas têm a cabeça no lugar. Uma amiga minha que tem 15 anos está grávida. Tem gente aí que tá preso por roubar sorvete. Um colega meu foi preso por roubar sorvete. Então, assim: nem todo mundo tem o mesmo pensamento que o meu. Eu fui criada na igreja e... Eu sei que isso é errado. Não queria fazer isso, mas tem muita gente hoje em dia que perde a juventude por bobeira.

Amanda: Você acha que esta questão da gravidez está presente no cotidiano dos jovens?

Adriana: Tá muito presente, porque tem uma menina entre nós que perdeu a virgindade muito cedo. Perdeu a virgindade com nove anos, não tinha feito nem o formato do corpo dela.

Analisando a fala de Adriana, percebo que não só a questão da faixa etária reaparece, mas também a associação da juventude como etapa da vida onde deve-se aproveitar as oportunidades oferecidas. Na concepção dela, é preciso que os jovens tenham maturidade para passar por esta fase de maneira agradável, sem perder o tempo de vida que, para ela, é relativo à juventude. Em sua fala, Adriana acredita ser uma questão de maturidade a opção por uma vida jovem melhor, em detrimento de uma vida de punição dentro da prisão ou ainda com a maternidade. Certas atitudes teriam conseqüências que fariam as pessoas perderem a juventude. Outra idéia é a

determinação da *maturidade/imaturidade* dos indivíduos mediante o uso de variáveis biológicas e psicológicas, quando diz que o corpo de uma menina de nove anos ainda não está formado e que ainda é cedo para ter um bebê. Ainda que para ela a juventude não seja uma idade apropriada para se ter filhos, biologicamente seu corpo teria mais preparo para a maternidade do que de uma menina de nove anos. O pensamento de Adriana está impregnado do significado do contexto cultural que ela vive sobre estas e tantas outras questões que estão relacionadas com a determinação do limite entre as classes etárias, ou seja, na separação objetiva do adolescente e do adulto. Vale ressaltar neste sentido que:

Os grupos tribais utilizam métodos mais evidentes para estabelecer esta distinção: uma moça é considerada adulta logo após a primeira menstruação, podendo a seguir exercer plenamente todos os papéis femininos. Em contrapartida, pode-se afirmar que uma jovem de 12 ou de 13 anos não está ainda adequadamente socializada para exercer esses papéis numa sociedade complexa (LARAIA, p.84).

Nos dois diálogos pelas falas emitidas, percebo que a idéia de juventude está associada a uma fase da vida intermediária entre a infância e o mundo adulto, além da associação com a maturidade e responsabilidade ou com a falta delas. Logo, o termo é compreendido no singular. No entanto, meu objetivo não é apenas ouvir para fazer constatações deterministas a partir daquilo que foi dito. Ao aguçar meus sentidos e ampliar as possibilidades proporcionadas pelos métodos com o cotidiano posso, através das imagens e das contradições das próprias falas, indicar que a juventude está para aqueles que dispõem da cultura jovem independente da idade que tem. Os estudos que se ocupam do tema sofreram variações e sofrem até hoje, por isso, busco nos paradoxos emitidos pelas falas dos jovens e/ou nas imagens visualizadas por mim indícios que fundamentem minha divergência com as tendências que cristalizam e determinam o termo “juventude”.

Através dos diálogos, compreensões acerca das juventudes podem ser lembradas quando os alunos nos contam seus pensamentos e suas experiências de vida, como já vimos. Assim, retornando a primeira conversa com as alunas relaciono o que Elaine diz com a Escola de Chicago, quando se refere a juventude pertencente de uma cultura que pratica atos que tendem a ser problemáticos e induzidos ao pior. Como primeira linha teórica sobre juventude, esta Escola fundamenta muitas das posições que a consideram-na como um problema social a ser contido ou reprimido pelo Estado e pelos setores

organizados da sociedade civil, pois a delinquência juvenil, um dos principais focos, foi entendida como defeito no processo de socialização a ser corrigido.

A segunda escola a ser mencionada, reconhece a juventude como cultura própria, mas apenas no singular. Alguns acontecimentos do cotidiano expõem a insuficiência desta maneira de explicar a juventude. Em duas conversas, uma com Paulo e a outra com Renan, percebo em seus depoimentos idéias que vão de encontro com esta escola. Estes dois alunos possuem características semelhantes: são meninos brasileiros, estudantes de escola pública, pertencendo a uma mesma faixa etária, entre 13 e 14 anos. No Brasil, é muito comum os meninos durante as aulas de educação física terem preferência pelo futebol, principalmente quando estão neste período da vida. No entanto, a ambigüidade em relação às preferências aparece nas falas de Paulo e Renan nos seguintes diálogos:

RENAN

Renan havia me visto conversando com Adriana, utilizando o meu mp4 para gravar a conversa. Ele ficou olhando e então perguntei para ele se queria participar da conversa. Então ele perguntou:

Renan – Você é empresária de futebol?

Amanda – Não. Você gosta muito de futebol, né?

Renan – Sim. Gosto muito. Gosto de esportes.

Amanda – Do que você gosta?

Renan – De tudo, tudo, tudo! Já nasci gostando de esporte.

PAULO

Paulo se aproximou de mim quando conversava com algumas meninas da turma dele. Perguntei a ele se queria conversar e ele aceitou. A pergunta sobre juventude já havia sido feita e as respostas estavam sendo dadas. Então ele disse:

Paulo – Jovem, jovem, jovem, não. Sou meio a meio. Um pouco criança, mas sei falar sério também.

Amanda – “Falar sério” seria a parte jovem?

Paulo – É.

Amanda – Acha que isso vai mudar um dia?

Paulo – Não. Acho que pode ser assim para sempre.

Paulo olhava muito o jogo de futebol. Então, eu perguntei:

Amanda - Quer ir jogar?

Paulo – Não. Não jogo futebol, não. Eu só jogo basquete. E pode perguntar, só jogo quando tem menina jogando. Quando é só menino, tem um grupinho de três pessoas que só passam a bola para eles. É sempre assim. A educação física da escola podia inovar. É sempre a mesma coisa.

A conversa prosseguiu tanto com um, quanto com o outro. Perguntei para eles o que faziam quando não estavam na escola. Paulo disse que via televisão, dormia, saía para dar umas voltas e fazia curso de inglês. Renan disse que gostava de ir para LAN *house* e que cuidava de alguns cachorros para ter algum dinheiro. Parece que a história de cada um é um pouco diferenciada pela condição econômica. No entanto, as semelhanças de idade, sexo e nacionalidade não garantem que a preferência juvenil seja dada ao desporto futebol. Naquela turma, embora muitos garotos prefiram o futebol, não pode ser considerada uma regra para toda a cultura jovem. Se a corrente de pensamento que descreve a juventude no singular estivesse correta, o futebol seria a preferência de todos os jovens brasileiros, pertencentes a qualquer esfera econômica. Ao universalizar a cultura juvenil diferenças significativas entre os jovens ficam invisibilizadas. Mesmo que jovens de outros países pratiquem esportes, a predileção desportiva poderá ser ou não aquela que as culturas submetem seus jovens, de acordo com valores e modelos distintos de educação.

Acompanhar o cotidiano nesta pesquisa deixou bem claro a insuficiência de se falar em um tipo único e universal de juventude. A minha intenção em pesquisar a juventude em sua multiplicidade mostrava-se cada vez mais coerente com a minha proposta de trabalho.

Ainda que nos diálogos apareçam traços que vinculem a juventude a uma categoria universalizada ou a uma etapa da vida que anteceda a idade adulta, ao aguçar meus sentidos como pesquisadora percebo a contradição entre as falas e o que eles expressam. E isto eu só poderia alcançar se estivesse imbuída do sentido de estar atenta a outras formas de expressão além da fala, além do que eles diziam. É por este motivo que a corporeidade envereda nesta pesquisa me tornando capaz de compreender como a juventude se relaciona com o mundo que a cerca e conseqüentemente sua relação com a educação e o mundo escolar. Acredito que para entendermos o que se passa com as juventudes no mundo e conseqüentemente nas escolas será preciso ampliar a visão para o que a atual conjuntura social esta passando. O fim dos sólidos conceitos e a não fixação das identidades configura outro cenário que faz das juventudes culturas que vão muito além de faixa etária.

Assim, o trecho do diálogo com Paulo e Renan, evidencia a contradição sobre o consenso sobre a juventude como etapa da vida ou como uma cultura que o ser humano assume para si. Renan acha-se jovem por que já alcançou os 14 anos enquanto, Paulo acredita que os traços da juventude podem não acabar quando ele tiver mais idade. Esta concepção de Paulo altera não só o sentido da juventude, mas também a corporeidade juvenil.

Outra contradição que se coloca na juventude pesquisada é a idéia de ser criança ainda ao mesmo tempo em que se compreende jovem. Voltando ao primeiro diálogo chamo a atenção para a distinção que faz Monica a respeito do reconhecimento juvenil sobre Elaine. Monica diz que quando Elaine está perto da mãe, se sente como criança. Quando está com o “Carlinhos”, se sente jovem. No segundo diálogo com Adriana, ela revela que a amiga grávida ainda não tem seu “corpo feito”, o que indicia a condição de criança. No terceiro, Renan aponta Lucas como criança devido seus 12 anos de idade. Estes são alguns dos exemplos que evidenciam a condição ambivalente vivenciadas pelos sujeitos que atravessam a faixa etária dos 12 aos 15 anos. Esta fase é muito conhecida culturalmente como adolescência, onde o sujeito ainda não se encontra na condição juvenil, mas também não se enquadra na infância. Nestas idades, em nossa cultura, é dada a importância a percepção social das modificações do corpo com o amadurecimento biológico, lembrando que cada sociedade organiza a transição da infância para vida adulta de um modo, sendo que as formas e conteúdos desta condição são muito variáveis.

Anteriormente à tradição sociológica de reflexão sobre a “Juventude” a psicologia já realizava estudos sobre a adolescência descrevendo-a como uma fase entre a infância e a idade adulta, onde ocorreria a chamada crise de identidade como influência das rápidas transformações do século XX, como efeito dos tempos modernos. À personalidade do adolescente foi agregada um estereótipo moderno típico exprimindo uma mistura de pureza provisória, força física, espontaneidade e alegria de viver, tornando-se o “século da adolescência”. A partir de então, passou a haver interesse sobre o que o adolescente pensava, fazia e sentia definindo-se claramente a puberdade e as mudanças psíquicas, para que tivéssemos a imagem do adolescente atual.

Alguns autores sublinham as transformações corporais, a chamada puberdade, marcada pelo estirão (crescimento rápido), surgimento de pêlos pubianos, mudança na voz dos meninos, aumento dos seios nas meninas, ebulições hormonais levando à explosão da sexualidade, etc. Outros autores frisam as transformações comportamentais, tais como uma suposta rebeldia, certo isolamento, apego exagerado ao grupo, adoção de novas formas de se vestir, falar e se relacionar, além de episódios de depressão, tristeza ou euforia. Tal metamorfose incluiria idéias megalomaniacas: crença de que pode mudar o mundo e perda de algumas referências, como a de seu lugar no mundo.

Stanley Hall, um autor da psicologia que viveu o início do século XX, apresentou em seu livro *Adolescence* a idéia de que a adolescência era uma espécie de primeira etapa da juventude, tornando-se uma obra importante naquele momento histórico. No entanto, suas idéias foram criticadas por psicólogos da época uma vez que o teor evolucionista ignorava a influência da cultura no desenvolvimento do ser humano. Hall indicava a adolescência como um período de amadurecimento biológico caracterizado por comportamentos oscilantes e contraditórios, sendo manifestações de “primitivismo” humano. O estágio adulto corresponderia um estágio civilizatório supostamente evoluído, enquanto que a infância seria uma analogia às chamadas “sociedades primitivas”.

No mundo contemporâneo a adolescência se encontra com um mundo de escolhas, depara-se com diversos códigos morais e encontra-se frente a uma série de grupos diferentes, que têm crenças diferentes e proclamam práticas diversas. O adolescente que vive em sociedades modernas tem a sua frente uma gama de possibilidades, vive conflitos afetivos, sociais e morais por terem que escolher em uma sociedade onde as opções são muitas.

Em nossa cultura, o período da adolescência é marcado por diversos fatores como, por exemplo, a tomada de consciência de um novo espaço no mundo, a entrada em uma nova realidade que pode produzir confusão de conceitos e perda de certas referências.

O psicanalista Erik Erikson chamou de “crise de identidade” a busca do “eu” nos outros na tentativa de obter uma identidade para o seu ego, o que acarretaria angústias, passividade ou revolta, dificuldades de relacionamento inter e intrapessoal, além de conflitos de valores. Para Erikson (1988), o senso de identidade é desenvolvido durante todo o ciclo vital, onde cada indivíduo passa por uma série de períodos do desenvolvimento distintos, havendo tarefas específicas para se enfrentar. A tarefa central de cada período é o desenvolvimento de uma qualidade específica do ego. Para esse autor, dos 13 aos 18 anos a qualidade do ego a ser desenvolvida é a identidade, sendo a principal tarefa adaptar o sentido do eu às mudanças físicas da puberdade, além de desenvolver uma identidade sexual madura, buscar novos valores e fazer uma escolha ocupacional.

O termo crise adotado por Erikson (1988) não é sinônimo de catástrofe ou desajustamento, mas de mudança; de um momento crucial no desenvolvimento onde há a necessidade de se optar por uma ou outra direção, mobilizando recursos que levariam ao crescimento. Seria no período da adolescência que o indivíduo colocaria em questão as construções dos períodos anteriores, próprios da infância. Assim, o jovem assediado por transformações fisiológicas próprias da puberdade precisaria rever suas posições infantis frente à incerteza dos papéis adultos que se apresentam a ele.

A idéia de crise de identidade é marcada, também, por uma confusão de identidade que desencadeará um processo de identificações com pessoas, grupos e ideologias que, segundo autor, tornariam uma espécie de identidade provisória ou coletiva, no caso dos grupos, até que a crise em questão fosse resolvida e uma identidade autônoma fosse construída. Essa crise e, conseqüente confusão de entidade que faria com que o adolescente fosse em busca de identificações, encontrando outros “iguais” e formando seus grupos. A necessidade de dividir suas angústias e padronizar suas atitudes e idéias faria do grupo um lugar privilegiado, pois nele há uma uniformidade de comportamentos, pensamentos e hábitos. Com o tempo, algumas atitudes seriam internalizadas, outras não, algumas seriam construídas e o adolescente, paulatinamente, poderia se perceber portador de uma identidade construída pessoal e socialmente.

Apesar de Erikson (1988) manter a idéia de etapa para a crise de identidade, que terminaria no início da vida adulta, seu entendimento sobre a adolescência como construção social deve ser lembrado como uma característica relevante de suas obras. No entanto, segundo Contardo Calligaris (2009, p.78) este autor *foi um dos raros a perceber que a crise da adolescência se tornaria muito difícil de administrar, já que o mesmo tipo de crise começava a assolar os adultos modernos*. Erikson (1988) também foi o primeiro a usar o termo *moratória* para falar da adolescência como um período em que o sujeito teve o tempo de assimilar os valores mais banais e mais bem compartilhados na comunidade, cujo corpo chegou à maturação necessária para que ele possa efetivamente consagrar as tarefas que lhes são impostas por esses valores, mas apesar de estar “pronto”, não é reconhecido por sua comunidade como adulto. Moratória seria este tempo de suspensão que corresponderia a mais ou menos dez anos após a entrada na adolescência. Calligaris (2009, p.16) acrescenta que *esse fenômeno é novo, quase especificamente contemporâneo. É com a modernidade tardia (com o século que mal acabou) que esta moratória se instaura se prolonga e se torna enfim mais uma idade da vida*.

Acredito que tanto a noção de infância quanto a de adolescência são construções culturais e sociológicas, no entanto, os corpos de quem se encontra nessa fase assim caracterizada por nossa cultura, apresentam sinais biológicos ainda de formação e crescimento corporal, remetendo-os ao perfil culturalmente definido como infantil. Esta condição impõe limites no reconhecimento destes sujeitos para atuarem na vida adulta e essas ambivalências acabam por influir significativamente para na construção de suas personalidades, dos seus valores, das suas características, das suas escolhas e suas opções.

5 – CORPOREIDADE

*Só há um templo no mundo e é o corpo humano.
Nada é mais sagrado que esta forma sublime.
Inclinar-se diante de um homem é fazer
homenagem a esta revelação na carne. Toca-se o
céu quando se toca um corpo humano.*

Friedrich Novalis

Se analisarmos passo a passo a história da humanidade não teremos dúvida quanto à importância delegada ao corpo para qualquer civilização em qualquer espaço-tempo. Mesmo em tempos que enunciavam uma ostensiva severidade social, como por exemplo, a idade média, que preconizou a anulação do corpo e o repúdio pelos pecados da carne, manteve-se uma atenção redobrada aos “perigos” dos vestígios corporais.

Tamanha expressão não garantiu ao corpo uma condição de privilégio quando se tratava de considerá-lo capaz de produzir conhecimento para o ser humano, gerando uma condição paradoxal que permeou e ainda influencia a cultura ocidental. A figura de René Descartes, Isaac Newton, assim como tantos outros filósofos e autores que consolidaram as visões de mundo da modernidade atribuíram ao corpo apenas a função de suporte para uma mente pensante e racional.

No âmbito educacional, os modelos foram se consolidando, as concepções foram sendo criadas paralelamente pelas tendências pedagógicas que buscavam se especializar no processo educativo em consonância com o perfil de ser humano que deveria ocupar os espaços escolares e o contexto social do trabalho no capitalismo já estabelecido. Contudo, em todas as tendências era o intelecto o principal aspecto do ser humano a ser estimulado, trabalhado e investido, configurando no ambiente escolar o seguinte cenário: as aulas de maior importância seriam aquelas de raciocínio lógico, que expressariam o nível intelectual que o aluno detinha para fazer cálculos e chegar a conclusões certas, isentas de erros. Em segundo plano, mas ainda com importância intelectual, estariam as ciências humanas e sociais como português, história e geografia, por exemplo. Em terceiro plano estava a educação física, com a principal função de disciplinar o corpo para que o aluno pudesse estar atento ao máximo possível nas salas de aula permitindo assim, o sucesso nas disciplinas consideradas intelectuais. O

extravasamento da energia durante a aula de educação física poderia garantir um aluno comportado na sala de aula e menos “agitado”, comprometendo a ação do professor de lhe conceder o conhecimento. Ainda hoje, o investimento no corpo disciplinado e controlado emerge como questão central a ser trabalhada no ambiente escolar, sem o qual compromete-se o fazer político-pedagógico e didático. A aula de educação física aparece como espaço privilegiado para estes investimentos e tem avançando no cotidiano escolar buscando a consolidação de um sujeito auto-controlado e disciplinado em suas emoções, ações e movimentos (FOULCALT, 2004).

Na contemporaneidade este modo como as práticas pedagógicas tradicionais foram configurando-se no cotidiano escolar encontram-se desgastados para explicar os acontecimentos e apresentar soluções que contribuam com a situação de crise pela qual passa a educação. Esta crise representa apenas um eco, um reflexo de algo maior que está ocorrendo em nossa sociedade na qual os padrões hegemônicos de educação não estão acompanhando a explosão de novas formas de relacionamento nem a centralidade do corpo que ressignifica sua importância na cultura dos nossos tempos. A maioria das tendências e práticas pedagógicas consolidadas não encontram espaços para se pensar um corpo enquanto participante da trama que enreda o sujeito na sua vivência e produção de conhecimento dentro e fora dos espaços escolares. É preciso ampliar e modificar o olhar para aprofundar questões acerca do ser humano e sua relação com a produção do conhecimento com o mundo que o cerca.

Há algum tempo o corpo vem se tornando cada vez mais central para a constituição da identidade dos sujeitos e esta condição fica exposta nos ambientes escolares evidenciando que o paradigma moderno precisa ser superado se quisermos entender alguma coisa que se passa no cotidiano escolar. O corpo, condição essencial para a vida dos sujeitos, necessita ser ressignificado, visto sob uma perspectiva que englobe todas as dimensões humanas. Para esta visão, confio ao termo corporeidade para explicitar este *corpssujeito* no mundo. Recorro a Marta Cupolillo quando escreve sobre a corporeidade:

Materialidade corpórea imbricada por histórias que são plurais e singulares inscritas por experiências e vivências individuais e coletivas com as quais nos constituímos sujeitos no mundo, sempre a partir das múltiplas redes de relações nas quais circulam em nossas vidas cotidianas (CUPOLILLO, 2008).

O ser humano possui e tece inúmeros conhecimentos elaborados em experiências/resistências vividas em outros espaços e tempos, fora e dentro do ambiente escolar. No entanto, enxergar que tais conhecimentos é expresso em sua corporeidade requer um movimento de reorientação do olhar para que possamos reconhecer outras dimensões dos sujeitos. Para tal finalidade é necessário que façamos o movimento de *virar de ponta cabeça* aquilo que vínhamos acreditando ser o paradigma que deveria guiar nossas concepções de mundo e nossas opiniões. Ao redimensionar este antigo paradigma podemos modificar nossas compreensões acerca do que é conhecimento e de como o ser humano o tece, sendo para este fim, fundamental a compreensão de um outro ‘cerne antropológico’ (ASSMANN,1994) que não engesse o ser humano em binarismos como corpo/mente, razão/emoção, natureza e cultura.

Dentro dos espaços escolares o paradigma moderno que fundamenta as teorias e concepções pedagógicas precisa ser superado se quisermos ampliar nossas compreensões acerca da relação intrínseca entre corpo e conhecimento. Esta compreensão deverá ser consubstanciada por outro paradigma avançando em um debate mais profícuo sobre as potencialidades humanas e sua capacidade de tecer conhecimento. Amparo Cupolillo ao tratar o termo descreve que:

Sem perseguir um conceito definitivo para o termo, aventurei-me a tratar conhecimento como as diferentes maneiras pelas quais cada sujeito consegue compreender as inúmeras situações de sua existência pessoal e coletiva, apresentando soluções próprias e/ou coletivas para cada uma delas, num movimento contínuo e ininterrupto de tecer os fios que compõem a sua vida. Portanto, em cada momento de nossa existência estamos diante de situações, as mais diversas possíveis, às quais necessitamos dar respostas e apresentar soluções, mesmo que temporárias. Recorremos ao que já conseguimos tecer para solucionar as questões que nos são postas pela cotidianidade (2007, p.86).

A autora ao pensar outras possíveis ‘tessituras do conhecimento’ que enredam as redes de relações nas quais, de forma recursiva, os ‘corposujeitos’ se auto-organizam e se autoproduzem, organizando, produzindo e sendo produzidos ao mesmo tempo pelos fios da trama cultural e sócio-histórica, tensiona, em sua tese, a noção de sujeito essencialmente racional da modernidade. Para isto, entrecruza algumas idéias desenvolvidas especialmente por Morin (1975, 1996), Maturana & Varela (2001) e Assman (1998). Em seu trabalho utiliza os três princípios da teoria da complexidade, dialógico, hologramático e recursão organizacional, como pilares desta outra

possibilidade paradigmática de fazer ciência e propõem que o complexo seja visto como uma rede de fios heterogêneos ligados uns aos outros, unidos e inseparáveis.

Compartilho com as autoras citadas em suas compreensões de corpo e conhecimento e compreendo a corporeidade humana como fenômeno social e cultural, desígnio de representações e imaginários que traduzem o conjunto simbólico que o ser humano está mergulhado em sua existência. É na relação do corpo com o mundo que o cerca, pela atividade perceptiva que torna-se possível significar o contexto social e cultural que o sujeito se insere. O ser humano vê, senti, saboreia, toca, expressa sentimentos, representa cerimoniais dos ritos de interação, expressa o conjunto de gestos e mímicas, produz aparências, técnicas do corpo, exercícios físicos, relaciona-se com a dor, o sofrimento, a alegria, etc. Para qualquer destas ou outras ações/percepções é corpo o *vetor semântico* (Le Breton, 2010) que evidencia e constrói a relação com o mundo. Antes de qualquer coisa a existência é corporal. O corpo *é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator* (Le Breton, 2010).

Desta maneira, o corpo mantém a capacidade de expressar a cultura em que estão inseridos os sujeitos em todos os momentos da história. Carne, ossos, músculos, vísceras como suportes históricos através dos tempos. As representações sociais, culturais e educacionais refletem no sujeito, mudando ou mantendo posturas e atitudes.

Falar sobre uma cultura corporal pode parecer bastante contraditório quando pensamos que não há cultura sem corpo, no entanto, Jurandir Freire Costa (2004) nos diz que a redundância da expressão “cultura do corpo”, se explica quando busca *chamar a atenção para o fato de o corpo ter se tornado um referente privilegiado para a construção das identidades pessoais*. Costa (2004) nos alerta que no mundo contemporâneo, o corpo passou a ser o lugar para a plena realização humana, tornando-se comum falar de “cultura do corpo”, quando queremos referenciar a preocupação moderna com a forma física.

Sugiro que os dois termos, corpo e juventude, não sejam tratados na perspectiva comum da modernidade. Nem o corpo como suporte da mente segundo a clássica dicotomia corpo/mente, tampouco a juventude como uma categoria definida por faixas etárias e passagens geracionais. Pensemos em um *corpo multidimensional* (NAJMANOVICH, 2001) e uma *juventude interminável* (CANEVACCI, 2005) para assim poder trazer à luz as *Corporeidades Juvenis*.

Um corpo multidimensional é possível se deixarmos de lado a maneira linear pela qual a abstração matemática defrontava o “objeto”. O sujeito da pesquisa descrito e conhecido por alguém que acreditava poder prever sobre ele, mantinha sua corporalidade postada numa paisagem cognitiva onde o corpo estava estancado no mundo que o cercava, sendo apenas um atributo do sujeito, e não um lugar e um tempo de produção da(s) identidades(s).

É um corpo ao mesmo tempo físico, biológico, social, comunicacional, energético, sensível, cultural, pessoal, real, virtual que falo: *o corpo vivencial* (NAJMANOVICH, 2001). Um corpo interminável que constrói suas identidades em intercâmbio com o mundo e vice-versa. Um corpo que transita livremente entre as diversas identidades que um sujeito pode submeter-se e/ou desfazer-se segundo determinadas condições.

No que diz respeito às identidades juvenis, as dimensões naturalistas do corpo que gradativamente foram subtraídas e mortas deram espaço às *tecnologias incorporadas* (CANEVACCI, 2005) como extensões da corporeidade humana. A juventude que não mais se define como fase anterior da idade adulta dilata-se e estende-se aos espaços demográficos, ultrapassando dicotomias como corpo e mente, orgânico e inorgânico e finaliza as faixas etárias. Produzem a si mesmos nos espaços de convivência, nos acessórios, nos gestos, nas palavras. Cria e recria seus códigos conferindo sentido ao sujeito-jovem, ampliando e prolongando nos cenários e no corpo, na pele e nas paredes, misturando-se para ser parte integrante de suas corporeidades juvenis. Canevacci acrescenta que:

Como foi visto, a distinção dicotômica orgânico/inorgânico se exaure nesses espaços intermináveis. Tanto a pele quanto as paredes são parte integrante e interna/externa do corpo. Ambas são pós-orgânicas. Por isso todas as coisas vestidas sobre a pele ou penduradas nas paredes – mas também se poderia dizer exatamente ao contrário: coisas grudadas na pele e vestidas na parede – contribuem para fazer parte de um novo sentido de identidade: uma identidade móvel, fluida, que incorporou os muitos fragmentos que – no espaço temporário de suas relações possíveis com o seu eu e com o outro – se “veste” ou se “traveste” de acordo com as circunstâncias. Lá onde o olhar adulto só vê uniformidade, para os olhares intermináveis do jovem dilatam-se diferenças vitais, pequenas minúcias apaixonantes, identidades micrológicas (2005, p.34).

Diante da centralidade que o corpo vem adquirindo, principalmente quando evoca as identidades dos sujeitos, parece-me substancial estudar as corporeidades juvenis neste século XXI. Este tem sido testemunho de que a cultura juvenil está além

de categorias que a aprisionem em faixa etária, condição social ou qualquer outro conceito rotulador. É também, pela marcas no corpo, que os jovens desta pesquisa *dilatam* (CANEVACCI, 2005) a juventude vista como um conceito antropológico assim como a infância e a idade adulta, e onde podemos acompanhar a fluidez com que estas identidades vão se deslocando nos sujeitos do cotidiano escolar.

As concepções formuladas e pensadas a partir destes referenciais teóricos me proporcionam estar mergulhada e atenta ao cotidiano escolar para perceber os indícios nas conversas mais corriqueiras, nas imagens aparentemente mais comuns que compõem cotidianamente o cenário da aula de educação física daquela turma. São estes indícios que clarificam a minha concepção de corpo e juventude revelando a necessidade de aprofundar reflexões e fazer pensar outras possibilidades para escola na contemporaneidade.

5.1 - ENTRELAÇAMENTOS ENTRE CORPOREIDADES E JUVENTUDE: MARCAS E PRÓTESES CORPORAIS

“O meu corpo é um jardim, a minha vontade o seu jardineiro”.

William Shakespeare

“O corpo não é uma máquina como nos diz a ciência. Nem uma culpa como nos fez crer a religião. O corpo é uma festa”.

Eduardo Galeano

Segundo José Machado Pais (2006 p.7) *há duas diferentes maneiras de olharmos as culturais juvenis: através das socializações que as prescrevem ou das suas expressividades (performances) cotidianas.* A segunda maneira reflete a proposta desta parte da dissertação, deixando a juventude se expressar por sua corporeidade trazendo para o debate algumas das principais questões que envolvem a cotidianidade dos jovens da turma 701.

Partindo do princípio de que os dois temas que entrelaço nesta dissertação aparecem na contemporaneidade de maneira central elejo dois assuntos que atravessam as juventudes visitadas por mim, levando em consideração o nível de influência que elas parecem ter para a vida daqueles jovens. São elas:

1ª Extensões da corporeidade juvenil: próteses marcas, como extensão da corporeidade juvenil/ construção de identidade.

2ª As influências dos “espaços, comunidades e contatos virtuais”, como característica também dos relacionamentos juvenis na contemporaneidade. / construção da *ciberidentidade*.

Primeiramente, trarei como referências um personagem daquele cotidiano escolar, chamado Lucas, para elucidar as extensões da corporeidade juvenil.

Posteriormente, através de uma conversa flagrada entre dois amigos e do diálogo realizado com Adriana e um grupo de alunas, exemplificarei tantas outras vozes ouvidas sobre o prazer de estarem conectados à internet e desta como uma prática característica dos relacionamentos juvenis na contemporaneidade. Com a conversa flagrada por mim entre dois alunos da turma 701, trarei dentre outras questões, a permanência da crescente tecnologia digital no cotidiano das aulas, conforme o exemplo dado por aparelhos celulares que são levados como um pertencimento de si e de identidade, principalmente quando a música toca nestes aparelhos, um acontecimento quase que constante durante a minha presença na escola.

LUCAS

Lucas era um menino pequeno que mantinha praticamente os mesmos hábitos que a maioria dos seus amigos e alunos da turma 701. Gostava de futebol, estava sempre com o telefone celular nas mãos, tinha atritos com o professor de educação física, fazia bagunça, era “indisciplinado”. Em parte, sua corporeidade era vista com base em seu tamanho e forma física sendo chamado por outros alunos maiores de criança. No entanto, a ambivalência expressa por sua aparência me chamou muito a atenção. No diálogo que tive com ele, seu companheiro de turma Renan, disse que Lucas não era jovem porque ainda mantinha seus 12 anos de idade. Lucas, não concordava com o que dizia Renan, afirmando que ele é jovem porque está em fase de crescimento. Agora, observe a foto de Lucas:



Apesar de Lucas aparentar um corpo ainda considerado por nossa cultura como infantil sua imagem pode me dizer muito mais do que suas palavras ao tentar explicar a sua condição juvenil. A primeira vez que conversei com ele perguntei o porquê de se usar aquelas pulseiras que pareciam “fios de telefone”. Ele então me disse: “Ah! Por nada... Coisa de pobre mesmo”. Algumas vezes, observei Lucas com um skate na aula. Logo depois fiquei sabendo que por te dito palavras desagradáveis ao professor havia ficado suspenso das aulas até que seus responsáveis viessem conversar com o professor. Ele disse que trouxe o skate para fazer algo, já que não podia fazer aula. Após eu ter sido apresentada para a turma e durante toda a pesquisa, ele não deixava de vir falar comigo. Certo dia, ele saiu de um extremo da quadra para vir falar comigo sobre a tatuagem que tenho em minha perna direita. Ele disse: “Pô, maneiro! Fez agora?”. Eu lhe disse que havia feito há muito tempo e então, ele complementou: “quero fazer uma quando eu ficar mais ‘velho’. Minha mãe ainda não deixa”. Perguntei-lhe porque ele faria uma tatuagem e ele respondeu: Pô. Sei lá! Acho maneiro, bonito!

Em nossa cultura a idade é um fator limitante no que diz respeito a participação de um sujeito em todos os elementos de sua cultura. Para explicar esta afirmação Roque de Barros Laraia (2003, p.83) diz ser necessário dois tipos de explicações: *uma de ordem cronológica e outra estritamente cultural*. Para a primeira ficaria reservada as limitações objetivamente pela idade. Os condicionantes físicos como força e agilidade restringiriam crianças a realizar tarefas como a caça ou a guerra, assim como, os considerados “velhos” não seriam mais aptos a certas tarefas. O caso de Lucas parece estar mais de acordo com a segunda explicação de Laraia. Sua idade impede que ele tenha autonomia suficiente para poder tatuar seu corpo, isto porque as marcas corporais em nossa cultura adquiriram um peso cultural de repulsão, em que somente um adulto que passou por experiências através dos anos são capazes de decidir de maneira “madura” o que fazer com seu corpo. Assim como votar, ter vida política, assumir uma família, ter um emprego e poder adquirir bens de maneira autônoma, sem a necessidade da permissão de um responsável.

A foto acima não foi tirada por mim. Foi ele mesmo que fez questão de passar para meu celular ensinando-me como fazia o processo ativando o “Bluetooth”. Não por acaso ele aparece na maioria das fotos que eu fazia após ter conversado com algum grupo de alunos e alunas. No diálogo com Monica, Elaine e suas amigas; na conversa com Adriana; na conversa com Paulo e me acompanhando na hora da saída até que pudesse acenar de cima da passarela para despedir de mim. Lucas parecia se identificar

comigo, pela minha aparência, minha tatuagem, meu perfil de estudante, o que também pode expressar sua face juvenil. Em minha frente estava apresentada a fluidez com que as identidades se deslocavam onde qualquer tentativa de fixação em uma categoria se esvaia. Naquele menino eu via a presença do jovem e da criança expressos pelas multiplicidades e extensões que as corporeidades podem revelar à respeito de suas identidades, seus valores e suas personalidades. Expressões que transcendem as falas, e me fazem “compreender” melhor a realidade, ainda que eu não possa dar conta de sua totalidade e nem esta seja minha intenção nesta pesquisa.

Outra situação que expressa a condição instável sobre ele é o castigo que lhe é dado por ter “desrespeitado” o professor que apenas permitirá que retorne às aulas quando seu responsável comparecer. Não sendo reconhecido como sujeito capaz de responder pelos seus próprios atos novamente é colocado na condição de criança, ou mais precisamente de adolescente. A não participação na aula de educação física, que me parecia ali tão esperada, não ficou impune como eu pude observar. Com seu próprio skate, Lucas desafiava subjetivamente a “ordem do professor” e parecia dizer que se ele não podia frequentar a aula, a diversão dele não havia sido prejudicada.

Estas são algumas das tramas que se configuram no cotidiano escolar daquele menino, deixando abertas inúmeras possibilidades de discussão. Numa aula onde a fluidez permeia o cenário e deixa aos olhos mais atentos as entradas, as permanências e as saídas dos mundos, infantil e juvenil, me apoio em Canevacci (2005) ao defender que *os jovens são intermináveis*. A condição vivida por Lucas é de ambivalência, na qual as tradicionais distinções em faixas etárias se abrem para a idéia de jovem se *dilatar* (CANEVACCI, 2005). Segundo este autor:

Nesse contexto – caracterizado por culturas fragmentadas, híbridas e transculturais, consumo panoramático, comunicações mass-midiáticas – afirma-se uma dilatação do conceito de jovem, virando do avesso as categorias que fixavam faixas etárias definidas e claras passagens geracionais. Trata-se de uma passagem intricada e decisiva que se buscará delinear aqui, a seguir, partindo da seguinte proposição: *os jovens são intermináveis*. Isso não deve ser entendido –obviamente – no sentido de que são eliminados, pelo contrário: no sentido de que os jovens não acabaram. Que podem não se acabar. Cada jovem, ou melhor, cada ser humano, cada indivíduo pode perceber sua própria condição de jovem como não-terminada e inclusive como não-terminável. Por isso, assiste-se a um conjunto de atitudes que caracterizam de modo absolutamente único nossa era: *as dilatações juvenis*. O dilatar-se da autopercepção como jovem sem limites de idade definidos e objetivos dissolve as barreiras tradicionais, tanto sociológicas quanto biológicas. Morrem as faixas etárias, morre o trabalho, morre o corpo natural, desmorona a demografia, multiplicam-se as idades móveis e nômades. E nasce a antropologia da juventude (2005 p.28/29).

Na sua interterminalidade, Lucas parece investir em sua imagem corporal pelo uso dos óculos, das pulseiras e do cordão, das roupas, do símbolo que faz com sua mão, do cabelo de acordo com o corte da moda atual, refletindo a dimensão central do corpo na contemporaneidade para a construção de sua identidade. Nesta dimensão central que a corporeidade assume é que faz do corpo também um lugar para expressar a condição juvenil seja em qualquer idade, mesmo que seja no corpo do outro a identificação dos gostos, como por exemplo, a apreciação de Lucas por minha tatuagem na perna direita seguida da sua pretensão futura em fazer uma em seu próprio corpo.

No contato que tive com a turma 701, percebi tanto em Lucas como em outros jovens ali presentes, que seus investimentos em vestimentas e outras marcas corporais retratam sociabilidades presentes nas culturais contemporâneas. Jovens mostram seus sinais de identidade através de piercings, tatuagens, cortes de cabelo, brincos, afirmando uma singularidade que já não indica tanto uma forma de dissidência ou inconformismo social, e sim mais uma prática que simplesmente significa “estar na moda” “ser do grupo” e não protesto contra o sistema capitalista

Alguns autores discorrem sobre a perspectiva central que o corpo assume na atualidade, assim como, o uso das próteses, acessórios e marcas que representam as extensões das identidades ao longo dos tempos, inclusive na contemporaneidade.

Francisco Ortega, em seu livro “*O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea*”, discuti sobre as práticas ascéticas existentes na antiguidade e o valor simbólico conferido ao corpo naquela época como ideais de liberdade, desafios aos modos de existência prescritos e de resistência cultural na construção do *self* dono de si. Para este autor este conceito na contemporaneidade sofre alterações que diferenciam a ascese da antiguidade, onde a materialidade ganha outra simbologia em que o eu só existe para cuidar do corpo, e por vezes constituindo práticas de assujeitamento e disciplinamento, constituindo assim o que Ortega (2008) denominou de bioasceses.

Ortega ainda acrescenta que na contemporaneidade a distensão *entre corpo e self tornou-se obsoleta*, sendo os sujeitos corporificados por meio das condutas ascéticas. Corpo e self idênticos, constituindo a corporeidade da atualidade. O sujeito é aquilo que come, que veste, que pratica, que exercita, que explicita com e no seu corpo. Para ele, embora as práticas contemporâneas sejam similares às da antiguidade, visariam

objetivos contrapostos, o que promove processos de subjetivação dissonantes, indicando adaptações às normas e de constituição de modos de existência conformistas e egoístas.

Comungo com a idéia de que as formas e contornos que o corpo adquire na subjetivação de si e do outro também é lugar de identificação na contemporaneidade. Compreendo a relevância que o corpo assume atualmente nos modos de nomeação dos jovens afetando os sujeitos e criando novas formas de socializações. Contudo, cristalizar seu respectivo pertencimento nas esferas sociais, pode parecer um pouco determinista em relação às identidades juvenis, ainda que a imagem do corpo regule, em grande medida, as relações entre os jovens.

Continuo com a crítica à Ortega, quando o autor discorre sobre o investimento no corpo pelo uso de tatuagens e piercings:

O investimento no corpo é uma resposta à degradação dos laços sociais, ao afastamento do outro e à perda de valores e significados coletivos que estruturavam o mundo simbólico do indivíduo. A contingência e a perda das âncoras tradicionais para o *self* criam um sentimento de insegurança que leva à procura da realidade na marca corporal. Quanto mais acreditamos na contingência, mais temos a necessidade de recorrer a algo que se apresente como real, como permanente, em um mundo de impermanência, uma âncora para o *self* “uma superfície protetora contra a incerteza do mundo”, “uma proteção simbólica contra a adversidade” à qual as modificações corporais parecem oferecer uma resposta. Tatuagem, *branding*, *scarification* fornece a ilusão de uma estabilidade cultural e social, e são tipicamente usados “em situações em que as pessoas sentem... a necessidade de preservar suas identidades individuais e sociais e de anunciar... a permanência de suas lealdades (2006, p.52-53).

Reconheço a relevância e contribuição deste autor que permeia o campo da psicologia, e em parte comungo com suas idéias sobre a expressividade que cada vez mais o corpo vem assumindo. Acredito que muito se contribui para o debate a partir de suas colocações, no entanto, percebo que outros olhares mais otimistas e menos cristalizados podem oferecer subsídios que visibilizem os diversos sentidos que os sujeitos e no caso desta pesquisa, os jovens, dão aos usos de próteses e marcas através de seus corpos.

Outro autor que discorre sobre o assunto é David Le Breton. Este autor discute um outro lado sobre a importância do corpo na atualidade:

O imaginário social contemporâneo atribui um valor fundamental a esse corpo colocado como *parceiro* privilegiado, o melhor amigo que se pode ter, mesmo se as relações às vezes são difíceis com ele. Após um longo período de discrição, hoje o corpo se impõem como um lugar de predileção do discurso social. A individualização crescente de nossas sociedades ocidentais modificou em profundidade a atitude coletiva com respeito a ele (2003, p.54).

Neste sentido, percebendo a importância das marcas corporais como extensões de suas identidades é que fui levada ao conhecimento dos estudos do que se reconhece hoje como *tribos urbanas*.

Tal estudo ganha força após a Segunda guerra Mundial, na década de 1960, sendo realizados especialmente na Grã-Bretanha. Nele buscou-se analisar nos distintos estilos dos grupos jovens suas roupas, acessórios, aparatos e gostos musicais, assim como, a maneira como eles se apresentavam perante aos outros. Foram sendo observadas nestes grupos as estruturas sociais autônomas que eles criavam para se relacionar com o mundo adulto. Os grupos focados eram: Teddy boys, mods, rockers, hippies, skinheads (1950-1960), punks e new romantics (1970), expressões da juventude que sugeriam um potencial de subversão, mas também comportamentos culturais de lógicas e legitimidades próprias.

Esses agrupamentos sociais ficaram conhecidos como *tribos urbanas* sendo designados aos jovens que se reúnem segundo seus gostos, modos de falar, vestir, agir etc., como atributos identitários. Tem forte influência da escola de Birmingham quando esta avança no debate ao fortalecer a idéia de que não há uma cultura juvenil nem uma subcultura no singular, mas sim, subculturas juvenis, no plural. Porém as limitações desta corrente de estudo se mostram quando tais subculturas foram tratadas de duas formas. A primeira naturalizando o *outro* reduzindo-o ao comum, sem a atenção que ele merece. A segunda, considerando as subculturas como exóticas, deixando um teor de negatividade que pode rotular as juventudes.

Trazendo para os dias atuais destaco a influência do movimento *emmo*, entre outros, como exemplo da difusão das tribos urbanas sendo utilizadas amplamente pela mídia principalmente quando falamos de marcas corporais que ornamentam o corpo, marcam a pele, incorporam os sujeitos, alteram suas visualidades através dos objetos materiais e das técnicas de aplicação. A visibilidade da imagem é a primeira forma que temos para expressar nossas identidades. Mesmo sem palavras, aquilo que somos ou o que queremos ser, é estampado em nossas corporeidades seja pela presença dos adereços, ou pela ausência deles, constituindo-se numa mensagem rápida e eficaz de resistência e protesto a um tipo de cultura que é imposto ou apenas desagrada, incomoda. Mas, também pode ser uma maneira agradável de constituir o que se é pela estética, pela beleza, pelo prazer, como me parece bem o caso de Lucas. Assim, ele faz fluir sua identidade com os aparatos levados para aula: com seu skate uma maneira de

protestar a proibição em participar das aulas. Já com seu brinco, pulseira, cordões, ele expressa a preocupação e a valorização com a estética da beleza.

Inúmeras formas de inscrições corporais foram discretamente tomando um lugar dentro do espaço de possibilidades disponíveis para adornar o corpo. Dentre elas o body piercing e a tatuagem, parecem ter ganhado espaço e popularidade entre os gostos juvenis. Na contemporaneidade, estas marcas inseridas no corpo parecem servir para embelezar o corpo, como diz Lucas sobre a possibilidade de fazer uma quando tiver mais idade. Na contemporaneidade as marcas corporais são requisitadas por muitos jovens como expressões da identidade renunciando o peso das características de revolta e promiscuidade associados à elas. Segundo Elisabete Maria Garbin:

Logo, se problematizarmos o conceito de juventude(s) com as lentes da cultura, podemos ver tais juventudes como, no mínimo, comunidades de estilo, atravessados por identidades de pertencimento, desde o *look* de suas vestimentas e adereços, incluindo aqui estilos musicais, comportamentos, gírias, atitudes corporais, etc. observe que alguns jovens em sua sala de aula usam um tipo de roupa que corresponde a um estilo musical que vem consumindo neste momento, assim como outros dão seus sinais de identidades através de piercing, brincos tatuagens e outros tipos de marcas corporais, buscando afirmar uma singularidade que já não indica uma forma de dissidência ou inconformismos sociais e, sim, mais uma prática que simplesmente significa ‘estar na moda’, ‘ser do grupo’, e não ‘protesto contra o sistema capitalista, ou ‘protesto contra as regras hipócritas do mundo adulto’. A questão central está, então, em conhecer e entender esta mistura de ânsia e imaginários juvenis (2009 p.35-36).

No entanto, não há muito tempo que estas marcas eram vistas com certa desconfiança sendo exemplo de marginalidade, impureza e rebeldia juvenil. As marcas corporais inscrevem na carne o pensamento da época histórica que corresponde e não constituem práticas recentes. Desde os tempos mais antigos universalmente o corpo humano é marcado por nossos mais remotos ancestrais subscrevendo neles a cultura. No entanto, a história parece reservar à marcação corporal uma série de impressões de negatividade que por muito tempo fez vinculá-la aos comportamentos de marginalidade denegrindo aqueles que fizessem uso das marcações corporais, como é o caso da perseguição da Igreja Católica aos pagãos durante o período medieval. Para guerreiros da cultura *wiccan* como Celtas e Vikings a marcação corporal tinha demasiada importância como amuletos sagrados ancestrais repletos de significados mágicos e protetores.

Consideradas como atentado moral à integridade corporal, as marcas corporais foram fortemente combatidas e condenadas pelo contexto da tradição judaico-cristã que

predominava naquela era. O corpo, naquele sistema social, era codificado como símbolo de transcendência, podendo ser apenas modificado quando da permissão da Igreja Católica, como por exemplo, as práticas de auto-flagelação que configurariam no sujeito a virtude, a obediência e a devoção religiosa. A modificação corporal para além do aceite da Igreja era considerada uma blasfêmia, pois alterava a imagem e semelhança divina na qual o ser humano havia sido criado.

Outra forma de associação negativa para as marcações corporais deve ser lembrada com a descoberta do “novo mundo” quando expedições marítimas avançaram sobre continentes que abrigavam povos e tribos que demarcavam suas culturas em seus corpos. De acordo com a visão “branca”, “burguesa” de uma Europa “civilizada” acessórios e técnicas associadas às marcas corporais foram associadas com o primitivismo, paganismo, exotismo e a barbárie próprios das “sociedades selvagens”.

Estes dois acontecimentos atribuíram às demarcações corporais um peso cultural arraigado de más impressões, distante da visão de relevância que o corpo detinha nas culturas ancestrais. Vítor Sérgio Ferreira (2004, p.74) ao discorrer sobre este assunto acrescenta que:

Ao peso do interdito religioso, juntou-se o ônus da distância cultural e social na percepção ocidental das marcas corporais, na medida em que começaram a representar, sobretudo, um *encontro com o Outro* (Guell in Fleming, 2000: 67): um *Outro colonizado*, primitivo, pré-moderno e pagão, representado pelo nativo tatuado e profusamente adornado – como refere Blanchard, “a diferença entre o colonizador e o colonizado está na textura da pele” (1991:13); mas também um *Outro marginal*, na medida em que, no processo de importação ocidental das marcas corporais, a sua apropriação localizou-se, em grande medida, nos interstícios das culturas populares urbanas, figurando entre marinheiros, estivadores, prostitutas, reclusos, membros de *gangs* e máfias, a par de outro tipo de *malandros* (Atkisson, 2003:39; Blanchard, 1991; Fisher, 2002:93).

Na virada do século XX houve a associação das marcas corporais, principalmente a tatuagem, com expressões de marginalidade e a tendência de vinculá-la a excentricidade, desconsiderando a beleza estética das mesmas. Este olhar era conferido principalmente porque a tatuagem e algumas formas de *body piercing* também haviam sido experimentados por personagens pertencentes a estratos sociais mais elevados. A burguesia desconsiderava seus efeitos estéticos e associava simbolicamente aos indícios socialmente inquietantes que se institucionalizou no discurso médico e jurídico como marcas físicas da delinquência. A tatuagem chegou a ser considerada por alguns estudiosos como sinal de criminalidade inata que

corresponderia a insensibilidade dos criminosos a dor e gosto atávico pelo ornamento, assim como o “homem primitivo” e o “selvagem”.

A importância das marcas corporais faz parte deste momento onde o investimento no corpo compõe também a forma de comunicação de quem “eu sou”, na própria identidade. Marcas, artefatos, próteses corporais configuram a corporeidade da juventude na contemporaneidade de uma maneira mais fluida e menos fixadora, na medida em que a idéia de criar e poder brincar com uma ou várias personalidades tem sido o anseio de muitos sujeitos deste momento histórico atual. Este anseio se entrecruza com o crescimento ostensivo do mundo virtual se tornando um dos locais principais de encontros e interesses da juventude.

A percepção da importância de um corpo informante sobre “quem se é, está sendo ou deixa de ser” alertou-me sobre as influências dos “espaços, comunidades e contatos virtuais”, como característica também dos relacionamentos juvenis na contemporaneidade. Logo de início, um paradoxo se coloca nestas relações criadas pelos ciberespaços: o corpo que parece inexistir quando se fala em conecta-se com as redes sociais invisíveis, ganha outro sentido tornando-se um recurso para novas experiências corporais e de comunicação. Mesmo sentado, no mundo virtual a corporalidade ganha foco através de fotos e imagens colocadas nos sites de relacionamentos, nos blogs etc.

6 - NOVOS ESPAÇOS DE RELACIONAMENTOS NO CONTEXTO JUVENIL: O CIBERESPAÇO E AS CIBERIDENTIDADES

“Qualquer novo conhecimento provoca dissoluções e novas integrações”.

Hugo Hofmannsthal

MATEUS E LIDIANE

Lidiane: Me empresta seu celular? O que você está ouvindo?

Mateus: “Peraí”, garota!

Lidiane: Deixa eu ver!

Mateus: Sai... Ih, garota!

Lidiane resolve pegar o telefone da mão de Mateus. Ele percebe e não deixa dizendo:

Mateus: Garota é hip-hop, música de preto!

Historicamente a humanidade tem sido percebida pela maneira como ela relaciona-se e comunica-se com seus semelhantes, construindo-se assim, como seres sociais que se agrupam constituindo comunidades, redes, sociedades. Organizam-se em pequenos e grandes grupos os quais estabelecem signos, criam tecnologias, formam vínculos afetivos, desenvolvem economia e constroem os mais diversificados tipos de comunicação, aprendizagem e produção de conhecimento. As estruturas destes grupos modificam e são modificadas de forma dialógica com os instrumentos, técnicas e tecnologias criados por eles. Portanto, frente à explosão das tecnologias da informação e comunicação na contemporaneidade é importante pensar como os sujeitos sociais se organizam e representam o surgimento do que Costa (2003) chamou de *cultura digital*.

A simplicidade do diálogo acima vivenciado durante a pesquisa de campo sinaliza uma característica relevante da época atual: a influência da tecnologia no

cotidiano dos sujeitos e a utilização de instrumentos como artefatos identitários. Na conversa flagrada por mim entre dois alunos da turma 701 faz desvelar através de suas falas como os instrumentos tecnológicos são incorporados no cotidianos daqueles jovens. Sua cor, sua parte biológica se entrelaça no contexto cultural significativa e traduz pela música, criação humana, quem ele é, o que o identifica. No entanto, é a cultura que cria as diferenças entre etnias e quem distinguiu o branco do negro e vice-versa. Para que possamos alcançar o valor do que este aluno evidencia em sua fala, é preciso estar receptivo a outras maneiras de enxergar o corpo e a juventude nesta era de vertiginoso crescimento tecnológico, de hibridismos e dilatações das barreiras que tradicionalmente definiam espaços e lugares.

No caso de Matheus, a identidade rompeu a barreira do corpo enquanto apenas biológico e sua corporeidade alastra-se através da música que gosta de ouvir e também através de seu celular. É comum escutarmos músicas enquanto a aula de educação física está sendo dada. Com o desenrolar da pesquisa fui notando que a música e os aparatos tecnológicos fazem/faziam parte daquele contexto juvenil e que funcionavam como uma maneira de “quebrar” aquilo que parece ser “chato” e “tedioso” para eles. Sobre a presença de música nos espaços escolares Aldo Victorio e Aristóteles Berino (2008) contribuem dizendo:

“... que, apesar de tudo, a escola não é um lugar infeliz. Não é porque os alunos fazem diariamente da escola um território de realizações e fabulações. A contrapelo, nela *vivem*. E a música, proibida, controlada ou ignorada, é parte constitutiva e marcante desta presença na escola. Com ela produzem uma eventual alteridade – o que acreditam e aquilo que repulsam, para ser visto e ouvido, compreendido ou mal compreendido, entre eles e em relação a todos: inspetores, professores e direção. Alunos com seus fones de ouvindo, estão espalhados pela escola, até na sala de aula. Ouvem de tudo (p.10).

O universo musical vem sendo usado como forma de expressão identitária constituindo-se como artefato de subjetivação. Determinadas práticas culturais vinculadas à música podem corroborar na constituição de identidades juvenis estabelecendo identificações com os grupos de pertencimento, suas tribos, que no caso de Mateus representa a tribo do Hip Hop. Na perspectiva dos Estudos Culturais a cultura popular é legitimada como produtora de conhecimento e prática de significação. Segundo Silva, os Estudos Culturais:

É dessa perspectiva que os estudos culturais analisam instâncias, instituições e processos culturais aparentemente tão diversos quanto exposições de museus, filmes, livros de ficção, turismo, ciência, televisão, publicidade, medicina,

artes visuais, música... Ao abordá-los, todos, como processos culturais orientados por relações assimétricas, a perspectiva dos Estudos Culturais efetua uma espécie de equivalência entre essas diferentes formas culturais (SILVA, 1999, p.139).

Compreendendo que a identidade não é algo fixo e, sim um processo, a música constitui uma metáfora em sua construção através das experiências diretas do corpo, tempo e sociabilidade. A música também deve ser vista como produtoras dos sujeitos criando experiências diversas com os grupos e do indivíduo com ele próprio. Assim, o Hip Hop pode significar para Mateus uma produção de si enquanto sujeito sem deixar que sua identidade esteja em constante movimento entrelaçando com as distintas maneiras de ser jovem e viver as juventudes contemporâneas. Casos como estes ocorrem o tempo todo no cotidiano escolar, mas parecem ser diluídos pelos olhares que apenas vêem a normalidade, deixando passar por despercebidos a repercussão que a cultura digital vem inscrevendo nas identidades juvenis e nas culturas de nosso tempo.

Imbuída de um olhar mais cauteloso sobre aquela realidade pude ir percebendo a dimensão do efeito cultural proporcionado pelo avanço tecnológico na cultura juvenil pesquisada, de como suas características se assemelham com o fluxo incontrollável das ações cotidianas que fiz alusão no início desta dissertação e da incapacidade que sentia no início em localizar situações que pudessem ser testemunhas da pesquisa de campo. Passado este primeiro momento e já realizados alguns entrelaces com os diálogos vividos sinto confirmar minha intuição acerca da incompatibilidade comunicacional entre os participantes do cotidiano escolar a respeito de suas linguagens e reconhecimento daquilo que é relevante sobre o mundo dos jovens pela escola e do mundo que eles reconhecem sendo deles.

Tal constatação me levou ao pensamento das antigas invasões coloniais às tribos indígenas onde buscava-se impor aos índios a cultura européia, branca e burguesa. Covardemente repreendidos pelo terror das armas de fogo, os índios foram obrigados a cederem aos ditames dos colonizadores. Sem me aprofundar neste assunto, apenas para aludir meus pensamentos, faço a ressalva sobre a existência de estudos que discutam as possíveis resistências indígenas. No entanto, seus modos de vida foram atropelados pela imposição européia que acreditava poder “civilizar” formas de vida “carentes” de “moralidades”, “religiosidade” e “cultura” no sentido burguês da palavra.

No cotidiano escolar as tribos estavam/estão lá, mas existem diferenças cruciais na relação entre “colonizadores” e “colonizados”. Chamo a atenção para o fato de que

muitos dos “colonizadores”, (sendo professores, diretores) não percebem o jogo que está sendo colocado. Não pretendo julgar se estes têm consciência ou não sobre a insuficiência do processo educativo, mas a prática educativa como foi construída e fixada na modernidade naturalizou-se no cotidiano dos sujeitos educadores como sendo a única forma de conhecimento a ser transmitido, assim como os papéis dos sujeitos foram fixados. É o aluno quem tem que aprender e o professor ensinar, sem que o professor atente para a enorme carga de conhecimentos que os alunos já carregam para dentro da escola, principalmente por meios virtuais, e talvez, muito mais interessantes para eles do que aquilo que geralmente os professores têm a ensinar. Acredito, então, que seja um passo fundamental a inversão dos papéis ou a procura por outras interpretações para caracterizar os sujeitos nos ambientes educativos. Utilizar as práticas pedagógicas para problematizar, pensar, pesquisar também constitui uma prática “transformadora. O primado, talvez, não seja ensinar, mas aprender” e admitir que o conhecimento que o aluno adquire no cotidiano escolar está relacionado com sua própria vivência e experiência que é particular de cada sujeito (BERINO, 2011).

Para ilustrar o que disse trarei a conversa que tive com o professor de educação física. Embora a pesquisa focalize os jovens e concepções sobre eles mesmos, achei esta passagem muito interessante me parecendo esclarecer o que tento evidenciar neste momento. O primeiro professor da turma precisou afastar-se temporariamente por motivos de saúde, necessitando de uma substituição para a turma 701, no segundo semestre de 2010. Este “novo” professor me confessou inúmeras vezes as dificuldades que tinha de dar aula para aquela turma, que ele considerava a pior da escola. Por vários dias das minhas visitas ele confessava que rezava para aquela aula acabar. Sempre com reclamações sobre o comportamento da turma, dizia não ter mais jeito e que iria deixar eles fazerem o que quiserem. Até que o último dia de aula e também das minhas visitas ele mostrou-se mais animado e intrigado. Então, ele contou-me desta maneira: “Nem acredito que eu consegui dar aula para eles! No último dia! Sabe o que eu fiz? Eu deixei pela primeira vez os meninos jogarem futebol com as meninas! É a primeira vez que eu vejo isso dar certo!”. Parece que quando este professor deixou de “colonizar” a aula para dialogar e permitir aquilo que para os alunos era um hábito conferiu-se um entrosamento na comunicação entre o professor e o aluno possibilitando a ocorrência do processo educativo de maneira possível e quem sabe, mais harmônica.

Durante os dias que visitei aquele cotidiano escolar frases e opiniões a respeito daquela turma eram sempre com tons de descaso e irritação. Sem me preocupar em

achar um culpado para isso acredito que muitas outras situações de desentendimentos podem ser resolvidas se mais atitudes de “trocas” se estabelecessem nos espaços escolares. Para isto é necessário uma abertura a caminhos ainda não percorridos, ou pouco percorridos, que dialoguem com as culturais juvenis e saiba lidar de maneira respeitosa com as diferenças. Segundo Aldo Victorio e Aristóteles Berino (2008):

A desqualificação juvenil grava-se, sobretudo, quando o que é visto tem sua leitura interrompida na superfície dos corpos olhados e quando essa interrupção é provocada pela radical intolerância à diferença. Patologia decorrente das redes ainda fortemente ligadas ao passado/presente escravagista que urdiu nossa injusta sociedade. Redes alicerçadas pela moralidade cristã cujo uso freqüente nas artimanhas do mercado de coisas e de gentes, no qual uns são tomados pelos outros ao sabor dos interesses dos que controlam a cidade. Tal aspecto não é diferente das lógicas e práticas aplicadas às instâncias públicas, como em nosso campo, a educação (p.8).

Assim, chamando a atenção para a necessidade da escola optar por uma prática mais dialógica entre os participantes em seu dia-a-dia, transcrevo uma conversa que levanta questões fundamentais e diz respeito também aos interesses das práticas da cultura juvenil nesta contemporaneidade, e conseqüentemente para os alunos da turma 701.

ADRIANA

Amanda: O que você gosta de fazer fora da escola.

Adriana: Ai, eu... Quase não faço nada. É mais assim, fico na internet, vejo televisão ou saio com minha amigas.

Amanda: Internet é legal?

Adriana: É. Tem orkut, msn, vídeo no orkut. Marca. Pra mim é uma vida, né. Por que você divulga coisas suas. Você personaliza o seu perfil com coisas suas... Você faz daquilo ali uma amizade. Pessoas que talvez não morem nem aqui e você encontra pelo orkut ou pelo msn. É um meio comunicativo.

Amanda: No orkut, facebook...você mostra sua personalidade?

Adriana: Nem todo mundo. Eu e as pessoas que eu conheço que estão no orkut mostram. Tem muita gente que muda. Coloca uma coisa num dia e depois muda, fica mudando.

JAMILE, ELAINE E MONICA

Amanda: E o que vocês gostam de fazer? Você que está quietinha, pode falar o que você gosta de fazer?

Jamile: Eu quero ir embora.

Amanda: Fazer o quê?

Jamile: Ir para Lan house.

Amanda: O que tem na Lan house que é legal? O que acontece lá?

Jamile: Orkut, msn...

Elaine: a gente fica conversando com nossos amigos. Eu tinha um namorado que morava lá em Resende. Eu ia todo dia para conversar com ele na internet.

Amanda: E se houvesse computador na escola?

Elaine: Até tem, mas não pode entrar no orkut, só nas coisas de interesses deles. Eles acham que as coisas de interesses deles também tem que ser o nosso. Aí, agente não pode mexer nas coisas que a gente quer.

Amanda: e qual é o interesse deles?

Elaine: Ah, sei lá...entra no site só da escola. Já tem tudo aqui pra quê que eu vou ficar até no computador vendo as coisas de escola.

Monica: o computador é uma coisa legal, mas se torna chato.

Amanda: E qual são os interesses de vocês?

Monica: Na hora do tempo vago podia deixar a gente mexer no orkut, escutar música, mexer na colheita feliz, café mania... É maneiro.

Jamile: Tem hora que a gente tem que fazer as coisas deles, mas nem sempre, né gente!

Amanda: O que vocês acham se pegasse essa ideia do orkut, youtube e utilizasse como forma de aprendizado?

Monica: Seria bom!

Elaine: Ah! A gente tem que fazer isso quando falta um professor... Senão a gente vai ficar burro, né!

O site da *Folha.com* divulgou no ano de 2010 o crescimento do acesso à internet por brasileiros apontando um aumento de 113% em quatro anos segundo o IBGE. Segundo a reportagem a rede mundial de computadores já é acessada por 41,7% da população acima de dez anos, o equivalente, em números absolutos, a 67,9 milhões de pessoas, segundo dados da Pnad 2009 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), divulgado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). O número representa crescimento de 112,9% na comparação com os 31,9 milhões de usuários registrados em 2005 (20,9% da população). No que diz respeito à população, o jornal eletrônico aponta os mais jovens sendo os que mais utilizam a internet. Do total da população de 15 a 17 anos, 71,1% tiveram acesso à rede de computadores em 2009. Um ano antes, essa proporção era de 62,9%, e em 2005, não passava de 33,7%.

Esta popularização da internet entre os brasileiros vem se consolidando cada vez mais como novas maneiras de participação social através dos softwares sociais como blogs e chats virtuais pelo MSN. Cada ano que passa incorpora-se ao espaço cibernético mais ferramentas, mais usuários, mais velocidade, mais espaços para lazer, mais opções para busca de informações e para a produção de conhecimento.

É privilégio da escola ser o local onde ao se estudar, fica-se a par dos acontecimentos da vida, da sociedade e do mundo. No cotidiano das aulas de educação física da turma 701 era trivial ouvir falas e conversas que relacionassem os jovens às práticas interativas provenientes da internet. O turbilhão tecnológico que o mundo está imerso, especialmente no caso da internet, é freqüentemente lembrado pelos alunos que acompanhei para escrever esta pesquisa.

As possibilidades de práticas interativas pela internet são inumeráveis, e dentre elas, o *Orkut* aparece com destaque sendo freqüentemente citado nas conversas durante as aulas e em alguns casos finalizando pessoalmente conversas iniciadas na LAN house, antes de ir para escola. É comum ouvir: “vai colocar esta foto no *orkut*?”, “entra nesta comunidade!”, “me adiciona?” “ escrevi por depoimento, para ninguém ver”, e outras tantas frases que evidenciam a permanência destes sites de relacionamentos na cultura juvenil contemporânea. Como observa Marcuschi (*apud* Araújo, 2006, p.29) ao se referir aos *chats*: “ali estão se criando novas formas de organizar e administrar os relacionamentos interpessoais [com um] novo enquadre participativo”.

Originalmente o nome Orkut refere-se à um funcionário da Google, uma companhia americana de serviços de busca na internet, que criou o popular software

social. Esta informação pode ser acessada no site da *Wikipédia* onde constam as seguintes informações: “O **Orkut** é uma rede social filiada ao Google, criada em 24 de Janeiro de 2004 com o objetivo de ajudar seus membros a conhecer pessoas e manter relacionamentos. Seu nome é originado no projetista chefe, Orkut Büyükkökten, engenheiro turco do Google.” “... O alvo inicial do orkut era os Estados Unidos, mas a maioria dos usuários são do Brasil e da Índia.”

Para o cotidiano de Elaine, o *orkut* tem importância na relação com suas amizades assim como para a sua vida amorosa desejando manter contato com seu namorado que mora em outra cidade. Para ela e para muitos este software passou a ser uma grande comunidade *on line* que conecta pessoas através de uma teia de amigos que são aceitos pelo dono do perfil, propiciando uma espécie de ponto de encontro virtual. Neste âmbito é permitida uma confraternização entre amigos que não fazem mais parte do nosso dia-a-dia, amigos que nos encontramos pessoalmente e amigos que faremos futuramente até mesmo na própria internet. Além desses, pessoas que já conhecíamos por morar perto, ou ainda residentes em outro país ou do outro lado do mundo tornam-se amigos virtuais, cibernéticos, resultados da chamada globalização, onde jovens de culturas diversas tornam-se ubíquos, *falando sobre os mais variados temas e esses novos fluxos culturais entre as nações e o consumismo global certamente criam possibilidades de subjetivações* (GARBIN, 2009). Deste modo, a temática da “desterritorialização” tem ganhado importância neste século por estar diretamente relacionado com a questão da globalização e seus processos de realocações sociais das antigas e novas produções simbólicas. Seguindo com Garbin (2009, p.31):

Antes, as identidades estavam fortemente marcadas por questões de territórios – nações, regiões, bairros, clubes, escolas, etc., entretanto, a explosão da mídia e os processos de desterritorialização levaram a novas instâncias e marcas de produção de identidade.

O chamado *ciberespaço* (LÉVY, 1999) como novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores tem sido uma característica marcante da contemporaneidade e conseqüentemente da juventude destes tempos hodiernos. Os jovens, usuários do Orkut, MSN, Facebook e etc, manifestam e tornam públicos seus sentimentos e crenças através de trechos de músicas, poemas, fotos, vídeos que ficam expostos em seus perfis, construindo identidades segundo seus gostos. Na maioria deles o usuário se depara com a necessidade de narrar-se adicionando um nome falso (apelido) ou verdadeiro, mais conhecido como *nickname* que passa a ser um importante

sinalizador da identidade. Entra em questão mais uma vez a centralidade do debate da identidade e da maneira como definimos quem somos, porém através dos softwares inseridos nesta *cibercultura*. Para Hall (2011 p.5):

Nossa participação na chamada “comunidade” da Internet é sustentada pela promessa de que nos possibilite em breve assumirmos ciber-identidades — substituindo a necessidade de algo tão complicado e fisicamente constrangedor como é a interação real.

Nossas percepções de espaço e de tempo foram submetidas a profundas transformações e mudanças por estarem articulados com o uso da internet por jovens e demais segmentos da sociedade. O acesso às informações instantâneas aparece como consequência direta destas mudanças onde o desenvolvimento das tecnologias dos computadores e da comunicação influenciou e influencia especialmente a atitude dos jovens que ficaram conhecidos como *Geração Net*.

Quando Adriana responde minha pergunta sobre se ela acha a internet legal, diz que: “É. Tem orkut, msn, vídeo no orkut. Marca. Pra mim é uma vida, né. Por que você divulga coisas suas. Você personaliza o seu perfil com coisas suas...” “...É um meio comunicativo...”. Ela expõe a relevância destes sites de relacionamentos como formas de comunicação, como local onde há a abertura para expor algo que traduza e faça parte da identidade para que os usuários que façam parte da sua rede de amigos e contatos possam identificar o perfil escolhido por ela. Conseqüentemente, ajuda a deixar claro o que se gosta e como gostam de serem vistos, incluindo de alguma maneira o sentimento em um meio de se relacionar que é totalmente virtual.

Contudo, a identidade é extremamente móvel e fluida, de acordo com a perspectiva pós-moderna que considera que ela não é fixa e está sempre em processo de transformação, como a própria Adriana confirma ao dizer que algumas pessoas mudam suas identificações. Neste caso acredito que não se trate da idéia de negação onde abandona-se uma identidade para adquirir outra. Penso que as identidades são construções também culturais e a cada hora que se mostra uma face a outra se oculta e vice-versa, mas todas compõem o sujeito multidentitário. Conforme Hall:

O que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através dois tempos daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver” como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiência única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente (HALL 2011, p.26).

Com a afirmação cada vez mais sedimentada da participação do mundo virtual na vida dos sujeitos, sob o ponto de vista das identidades, certamente a internet constitui-se num local para experimentar a construção e a desconstrução do “eu” na contemporaneidade. Esse “jogo” de moldar-se e criar-se em uma realidade virtual tornam-se extremamente atraente para os jovens incorporando-se às práticas das culturas juvenis.

Feitas estas considerações podemos afirmar que os sites de relacionamentos e as redes sociais na internet são maneiras de socialização que vem conquistando muitos adeptos a cada dia, e por esta razão, a escola não deve ignorar. A escola passa a não ser mais o único local de aquisição de conhecimento e a informação divulgada pela internet vem transformando-se em parte integrante da cultura mundial.

Conceber a produção de conhecimento enquanto processo social e que, portanto, acontece também em interação com o outro, me faz considerar de suma importância as relações sociais que se instituem no espaço virtual, especialmente em redes sociais da internet. A troca de idéias e informações compartilhando saberes promove um constante intercâmbio com outros sujeitos que estão imersos nestas redes, disponibilizando informações e facilitando a comunicação.

As trocas existentes em redes sociais na internet não se resumem apenas em postar perguntas e respostas de formas estanques ou aleatórias, mas possibilitam constructos sociais, e portanto, produção de saberes, aprendizagens, assim como, elaboração de regras de convívio com características diferentes do que estamos habituados nas relações sociais presenciais. Cabe à escola a partir destes elementos encontrar perspectivas culturais e educacionais na contemporaneidade e saber se é possível estabelecer o diálogo com estas práticas e que emergem além das salas e muros escolares, mas que estão invadindo o cotidiano escolar principalmente através das culturas juvenis lá existentes.

6.1 - CORPOREIDADES JUVENIS E CIBERESPAÇO: RELAÇÕES NECESSÁRIAS AO COTIDINO ESCOLAR

“Ora, o trabalho do educador, do professor tornado educador, é esse trabalho de interpretação do mundo, para que um dia este mundo não nos trate mais como objetos e para que sejamos povoadores do mundo como homens”.

Milton Santos

Durante muito tempo, a pedagogia moderna baseou-se na *Didática Magna* de Comenius que determinava à escola a função de formar o ser humano ensinando-o o fundamento das principais coisas que existiam e eram criadas pela sociedade moderna, sendo a “oficina dos homens”. Comenius considerava próprio da natureza humana o desejo de conhecer tudo aquilo que está no mundo invisível e, por isso, os conteúdos transmitidos aos alunos os preparariam “para atuação no mundo terreno deixando-os prontos para enfrentar, futuramente, a esfera celestial” (VEIGA_NETO, 1991, p.61).

Esta maneira de encarar o processo educativo como uma preparação para o mundo ainda ecoa nos pensamentos de muitos sujeitos do cotidiano escolar. Percebo esta condição vivida hoje pela escola quando ao final do diálogo pergunto o que elas acham de usar a idéia do Orkut como forma de aprendizado e Elaine responde dizendo que: “: Ah! A gente tem que fazer isso quando falta um professor...senão a gente vai ficar burro, né!

De fato, é privilégio da escola ser o local onde ao se freqüentar, fica-se a par dos acontecimentos da vida, da sociedade e do mundo. Ao chegar a época geralmente prevista para iniciar o processo de escolarização, o ser humano introduz-se em uma socialização que vai permanecer durante muitos anos em sua vida, e que se ainda se pressupõem ser um meio para ensinar saberes necessários para seguirem a diante em um mundo adulto.

Contudo é preciso pensar que Comenius estabeleceu as regras para o jogo escolar imerso numa expectativa de ordem para o progresso social que a época aspirava, e não no turbilhão tecnológico que vem explodindo continuamente na atualidade. Como a escola é um grande palco de relações sociais, torna-se elementar que os envolvidos

neste cotidiano se coloquem ao dispor dos estudos que busquem traduzir melhor o que se passa na contemporaneidade.

Convém realçar que mesmos os professores que na escola atuam, carregam consigo uma tradição a ser transmitida, tendo este, por vezes, que vivenciar o conflito que se esbarra hoje na dificuldade em não conseguir acompanhar os acontecimentos atuais, onde os computadores, a internet, o mundo globalizado também tornaram-se educativos e/ou informativos. Do mesmo modo os alunos têm relativizado a escola como espaço exclusivo de transmissão de conhecimentos. É como se a escola tivesse perdido sua legitimidade enquanto detentora do conhecimento, estando este também na internet, e bem pouco nos espaços e aparatos escolares.

Nossa compreensão do mundo, nossa maneira de estar no mundo e como acumulamos conhecimentos não está condicionado simplesmente por nossos saberes científicos. O ser humano, desde seu nascimento, comunica-se, relaciona-se, aprende a representar e autorepresentar, interage, transforma, incorpora saberes de suas culturas e socializa informações de seus tempos e de outros tempos.

Estando conectada ao cotidiano dos jovens da turma 701 daquela escola, percebia a existência de um conflito que insistia na idéia de ser pouco proveitosa a manutenção da maneira tradicional e reduzida onde ensinar é apenas um problema didático aprendido com Comenius no século XVI e XVII (BERINO & VICTORIO 2007, p.19). Isto porque nosso século está sendo profundamente marcado por uma revolução tecnológica e cibernética, por uma virtualização do mundo que não encontra meios para dialogar com modelos arcaicos de ensino-apredizado que não dão conta mais da leitura do real.

No diálogo exposto fica clara a oposição entre interesses daqueles jovens e a aquilo que a escola acredita estar “ensinando” à eles. Tal conteúdo “ensinado” é explicitamente dito como não interessantes para eles, sendo apenas lembrado quando se trata de não ficarem “burros” diante do mundo.

Esta condição também é expressa quando pergunto sobre a existência de computador na escola para uso deles. Novamente Elaine se manifesta dizendo: “Até tem, mas não pode entrar no orkut, só nas coisas de interesses deles. Eles acham que as coisas de interesses deles também tem que ser o nosso. Aí, agente não pode mexer nas coisas que a gente quer”, e quando pergunto qual o interesse da escola ela continua: “Ah, sei lá...entra no site só da escola. Já tem tudo aqui pra quê que eu vou ficar até no computador vendo as coisas de escola”.

Enfoquei no decorrer da escrita sobre as novas formas de relacionamentos juvenis e que não há como evitar a presença da *cibercultura* dentro da escola. Nas aulas, nos corredores, no pátio, é comum ouvir conversas sobre formas de relacionamento virtual. Mas, uma condição inversa me chamou muito a atenção: não há como evitar a presença da escola no *ciberespaço*. Ainda que os conteúdos não representem a preferência dos alunos que conversei durante a pesquisa, ainda sim eles levam para este mundo virtual aquilo que eles consideram importantes no contexto escolar ressignificando o que para eles seria desinteressante.

Realmente, as informações extrapolaram os muros das escolas e também desta pesquisa em particular. Enquanto elaborava o texto e remetendo meus pensamentos sobre aquele contexto juvenil imaginei se não havia uma comunidade no Orkut sobre a escola que realizei o trabalho de campo. Ao pesquisar na internet encontrei rapidamente comunidades referentes à escola, e adicionei à minha lista já existente. Ao passar o olhar sobre os participantes da mesma encontrei uma das alunas que dialoguei durante a pesquisa e pedi autorização para ser minha “amiga” de Orkut. Ela aceitou rapidamente e conversamos um pouco através das mensagens postados em nossos perfis. Com a curiosidade normal de um “orkuteiro” verifiquei as comunidades que ela fazia parte e encontrei algumas bastante interessantes para a pesquisa em questão. São elas:

- Eu não mato aula. Ela é que me mata.
- Toca, sinal! Toca!
- Ano que vem eu estudo sério.
- Internet? “Magina”, eu nem gosto!
- Queria usar o Google na prova!
- Odeio estudar! Adoro escola!
- Prá quê escola? Tem o Google!
- Ow... Que aula é agora?
- Amigos da escola são eternos!
- O fundão também passa de ano!
- Os professores acham que me mudando de lugar eu vou parar de conversar!

As comunidades são como chavões que representam nossos pensamentos. Considerando o *ciberespaço* também como forma de relações humanas, as comunidades acima nos levam a pensar que a internet não pode mais ser vista como um local apenas

de troca, de busca de informações, mas também, um local como produção de conhecimento como o exemplo do Google citado por uma das comunidades, como um substituto da escola.

As circunstâncias concretas da vida, as configurações sociais e o entrelaçamento das redes subjetivas podem criar contextos educativos autênticos que exceda os horizontes estritamente educativos. Mas, para isto, a perspectiva de educação deve ser ampliada e vista como um processo não reduzido às práticas sociais intencionalmente criadas para educar, e segundo Paulo César Carrano “nem tampouco é fruto do acaso completo” (2003, p.15). Este autor contribui para a discussão quando afirma que:

Prosseguindo nessa direção, assinalo a importância de se compreender as relações humanas na cidade como uma esfera nacional ampliada que se processa na heterogeneidade de espaços sociais praticados. A realidade acentua o movimento de redes sociais que geram contextos e acontecimentos educativos, em simultaneidade com as ações de instâncias educativas tradicionais como as relacionadas com as famílias e instituições escolares. As atividades desenvolvidas no tempo livre e no lazer são exemplos de práticas sociais que não são, necessariamente, vividas em contextos institucionais concebidos para educar (2003, p.16)

A questão é pensar hoje que tipo de educação escolar podemos fazer. Que papel a escola pode desempenhar hoje, século XXI, era da informação e da tecnologia, quando mantém métodos, conteúdos, estruturas e filosofias ultrapassadas? Pode ela dialogar com a era da informação que o mundo tem transpirado? Será a escola reconhecida hoje como fonte de conhecimentos importantes para os alunos e condizentes com o momento que passamos? Pode a escola cegar-se para a centralidade que a condição corporal adquiriu nestes tempos atuais?

Esta pesquisa desde seu começo, desejou que os alunos ao falarem sobre suas necessidades e práticas pudessem ter um espaço de atenção à eles para assim contribuir sobre estas questões. Acredito que uma possível meta para essa outra escola seria saber conviver com o mundo atual, permitindo a partir do diálogo, conviver com diferentes culturas, conhecendo-as, debatendo sobre elas. Sem sentidos de superioridade ou inferioridade, com o intuito de colaborar para o futuro dela. É importante ouvi-los concedendo a eles a palavra, a expressão, a ausência, a presença, pois estes *a priori* são os sujeitos principais que se destina o ato de institucional de educar.

Para os jovens pesquisados, a complexidade das relações sociais na contemporaneidade faz com que tenham práticas de (des)construção das identidades

onde os papéis como pertencente a uma comunidade pode ser de grande significância para a vida deles.

Os fluxos identitários expressos pelas corporeidades dos jovens da escola escolhida indicaram formas de serem jovens na contemporaneidade que se expressam e comunicam nas marcas/próteses corporais e nos espaços virtuais acionando que a escola precisa aprofundar suas reflexões e pensar essas questões como outras possibilidades para ela. É no contexto das redes comunicacionais (corporais e/ou virtuais) interdependentes que os sujeitos considerados jovens evidenciam que suas identidades já não podem ser reduzidas em etapas de vida biológicas.

No período atual, deixamos de ter uma formação linear da nossa própria identidade para sermos sujeitos de culturas híbridas, de inúmeras identidades flutuantes. Incurremos a cada escolha que fazemos no que diz respeito aos gostos e hábitos culturais, expressos em nossa corporeidade onde a imagem nos leva a identificar de maneira quase que instantânea a tribo que pertencemos. Contudo, não nos fechamos mais em papéis definitivos, adquirimos múltiplas identidades. Esta característica do mundo contemporâneo atinge muitos sujeitos e no que diz respeito à este trabalho, aos jovens assistidos.

Portanto, percebendo a amplitude que o corpo e o *cibercultura* ganharam em nossos tempos e sua presença no cotidiano escolar, acredito ser necessário que o campo da educação entregue mais atenção a eles. Os jovens que levam estas práticas para o palco do cotidiano escolar podem ser participativos deste processo de ensino-aprendizagem, o que pode se tornar muito interessante para eles enquanto vivência, e para escola, como espaço social reconfigurado. Para Nilda Alves (2011), em entrevista cedida a revista eletrônica *Revistapontocom*:

Fica cada vez mais difícil falarmos em professores que ensinam e estudantes que aprendem. Somos agora, todos, ‘doscentesdiscentes’ ou ‘discentesdoscentes’, como preferirem. Além disso, esses contatos possíveis e necessários fizeram com que os limites entre o ‘dentrofora das escolas’ – ou de outra rede educativa que consideremos – fossem caindo um a um. É por isso, que a grande idéia da contemporaneidade, a ser compreendida, é a de redes de conhecimento e significações. Com ela, não há mais ‘começo preciso’ – no sentido de preciso no poema de Fernando Pessoa – e muito menos um fim datado.

Suponho que conhecer e evidenciar as práticas juvenis contemporâneas entrelaçadas por dois temas de grande relevância na contemporaneidade, *corporeidades* e *juventudes*, contribui para que outras formas de intervenções pedagógicas dialoguem

com fluxos identitários expressos pelas culturais juvenis da escola escolhida e com as maneiras de serem jovens na contemporaneidade.

Nos espaços escolares é necessário valorizar e reconhecer as incontáveis práticas culturais e os diversos desenvolvimentos dos seres humanos sinalizando suas riquezas e pertinências para o ambiente escolar. Dentre eles a *corporeidade* que concebe o corpo como um *artefato cultural*, lugar de produção de conhecimento e de exposição da beleza das marcas e próteses corporais, assim como, o *ciberespaço* como novas formas de relacionamento de nossa cultura contemporânea. Exemplos que tem colocado a relação de produção de conhecimento humana, para fora dos muros escolares tornando-se essencial a redefinição dos canais de comunicação entre educadores profissionais e os seus interlocutores.

Contudo, acredito ser possível e necessário à escola encontrar perspectivas culturais e educacionais que propiciem novas temáticas com significados que levem em consideração os anseios dos estudantes, tornando-se assim em um espaço que contemple seu propósito de interação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.) *Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008.

_____. *Cenas Juvenis*. São Paulo: Scritta/ANPOCS, 1994.

ALVES, Nilda. “Cultura e cotidiano escolar”. In: *Revista Brasileira de educação*. Campinas, SP: Editora Autores Associados Ltda., n 23, Mai/Jun/Jul/Ago, 2003.

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. *Contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro*. In: _____. (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ALVES, N. *decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas*. In: _____. (Org.): *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre rede de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ARAÚJO, Júlio César. “O que meu aluno faz nesse tal de Orkut”? *Vida educação*. Fortaleza: Brasil Tropical, v. ano3, n.9, 2006, p. 29-32.

ASSMANN, Hugo. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

BAUMAM, Zigmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BERINO, Aristóteles de Paula. O Bixu vai pegá: a futuridade jovem. *Jornal Eletrônico: Redes Educativas e Currículos Locais*, Rio de Janeiro, Ano 3, n.16, Maio/2010.

BERINO, Aristóteles de Paula; VICTORIO, Aldo. “Caveirão & homem prostituto & late que eu estou passando: o que vemos, o que nos olha no cotidiano escolar. In: II Congresso Internacional Cotidiano: diálogos sobre diálogos. Niterói, 2008.

BERINO, Aristóteles de Paula; VICTORIO, Aldo. *Culturas Juvenis, cotidianos e currículos*. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.2, pp.7-20, Jul/Dez 2007.

BRACHT, Valter. *Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular*. In: CAPARROZ, Francisco Eduardo (org.) *Educação Física escolar: política, investigação e intervenção*. vol.1. Vitória: PROTEORIA, 2001.

CALLIGARIS, Contardo. *A Adolencência*. 2ª Ed. São Paulo: Publifolha, 2009.

CANEVACCI, Massimo. *Culturas eXtremas: mutações juvenis nos corpos das metrópoles*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CAPRA, F. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1982.

- CARRANO, Paulo César Rodrigues. *Juventudes e cidades educadoras*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- CARROL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. São Paulo: Rideel, 2000.
- CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. *Culturas Juvenis: múltiplos olhares*. São Paulo: UNESP, 2008.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- COSTA, Jurandir Freire. *O vestígio e a aura: corpo e consumo na moral do espetáculo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- COSTA, Rogério da. *A cultura digital*. São Paulo: Publifolha, 2002.
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. “Estudos culturais, educação e pedagogia”. In: *Revista Brasileira de educação*. Campinas, SP: Editora Autores Associados Ltda., n 23, Mai/Jun/Jul/Ago, 2003.
- CUPOLLILLO, Amparo Villa. *Corporeidade e conhecimento: diálogos necessários à Educação Física e à escola*. Tese de doutorado (Doutorado em Educação), Niterói: Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2007.
- CUPOLLILLO, Martha. Pensando nas corporeidades: movimentos de hegemonias e de resistências. *Educação e imagem*, Rio de Janeiro, Ano 1, n.6, Dez/2007 – Jan/2008.
- DAMÁSIO, Antônio R. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DESCARTE, René. *O discurso do método*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- ERIKSON, Erik. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- FERREIRA, Vítor Sérgio. “Do renascimento das marcas corporais em contextos de neotribalismo juvenil”. In: PAIS, José Machado; BLASS, Leila Maria da Silva. *Tribos Urbanas: produção artística e identidades*. São Paulo: Annablume, 2004.
- FREIRE FILHO, João. *Reinvenções da resistência juvenil: os estudos culturais e as micropolíticas do cotidiano*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- GARBIN, Elisabete Maria. “Participação Juvenil nas escolas - conectados por um fio: alguns apontamentos sobre internet, culturas juvenis contemporâneas e escola”. In: *Salto para o futuro – Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio*. Ministério da Educação. Ano XIX boletim 18 - Novembro/2009.

_____. “Culturas juvenis, identidades e internet: questões atuais”. In: *Revista Brasileira de educação*. Campinas, SP: Editora Autores Associados Ltda., n 23, Mai/Jun/Jul/Ago, 2003.

GARCIA, Regina Leite (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALL, Stuart. *A identidade Cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

LE BRETON, David. *Sociologia do corpo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. *Adeus ao corpo: Antropologia e sociedade*. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

LÈVY, Pierre. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Ed. 34 Ltda, 1999.

MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MONTEIRO, Aloísio; CUPOLILLO, Amparo; CUPOLILLO, Martha. “Culturas e corporeidades: perspectivas na formação de professores.” In: MONTEIRO, Aloísio; SISS, Ahias. *Educação, cultura e relações interétnicas*. Rio de Janeiro: Quartet: EDUR, 2009.

MORIN, Edgard. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

NAJMANOVICH, Denise. “O feitiço do método” In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método; Métodos; Contramétodo*. São Paulo: Cortez: 2003.

NAJMANOVICH, Denise. O sujeito encarnado – questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. A invenção cotidiana da pesquisa e seus métodos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 15-22, jan./abr. 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ORTEGA, Francisco. “Das utopias sociais às utopias corporais: identidades somáticas e marcas corporais”. In: *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. ALAMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (orgs.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 7 à 21.

ORTEGA, Francisco. *O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PAIS, José Machado. “Busca de si: expressividades e identidades juvenis.” In: *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. ALAMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (orgs.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

PAIS, José Machado. *Tribos urbanas: produção artísticas e identidades*. São Paulo: Annablume, 2004.

_____. “A construção social da juventude – alguns contributos.” In: *Revista Análise Social*, vol. XXV (105-106), 1990 (1.º, 2.º), 139-165.

PRO-POSIÇÕES/Universidade Estadual de Campinas. *Dossiê – A visibilidade do corpo*. Faculdade de Educação. Campinas, SP, v.14, n.2 (41), maio/ago. 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVAGE, Jon. *A criação da Juventude: como o conceito do teenage revolucionou o século XX*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Carmen Lúcia. *Educação física: raízes européias e Brasil*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. “Cultura, culturas e educação”. In: *Revista Brasileira de educação*. Campinas, SP: Editora Autores Associados Ltda., n 23, Mai/Jun/Jul/Ago, 2003.

_____. *Comenius e a educação*. Belo Horizonte: Antêntica, 2001.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

ALVES, Nilda. *Mídiaeducação em debate*. Revista pontocom. Disponível em: http://www.revistapontocom.org.br/destaques/midiaeducacao-em-debate?utm_source=revistapontocom&utm_campaign=9d69043c86-Newsletter_2_Abril_2_44_9_2011&utm_medium=email. Acessado em de abril de 2011.

BERINO, Aristóteles de Paula. *Informações sobre cinema e educação*. [Mensagem destinada ao grupo de pesquisa Estudos Culturais em Educação e Arte]. Mensagem recebida por: gaiaventure@yahoo.com.br, em 26 de março de 2011.

Folha.com. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/795231-acesso-de-brasileiros-a-internet-cresce-113-em-quatro-anos-diz-ibge.shtml>. Acessado em 02 de março de 2011.

HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: nota sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php>. Acesso em: abril de 2011.

PINTO, Vinícius Soares. Disponível em: <http://midiaeducacao.com.br/?p=7425>. Acessado em 25 de março de 2011.

Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Orkut>. Acessado em 02 de março de 2011.