



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

LUCAS SILVESTRE DOS SANTOS

**CORPOS JUVENIS E ESCOLA: UMA RELAÇÃO INTRÍNSECA
NA CONSTITUIÇÃO DO CORPO SOCIAL**

Presidente Prudente – SP

2017



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

LUCAS SILVESTRE DOS SANTOS

**CORPOS JUVENIS E ESCOLA: UMA RELAÇÃO INTRÍNSECA
NA CONSTITUIÇÃO DO CORPO SOCIAL**

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP - Campus de Presidente Prudente - SP, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Márcia Regina Canhoto de Lima.

Presidente Prudente - SP

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

S---- Santos, Lucas Silvestre dos.
Corpos juvenis e escola: Uma relação intrínseca na constituição do corpo social / Lucas Silvestre dos Santos. - Presidente Prudente : [s.n], ano 2017
149 f.

Orientadora: Prof. Dr.^a Márcia Regina Canhoto de Lima
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Corpos Juvenis. 2. Corpo Social. 3. Culturas Juvenis. 4. Ensino Médio. 5. Dominação dos Corpos I. Santos, Lucas Silvestre dos. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Corpos juvenis e escola: Uma relação intrínseca na constituição do corpo social.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: **CORPOS JUVENIS E ESCOLA: UMA RELAÇÃO INTRÍNSECA NA CONSTITUIÇÃO DO CORPO SOCIAL.**

AUTOR: **LUCAS SILVESTRE DOS SANTOS**

ORIENTADORA: **MARCIA REGINA CANHOTO DE LIMA**

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof.ª Dra. **MARCIA REGINA CANHOTO DE LIMA**
Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Prof. Dr. **NECIO TURRA NETO**
Departamento de Geografia / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente - FCT/UNESP

Prof. Dr. **MARCOS VINICIUS FRANCISCO**
Educação / Programa de Pós-graduação em Educação / Universidade do Oeste Paulista

Presidente Prudente, 20 de outubro de 2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e meus guias espirituais que me conduzem pelos caminhos desta vida, por vezes parecem assustadores e incertos, mas sigo sem receio, porque sei que não sigo só.

Agradeço aos meus Pais, que em sua simplicidade e humildade, mesmo sem títulos acadêmicos, me deram as maiores lições de sabedoria e amor da vida. São com toda certeza o meu alicerce e o maior tesouro que possuo.

Agradeço meu Mestre de capoeira e sua família, que me adotaram e cuidaram de mim como membro da família, com eles aprendi que família não se resume ao sangue.

Agradeço minha irmã, minha melhor amiga. Ela que sempre foi símbolo de força e determinação para mim, minha conselheira e confidente.

Agradeço aos meus sobrinhos, por me darem amor e me lembrarem de que sou um espelho para eles, isso me ajuda a não fraquejar.

Agradeço aos professores que tive em minha trajetória, a vocês que se tornaram exemplos e inspiração para minha vida, em especial, Professor Dr. Marcos Vinicius Francisco e Professora Andrea Vilela, meu muito obrigado.

Agradeço minha Orientadora, Professora Dr^a Márcia Regina Canhoto de Lima, que me deu essa oportunidade de realizar um sonho e que acredita em meu potencial desde a graduação.

Agradeço aos meus amigos, os diversos que passaram por minha vida, alguns hoje mais distantes, mas o sentimento é o mesmo. Sempre acreditaram e me incentivaram.

Agradeço ao Cepelij e aos amigos do laboratório.

Agradeço a Capoeira, que sempre foi minha fuga, onde recarregava minhas energias para prosseguir.

Agradeço a Capes pelo financiamento da Pesquisa.

Enfim, agradeço a tudo e a todos que estiveram comigo nessa longa caminhada.

Axé, Paz e Bem!

*Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu*

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida junto ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologias, UNESP, Campus de Presidente Prudente – SP está vinculada a Linha de Pesquisa: Processos Formativos, Infância e Juventude. Teve como objeto central, as relações e expressões dos corpos juvenis dentro dos espaços escolares, frente à cultura de dominação e disciplinação existente nessas instituições. A pesquisa ocorreu em uma escola pública de Ensino Médio no interior do oeste paulista. Nossos objetivos foram identificar e analisar as manifestações corporais e juvenis e a forma que elas ocorrem, tendo em vista, a cultura de adestramento e punitiva para com os corpos jovens na escola. Na busca pela compreensão da realidade, utilizamos a abordagem de natureza qualitativa e do tipo etnográfica. Entendemos que essa metodologia se faz pertinente em pesquisas educacionais e contempla a realidade em questão. Como estratégias de produção de dados, utilizamos a observação participante, questionários semiestruturados e entrevistas. Essas estratégias possibilitaram uma compreensão da realidade em diversos espaços e contextos. Para análise e tratamento desses dados, utilizamos a técnica de triangulação proposta por Minayo, o que nos possibilitou uma contraposição de dados e um desenho da realidade pesquisada. Dessa forma, observamos que existe um choque de culturas dentro do espaço escolar. Esta instituição acaba por reproduzir uma cultura de dominação, disciplinação, padronização e silenciamento dos corpos juvenis, apresenta um discurso de corpo voltado numa perspectiva biologicista e não considera as manifestações culturais desses. Eles por sua vez, são dotados de uma multiplicidade, ainda que não tenham, muitas vezes, plena consciência da composição de seu corpo social. Buscam formas de burlar as regras impostas para viverem sua corporeidade, relação com os pares e se expressarem. Assim, apesar do potencial de trocas e construções culturais que a escola possui ocorre uma situação de incomunicabilidade entre os sujeitos e a negação dos corpos juvenis. Tal situação não permite que o sujeito se sinta protagonista e nem participante ativo do seu processo educacional.

Palavras Chaves: Corpos Juvenis. Corpo social. Culturas Juvenis. Ensino Médio. Dominação dos Corpos.

ABSTRACT

This research was developed along with the Post-Graduation Program in Education of the Faculty of Science and Technology, UNESP, Campus of Presidente Prudente – SP, and it is bounded to the Research Line: Formation Processes, Childhood and Youth. It had as central object the relations and expressions of youthful bodies inside school spaces in face of the domination culture and imposed discipline existing in such institutions. The research was carried out in a public high school in the countryside of São Paulo. Our goal was to identify and analyze the body and youthful manifestations and how they occur, bearing in mind the punitive and training culture toward youthful bodies at school. In order to understand the reality, we used qualitative approach of ethnographic kind. We understand that this methodology is suitable in educational researches and comprise the reality studied. As a strategy for data collection, it was used the participant observation, semi-structured questionnaire and interviews. These strategies made it possible to understand the reality in different spaces and contexts. For analysis and treatment of these data, it was used the triangulation technique proposed by Minayo, which provided a contraposition and a picture of the reality studied. This way, it was observed that there is a culture shock inside school space. This institution ends up producing a domination culture, imposed discipline, standardization and silencing of youthful bodies, and present a discourse of body based on a biologic perspective and do not take into consideration the cultural manifestation of it. These bodies, in turn, own multiplicity, even though they do not have complete awareness about their social body composition. They look for ways to violate the imposed rules in order to live their corporeality, relation to their peers and expression. Thus, in spite of the exchanging potential and cultural construction that school has, it occurs a situation of incommunicability among individuals and denial of youthful bodies. Such situation does not allow the individual to feel as a protagonist, neither take part actively in his educational process.

Key-words: Youthful Bodies. Social Body. Youthful Culture. High School. Body Domination.

LISTA DE IMAGENS

Imagem I – A maquiadora artística.....	99
Imagem II – A metamorfose corporal.....	100
Imagem III – A desenhista.....	102
Imagem IV – A arte do Mangás.....	104
Imagem V – Sem contato!.....	122
Imagem VI – Força tarefa.....	124
Imagem VII – Biblioteca.....	124
Imagem VIII – Burlando as regras.....	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I – De que cor eu sou?.....	93
Gráfico II – Religião é pra quem tem fé.....	94
Gráfico III – Em tempos de crise!.....	95
Gráfico IV – Um dia a tatuagem virá.....	106
Gráfico V – Se depender de mim não!.....	106
Gráfico VI – Claro que importa!.....	109
Gráfico VII – Todos iguais?.....	112
Gráfico VIII – Pra você de boa?.....	113
Gráfico IX – Se pudesse escolher?.....	114
Gráfico X – Espera! Só vou responder mais essa postagem.....	129
Gráfico XI – Em nome do estado de democracia, eu voto não!.....	131
Gráfico XII – Se fosse? Como poderia ser?.....	133

SUMÁRIO

1 COMO TUDO COMEÇOU.....	11
2 ERA UMA VEZ NA HISTÓRIA: O SURGIMENTO DO CONCEITO JUVENTUDE.....	16
2.1 O libertar das correntes: reflexões quanto às concepções geracional e classista.....	25
2.1.1 Horizontes distintos: um olhar para a linha tênue entre as correntes.....	30
2.2 Os jovens e suas multiplicidades: as relações juvenis frente ao mundo contemporâneo.....	34
2.3 Do pergaminho ao <i>laptop</i> : a tecnologia e a juventude na sociedade contemporânea.....	39
2.4 Um olhar para os atores: condição juvenil, sociabilidade e socialização juvenil.....	44
3 QUEM FUI E QUEM SOU? O CORPO NO DECORRER DA HISTÓRIA.....	49
3.1 Espelho, espelho meu: um romper com o tempo e o processo de juvenilização da sociedade.....	63
3.1.1 Abram as carteiras: o corpo metamórfico frente o consumo contemporâneo.....	68
3.2 O nós é feito d'eus: perspectiva do corpo sujeito e corpo social.....	71
4 DA NASCENTE AO ENCONTRO DAS ÁGUAS: REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA E AS MOTIVAÇÕES DA PESQUISA	77
4.1 O desaguar do caminho: aspectos metodológicos.....	82
4.2 O mergulho na realidade pesquisada: parceria e percurso metodológico.....	85
4.3 Itinerário da navegação: análise dos dados.....	89
5 ABRAM AS JANELAS: UM OLHAR PARA OS ATORES JUVENIS.....	92
5.1 O que me dizem? O que eu quero? Quem eu sou? Juventude e sentimentos frente a seus corpos.....	93
5.2 Por entre os muros da escola: um grito silencioso dos corpos.....	111
5.3 O corpo, mídias e tecnologias: o fluxo e refluxo das juventudes no ciberespaço e frentes midiáticas.....	126

6 ENTRE IDAS E VINDAS: AS CONSIDERAÇÕES	
.....	135
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICE	145

1. COMO TUDO COMEÇOU

Chegar até aqui não foi fácil. Torna-se mais difícil ainda quando você é um ponto fora da curva, contrariando a expectativa que toda sociedade tem de você. Filho de marceneiro e uma dona de casa, pessoas sofridas, de mãos calejadas, por muitos anos trabalhadores rurais, “bóias frias”. Meus pais não tiveram oportunidade de estudar, ambos não conseguiram concluir o ciclo I do Ensino Fundamental, mas foi na simplicidade e sabedoria deles que aprendi as mais valiosas lições da minha vida.

Lembro-me e compartilho que no segundo ano do Ensino Médio, ganhei uma medalha, dessas bem simples de jogos escolares, mas a recebi por desempenho escolar, fui o único aluno da escola a gabaritar a prova do Saresp¹ de matemática e errando apenas uma no de português daquele ano. Não me importei com a simplicidade da medalha, mas a alegria de meus pais e o desejo de comemorar e contar para seus amigos a minha condecoração, me fez sentir que estava no caminho certo. Não por um sentimento de superioridade, mas pela felicidade de poder ser motivo de orgulho para eles.

Estudei a vida toda em escola pública, e posso dizer hoje com convicção, na corrida meritocrática da nossa sociedade, eu como muitos outros saímos bem atrás. Tive professores que fizeram o seu melhor pelos estudantes, todavia e infelizmente, houve muitos que apenas queriam ganhar seu salário. Dos em média 120 alunos que concluíram o Ensino Médio comigo, na pequena cidade de Herculândia – SP, tenho conhecimento que nem 10% chegaram ao Ensino Superior e quando pensamos em universidade pública somos apenas dois.

Realmente fui desde o início um ponto fora da curva. Iniciei a graduação em Educação Física, numa instituição particular no município de Tupã – SP. Era bolsista de um programa do governo federal e ainda nesta instituição o desejo pela carreira acadêmica começava a florir. Assim, a pesquisa se tornava uma aspiração, mas não fazia parte da realidade daquela instituição.

Por vezes, procurei a coordenação e apresentei o desejo de realizar uma pesquisa, foram realizadas propostas e apresentadas ideias, porém, necessitava de orientação e segundo a gestão eles não poderiam me dar algum incentivo, nem mesmo

¹ Numa perspectiva governamental, uma avaliação de larga escala do estado de São Paulo, para monitorar avanços da educação básica e orientar novas políticas voltadas a melhorias no ensino.

dispor um professor para me orientar. Posteriormente a três negativas, decidi que era hora de mudar de ares e me empenhei num processo de transferência externa para FCT/UNESP.

Tal processo foi desaprovado pelo corpo docente da faculdade primeira, que por vezes, tentou me convencer que não era necessário. Essa situação, ainda gerou certo receio por parte de minha família, afinal, eu teria de exonerar um cargo público e me lançar num universo totalmente desconhecido, numa cidade estranha e sem conhecer ninguém.

Fazia-se necessário novamente, afrontar as expectativas que tinham de mim e nadar contra a maré. Era um jovem sonhador buscando um lugar ao sol. Lancei-me a um futuro incerto. No ano de 2011, meu primeiro na Universidade Pública e um novo choque cultural. Faltavam-me conhecimentos ‘básicos’, como uma docente certa vez disse, “isso você já deveria ter aprendido na escola”. Mas eu não aprendi e tive que correr atrás do prejuízo. Estudar por conta, procurar profissionais, pedir ajuda a amigos.

Estava disposto a conhecer o tripé da instituição, Ensino, Pesquisa e Extensão. A participação em grupo de estudos e pesquisa me possibilitou vivências importantíssimas que ampliaram cada vez mais o desejo pela pesquisa. A entrada no CEPELIJ² contribuiu de forma imensurável para minha constituição enquanto universitário e pesquisador. O laboratório desenvolve pesquisas no campo da ludicidade, infância e juventude, ambas na perspectiva escolar.

Inicialmente, ingressei numa pesquisa realizada no Ensino Fundamental I. Essa era desenvolvida na Educação Física Escolar e referenciada nos princípios freirianos. Tal contato me transformou enquanto sujeito. A obra de Paulo Freire apresentou-me um novo olhar sobre a educação e possibilitou uma reflexão quanto minhas vivências e práticas. No segundo semestre de 2011 fui convidado a participar de um projeto que se iniciaria tendo seu foco voltado as Culturas Juvenis e a Sociologia da Juventude, um novo e motivador desafio.

² CEPELIJ- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Ludicidade, Infância e Juventude. Este Centro tem sua sede no Prédio Discente III e busca congrega discentes e docentes universitários, professores da Educação Básica em atividades de estudo, investigação e pesquisa sobre conteúdos relativos à temática, nos mais diversos níveis de produção acadêmica: monografia, iniciação científica, pós-graduação lato-sensu e stricto-sensu e, ainda, atividades de extensão e ensino, desenvolvidas em espaços comunitários e instituições educacionais diversas.

O contato com a temática da juventude proporcionou-me, vivenciar um projeto de extensão universitária e posteriormente, três iniciações científicas nos anos de 2012, 2013 e 2014, culminando com o Trabalho de Conclusão de Curso da licenciatura em Educação Física. O tema central das pesquisas desenvolvidas foi às relações das culturas juvenis e suas manifestações dentro das aulas de Educação Física. Foi nesse ambiente que fui me moldando e formando enquanto sujeito, universitário e pesquisador.

O CEPELIJ, nos últimos anos, tem desenvolvido diversas pesquisas relacionadas à juventude. Temáticas como: a dança e as culturas juvenis, juventudes da escola pública e privada, juventude no ensino superior, relações entre pares nas aulas de educação física, diálogo entre a teoria freiriana e a sociologia da juventude entre outras.

Mediante essas vivências e trocas que surgiu à motivação para esta pesquisa de Mestrado. Intentando refletir sobre as ações dos corpos juvenis dentro dos espaços escolares, tendo em vista, o histórico de dominação e adestramento dessas instituições. A intenção se pauta nas concepções dos corpos sociais. Extrapolando a ideia do corpo enquanto simples elemento biológico, mas concebendo este, como um corpo que incorpora a sociedade, as referências culturais, que as manifesta e as exterioriza.

Este estudo foi realizado numa escola de Ensino Médio, num município do interior do estado de São Paulo, com sujeitos do segundo Ano do Ensino Médio. Participaram da pesquisa, quinze estudantes com idades entre 15 e 17 regularmente matriculados. Sendo o critério de seleção o interesse na participação.

A instituição de ensino, em questão, é tida como referencia de qualidade em virtude de seu IDEB³ e suas regras extremamente rigorosas. Os estudantes desse estabelecimento são forçados a se enquadrar a um modelo disciplinar da escola. E essa situação nos levou a questionar: como esses corpos juvenis se manifestavam e se posicionavam frente esse panorama dominador?

Durante o processo de pedido de autorização ao Comitê de Ética e Pesquisa, ocorreu uma situação peculiar, tendo em vista que o tal órgão entendeu que o aval da direção da escola não era suficiente para a realização da pesquisa, exigindo uma autorização da Diretoria Regional de Ensino. Não é de hoje que o comitê em questão recebe diversas críticas de pesquisadores da área de humanidades, tendo em vista que

³ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

este se pauta em princípios norteadores das ciências da saúde, que não contempla e muitas vezes terminam por atravancar as pesquisas de nossa área. Todavia tentando valorizar o processo da pesquisa frente aos parâmetros científicos propostos por tal comitê, protocolei um pedido na Diretoria de Ensino conforme recomendado. Entretanto, até a data da defesa não recebi parecer.

Em uma de minhas idas para obtenção de informações surpreendi-me com a seguinte fala: “Vocês só procuram a escola para levantar problemas, por isso à dirigente não gosta de autorizar” (Informação Verbal⁴). Vi que as implicações de poder encontram-se muito além dos muros da escola, desvelando-se um sistema educacional vertical e distante de uma educação problematizadora.

Em virtude das burocracias dispostas a execução de pesquisas tem se tornado um caminho cada vez mais abarrotado de obstáculos. Associado a uma visão negativa de que o pesquisador se coloca no meio para “destruir” algo, destacando e apontando apenas os problemas. Acredito que muitas das concepções devem ser mudadas, principalmente nas relações entre instituições e pesquisadores. Mesmo não sendo esse o foco principal da pesquisa, quero registrar tal situação e propor uma reflexão: Será a crítica científica tão maléfica assim? Esta é uma ‘faca de dois gumes’, no entanto, essa discussão deve ser posta, pois só assim será possível romper a barreira da mediocridade.

A dissertação de mestrado está organizada em cinco seções, além das conclusões. A primeira seção trata-se da introdução. A segunda problematiza as Culturas Juvenis, principal base teórica norteadora da pesquisa. Nessa seção, apresento uma discussão histórica quanto ao surgimento do conceito juventude e as significações atribuídas a esses sujeitos em diferentes contextos e sociedades históricas, seguido de uma reflexão quanto às correntes Geracionais e Classistas, bem como, as Culturas Juvenis em meio esse fluxo e posteriormente, a discussão das multiplicidades juvenis e a contemporaneidade.

Na terceira seção, trarei a discussão do Corpo, tendo em vista este ser o objeto central da pesquisa. É feito uma reflexão histórica do corpo, não tentando esgotar as considerações atribuídas a esse, mas, refletir sobre as diversas significações creditadas a ele ao longo do processo histórico e em contextos sociais. Ainda é discutido o processo de juvenilização da sociedade, no qual, o corpo se torna o centro das atenções e de certa

⁴ Informação verbal adquirida durante o processo de pedido de autorização do comitê de ética em pesquisa.

forma vítima da imagem da “perfeição”, aguçando ações de consumismo. E, por fim, é apresentada a discussão do corpo social e suas atribuições enquanto sujeito.

Na quarta seção, apresento uma reflexão sobre a escola, além dos objetivos da pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados. Aqui detalhamos os instrumentos de produção de dados, a maneira que estes foram aplicados, bem como, os processos de análise. O ato de pesquisar é um processo de construção e desconstrução contínuo, um momento de trocas valiosas entre o pesquisador e os sujeitos. Dessa forma, entendo que essa realização provocou transformações e proporcionou aprendizados para todos os envolvidos.

A quinta seção está subdividida em três categorias de análises, nas quais, dialogamos com os dados produzidos. Na primeira categoria a discussão se pauta no seguinte questionamento: de quem é esse corpo? Refletindo quanto às concepções que os sujeitos têm de seus corpos, bem como, seus sentimentos e angústias. Na segunda, apresento as relações desses corpos dentro do espaço escolar, suas relações entre pares e suas ações frente à cultura dominadora e disciplinadora da instituição. A terceira categoria dá espaço para uma reflexão quanto ao uso das tecnologias e suas implicações no meio juvenil, da mesma forma, o entendimento dos sujeitos frente a esses usos nos espaços escolares e nos seus cotidianos.

2. ERA UMA VEZ NA HISTÓRIA: O SURGIMENTO DO CONCEITO JUVENTUDE.

“O JARDIM DO ÉDEN... afinal de contas, algum dia alguma coisa tinha de ter surgido do nada” (O Mundo de Sofia).

Desde o princípio da humanidade nos questionamos sobre muitas coisas. Uma das grandes questões filosóficas do homem é: De onde viemos? Nossa intenção aqui não é desprender uma reflexão, quanto às questões filosóficas que permeiam a humanidade ao longo da sua história, no entanto, ao falarmos da juventude, que é nosso grande objeto de reflexões, entendemos como necessário ponderar quanto à construção histórica dessa categoria social. O sujeito jovem, pensando numa concepção etária, sempre existiu, todavia, vale refletir as significações desses no decorrer da história, bem como, a construção sociológica do conceito juventude.

Nossa intenção nesse capítulo, não é dar conta de todo processo histórico que a juventude passou ao longo dos anos e nas diversas civilizações do mundo. No entanto, pretendemos traçar um panorama reflexivo sobre a significação dessa categoria. É sabido que tal como a infância, a juventude é uma construção social e podemos dizer que, ao longo do processo de evolução humana, esses sujeitos foram vistos e significados de muitas formas. Para Feixa:

En una perspectiva antropológica, la juventud aparece como una <<construcción cultural>> relativa en el tiempo y en el espacio. Cada sociedad organiza la transición de la infancia a la vida adulta, aunque las formas y contenidos de esta transición son enormemente variables (FEIXA, 2012, p.28).

Tal como o autor (2012) destaca, a juventude é uma construção cultural da sociedade. Compreende-se então que os jovens sempre existiram, todavia, a juventude foi significada de diversas formas no decorrer do tempo. Nessa perspectiva, os “jovens podem ser entendidos como aqueles sujeitos que compõem uma categoria estatística delimitada pela idade” (TURRA NETO, 2015, p.120 e 121). Enquanto a juventude é um conjunto mais amplo das formas e condições atribuídas a esses sujeitos e construídas ao longo da história cultural humana (FEIXA, 2012).

Ainda como Feixa (2012) destaca, muitas foram às formas de transição da infância para a juventude no decorrer da história humana e contextos, tempos e espaços. Os ritos de passagem eram muito comuns em sociedades primitivas. Uma linha tênue

marcava enfaticamente a transição da infância para a idade adulta, em alguns casos, era como se dormissem crianças e acordassem adultos. Um exemplo que ilustra essa transição se apresenta na forma de uma fala de um nativo amazônico para com seu filho: “Tú piensas que eres un hombre, pero te miro y só lo veo a un niño tonto. Ha llegado la hora de que mueras” (FEIXA, 2012, p. 29), na afirmativa, o morrer é uma metáfora explicativa para o momento de passagem, seria de certa forma uma morte da infância e um “segundo nascimento”, para a vida adulta.

Essas cerimônias marcavam precisamente “[...] a transição dos jovens para a idade adulta. Hoje em dia, muitos desses ritos desapareceram embora alguns ainda sobrevivam” (PAIS, 2009, p. 374). Dessa forma, os ritos de iniciação ou de passagem, eram uma forma de apresentar e comemorar o ingresso dos “novos membros” à comunidade. Esse ingresso era um marco importantíssimo para a manutenção e sobrevivência da comunidade, afinal, a vinda de novos “homens” representava o labor, a força produtiva, e, por sua vez, as novas “mulheres” a esperança da continuidade, da reprodução dos indivíduos (FEIXA, 2012). É importante destacar que esses ritos variavam de acordo com as sociedades, estruturas organizacionais e culturais, no entanto, influíam diretamente nos processos sociais em questão.

Na antiga Grécia, filósofos como Sócrates (469-399 a. C.), Platão (427-347 a. C.) e Aristóteles (384-332 a. C.) já reconheciam a existência dos indivíduos jovens. Vale salientar que a Grécia antiga é tida como o berço da democracia moderna, isto se deve a uma estrutura organizacional complexa que foi se desenvolvendo nessa sociedade, como, por exemplo, o modelo de hierarquia social.

É necessário refletir quanto à forma de significação da juventude frente à complexidade dessas sociedades, tendo em vista que, quanto maior a organização econômica e política dessas, maior a probabilidade de um período de moratória social, ou seja, um período de ensaio para a vida adulta, no qual, o jovem pode experimentar e até mesmo errar (FEIXA, 2012; SPÓSITO, 1997).

Na sociedade grega, uma imagem contrastante era atribuída a essa categoria, tal imagem imputada, delineava fortemente as diferenças entre o mundo juvenil e o mundo adulto. Em seus escritos Aristóteles denota a ideia atribuída a esses sujeitos dizendo-nos que eram:

[...] inconstantes e depressa se enfastiam do que desejaram: se desejam intensamente, depressa cessam de desejar. Suas vontades são

violentas, mas sem duração, exatamente como os acessos de fome e de sede nos doentes (ARISTÓTELES, 1959, apud, DOTTI, 1973, p. 15).

No contexto apresentado pelo filósofo, é exposta a imagem que a sociedade da época possuía dos jovens. Predominava uma ideia de inconstância. Nessa direção, ia se constituindo o olhar daquela sociedade para com os jovens, tidos como incapazes e enfadonhos, muitas vezes, uma categoria que tudo queria e ao mesmo tempo nada fazia, eram dotados de anseios e vontades que se consumiam com a mesma rapidez em que surgiam.

Platão reflete quanto às relações estabelecidas entre adultos e jovens na sociedade clássica, dessa forma, fala-nos:

El padre se acostumbra hacer igual al hijo y a temerle, los hijos a hacerse iguales a los padres y a no respetar ni temer sus progenitores [...] El maestro teme a sus discípulos y les adula; los alumnos menosprecian a sus maestros y del mismo modo a sus ayos; y en general, los jóvenes se equiparan a sus mayores y rivalizan con ellos de palabra y obra, y los ancianos, condescendientes con los jóvenes, se hinchan de buen humor y de jocosidad, imitando a los muchachos, para no parecerles agriosni despóticos (PLATÓN, 1981, p.85 apud FEIXA, 2012, p.36).

Os jovens eram vistos como inconstantes e conflitivos, apesar disso, essa categoria possuía um caráter relevante na sociedade clássica. A arte clássica relata a juventude em diversos aspectos, se apresentam como “deportistas mostrando su cuerpo, guerreros combatiendo, muchachos filosofando y discutiendo con sus maestros, héroes y heroínas luchando contra los dioses” (FEIXA, 2012, p.37), essas exposições, apresentam a importância dada a este período do ciclo da vida, apesar de uma possível imagem negativa desses sujeitos, a juventude se destaca como uma idade referência para essa sociedade.

A figura do *Efebo*, o indivíduo que chegou a puberdade, possuía além do caráter fisiológico uma conotação jurídica nessa sociedade, significação esta que colocava os sujeitos sob um olhar cauteloso da comunidade, dessa forma, surge “la noción de paideia (o educación), que en su vertiente sofista, socrática o platónica ofrecía una base sólida donde apoyar la idea de juventude” (FEIXA, 2012, p. 38). Contudo, vale destacar que esse modelo não era geral, nem mesmo para esta sociedade, tais significações não se aplicavam às meninas, aos escravos e aos plebeus. Assim, essa moratória social que se desvelava para a juventude era direcionada para uma parcela elitizada dessa sociedade.

Apesar de a juventude ser vista como uma “idade modelo”, vislumbrava-se a essa comunidade a imagem do homem adulto. É certo que a sociedade clássica se debruçava em torno da figura do *mancebo*⁵, contudo, este devia ser acompanhado do “homem maduro que o educava e dirigia” (ORTEGA Y GASSET, 2016, p.332). Dessa forma, mesmo a juventude possuindo um papel importante na estrutura social vigente, fazia-se necessário ser bem conduzida e formada.

O panorama exposto deixa clara a relevância da juventude na sociedade clássica. No entanto as transformações políticas e sociais que foram acontecendo ao longo dos séculos ocasionaram mudanças nas concepções de juventude. Em Roma, por exemplo, o crescimento massivo do império, bem como os grandes processos de urbanização, ocorridos nos primeiros séculos da era cristã, contribuíram para um processo de transformações na estrutura social que culminou numa ressignificação da figura do sujeito jovem (FEIXA, 2012).

Como vimos, as mudanças nas formas de conceber e se relacionar com a juventude não foram homogêneas e nem universais, essas tinham intrínseca ligação com os perfis culturais e históricos das sociedades em questão. No *Antigo Regime* na Europa, não era fácil identificar a juventude como vemos hoje e de certa forma, como era na sociedade clássica (FEIXA, 2012).

Ariès (2011), analisando um recorte da população européia nesse período, destaca que nem sempre existiu uma preocupação com a cronologia da vida humana. Dessa forma, as idades e fases da vida nem sempre tiveram grande importância para esta sociedade. Contudo, já na Idade Média o autor destaca a abundância de textos que as discutem.

É apresentando já nesse período uma interpretação das fases da vida, divididas em sete estágios. A infância - *enfant*⁶ – era marcada do nascimento aos 7 anos; *Pueritia*⁷ - dos 7 aos 14 anos; Adolescência⁸ – dos 14 aos 28 anos podendo se estender até os 35 anos; Juventude – se inicia com o fim da adolescência e perdura até os 45 ou 50 anos;

⁵Moço, jovem, aquele que está na juventude.

⁶*Enfant* – Não falante. Segundo Ariès (2011), essa noção é apresentada por Isidoro e Constantino e apresenta como uma fase em que o sujeito ainda não pode falar bem e nem formar corretamente as palavras.

⁷*Pueritia* – Ariès (2011) apresenta essa ideia mediante as reflexões de Isidoro, que descreve esse período no qual o sujeito se assemelha “a menina do olho” (ARIÈS, 2011, p. 6).

⁸Essa fase há uma divergência entre os autores apresentados por Ariès, para Isidoro ela vai aos 28, já para Constantino ela pode se estender aos 35. Para eles, essa fase é marcada pelo desenvolvimento físico e crescimento do sujeito, no qual, o indivíduo já pode procriar. Na contemporaneidade a ideia de adolescência é bem análogo a este.

*Senectude*⁹ – período intermediário entre a juventude e a velhice; Velhice¹⁰ – até os 70 anos; *Senies* ou *Vieillesse*¹¹ - Tida como a última parte da velhice.

Num outro panorama, Feixa pondera que “la lengua francesa medieval só lo distingue tres términos (infancia, juventud y vejez) y sus significados son variables” (FEIXA, 2012, p.41). Independente das concepções cronológicas é notório que as fases da vida se dispunham numa interpretação muito discrepante da que temos atualmente. Dessa forma, fica claro que as transformações durante o processo histórico e social pelo qual a sociedade foi passando nos permitiu uma nova ressignificação e reestruturação das mesmas.

A Europa do antigo regime não possuía um modelo de educação estruturado nos moldes atuais. Neste período, a educação era pautada na inserção da criança nos meios adultos, não havendo uma segmentação etária, nem tão pouco, uma censura. “La institución escolar, que hoy consideramos exclusiva de niños y jóvenes, acogía entonces a gente de todas las edades” (FEIXA, 2012, p.42 e 43). Essa mescla acontecia em todos os âmbitos da sociedade, na concepção da época os menores deviam aprender pela imersão e observação direta, isso os levava a participarem de todas as vivências adultas (ARIÈS, 2011; FEIXA, 2012).

Ariès (2011) destaca que não havia um sentimento de infância constituído pela comunidade, o que, em sua visão, não significa que as crianças eram negligenciadas ou abandonadas, contudo, não havia um afeto que distinguia as peculiaridades existentes entre o mundo adulto e o infantil. Assim, prescreve que no momento “que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes” (ARIÈS, 2011, p 99).

Podemos perceber que existia um “apressamento” desses períodos da vida. A estrutura social da época se constituía ao redor da figura adulta. Nessa direção, os sujeitos ao alcançarem o mínimo desembaraço físico eram incorporados pela sociedade e de crianças pequenas, tornavam-se adultos jovens, e, assim, compartilhavam dos trabalhos, espaços e jogos (ARIÈS, 2011).

⁹Ideia de Isidoro, que apresenta que a pessoa não é velha, contudo já não é mais jovem, também chamado de *gravidade* pelo autor (ARIÈS, 2011).

¹⁰Para alguns essa fase dura até a morte (ARIÈS, 2011).

¹¹*Vieillesse* – expressão na língua francesa. *Senies* – tem sua origem no Latim. Ambas fazem jus a este ultimo estágio da velhice.

Apesar do caráter de encurtamento da infância e juventude para uma inserção mais abrupta na sociedade adulta, existem registros de comunidades juvenis nos setores rurais do antigo regime, nas quais, os jovens tinham um papel fundamental nas festividades, matrimônios, bem como, na sexualidade. Tais registros fomentam algumas críticas à obra de Ariès. No entanto, o autor se contrapõe afirmando que essas comunidades na verdade se tratavam de sociedades de solteiros (FEIXA, 2012).

Feixa (2012) ainda problematiza o pensamento de Le Roy Ladurie, o qual, para esse autor, baseado em registros da inquisição o pensamento de Ariès é pertinente, tendo-se em vista, que a igreja na época já considerava aos doze anos o sujeito conhecedor do “bem e do mal”, logo, este poderia responder por si e suas ações.

No decorrer do processo histórico da humanidade, houve épocas em que a sociedade era totalmente voltada e pensada para a figura adulta, isso tornava perceptível a relação de posição, bem como, de poder, entre o mundo adulto e o juvenil. Houve tempos em que a juventude ansiava pelo envelhecimento, querendo resplandecer em sua face uma imagem anciã e caduca (PAIS, 2009; ORTEGA Y GASSET, 2016). A valorização do sujeito maduro se constituía de tal forma, que a juventude em seus desejos almejava este envelhecimento, pois, ele possibilitaria gozar do que a sociedade podia lhe oferecer, assim:

[...] a juventude vivia preocupada com a maturidade. Admirava os maiores, recebia deles as normas – na arte, na ciência, política, usos e regime de vida -, esperava sua aprovação e temia seu desprezo. Só se entregava a si mesma, o que é peculiar dessa idade, sub-repticiamente e quase à margem. Os jovens sentiam sua própria juventude como uma transgressão do que é devido. Isso se manifestava objetivamente no fato que a vida social não estava organizada em vista deles. Os costumes, prazeres públicos, estavam ajustados ao tipo de vida próprio das pessoas maduras, e eles tinham que se contentar com os restos que elas deixavam, ou se lançar à libertinagem. Até no vestir eram forçados a imitar os velhos: as modas estavam inspiradas em conveniências de gente grande. As garotas sonhavam com o momento em que se vestiriam “de longo”, quer dizer, em que adotariam o traje de suas mães. Em suma, a juventude vivia na servidão da maturidade (ORTEGA Y GASSET, 2016, p 336 e 337).

O modelo de sociedade instaurado, então, se colocava plenamente direcionado ao mundo adulto, os jovens “sentiam uma estranha vergonha de sua própria juventude” (ORTEGA Y GASSET, 2016, p 334). Por tal motivo, às qualidades juvenis, os sentimentos, paixões e o corpo se escondiam à sombra de roupas e perucas transparecendo uma imagem caduca e envelhecida (PAIS, 2009; ORTEGA Y GASSET,

2016). Contudo, no decorrer do período histórico, a sociedade foi passando por transformações em vários segmentos, e, nas relações entre juventude e mundo adulto não foi diferente. Ortega y Gasset (2016) foi categórico ao afirmar que houve o tempo dos velhos e o tempo dos jovens. Nessa perspectiva:

¿Cuándo surge, pues, esa realidad social que hemos venido en llamar <<juventud>>, en la sociedad occidental? ¿Cuándo se generaliza un período de la vida comprendido entre la dependencia infantil y la autonomía adulta? ¿Cuándo se difund en las condiciones sociales y las imágenes culturales que hoy asociamos a la juventud? Sin duda, la Revolución Industrial tuvo mucho que ver con todo ello (FEIXA, 2012, p.45).

A Revolução Industrial foi responsável por grandes mudanças no mundo contemporâneo e no que concerne a juventude esse processo não foi diferente. A sociedade passou por uma maré de ressignificação e reinvenção. Assim, “<<el joven fue inventado al mismo tiempo que la máquina de vapor. El principal inventor de la máquina de vapor fue Watt, en 1765. El del joven fue Rousseau, en 1762>>” (FRANK MUSGROVE, 1965 p. 33 apud FEIXA, 2012, p. 45).

Para Musgrove, Rousseau pode ser considerado o inventor da adolescência. O filósofo descreve em “Emilio” esta fase como um segundo nascimento do sujeito. Sendo, dessa forma, “una metamorfosis interior, el estadio de la existencia en el cual se despierta el sentido social, la emotividad y la consciencia” (FEIXA, 2012,p.45). Feixa (2012) problematiza o surgimento da concepção moderna de juventude.

Nas reflexões do autor (2012), não é possível traçar um marco exato do surgimento, pois, essa significação varia de acordo com o espaço e tempo que a sociedade se faz. Todavia, é possível ter um entendimento do período em que se começa a construir o ideário contemporâneo da juventude. Assim, temos que a juventude tal como concebemos surge nesse panorama, por isso, é tida como uma invenção da modernidade (TURRA NETO, 2015).

A substituição dos tutores pela escola, no processo de aprendizado, tem grande incidência nessa transformação. A escola se transforma num instrumento de iniciação social, e, assim, o permanecer das crianças no seio familiar contribui para o surgimento do sentimento de responsabilidade por parte dos adultos sobre o mundo infantil (FEIXA, 2012).

La nueva escuela responde a un nuevo deseo de rigor moral: el de aislar por un tiempo a los jóvenes del mundo adulto. Se empieza a

clasificar a los alumnos según sus edades, y el régimen disciplinario se hace cada vez más rígido, transformaciones que según Foucault van parejas a las del sistema penitenciario y que reflejan las nuevas condiciones del capitalismo industrial (FEIXA, 2012, p.47).

Assim, a estrutura social começa a passar por uma metamorfose. Começam então, a surgir espaços pensados para os jovens e seu tempo livre. Todavia, tanto esses espaços, bem como, essas instituições em seu princípio tinham seu direcionamento para os filhos das elites (GASPARIN & SILVA, 2006).

Noutra perspectiva, “el descubrimiento de la adolescencia no está carente de ambigüedad, pues si por un lado se saluda como una conquista de la civilización, por otro lado se subraya su carácter crítico y conflictivo” (FEIXA, 2012, p. 49). Nesse período, proliferam-se teorias sociais e psicológicas tendo como objeto central a vulnerabilidade da adolescência e da juventude.

Apresenta-se então, duas faces dessa juventude, uma conformista, outra conflituosa, isso se dá em virtude das condições sociais e econômicas. A juventude burguesa se coloca conformada com a situação, afinal, as transformações não prejudicam sua qualidade de vida e o seu ócio se torna criativo, já a juventude do proletariado, por sua vez, é colocada num ócio forçado e isso alimenta o sentimento de desaprovação, dessa forma, suas ações frente a tais mudanças são vistas como “delinquentes” (FEIXA, 2012).

Todavia, apesar desse panorama conflituoso em que se apresentava a juventude, nos países mais ricos, o surgimento e expansão das políticas de bem estar social voltadas para os jovens contribuíram muito para a formação cultural e identitária desses sujeitos, bem como, o entendimento da sociedade para com essa categoria.

Contudo, as duas grandes guerras puseram um freio nesse processo de expansão da juventude. A atuação dos jovens nas trincheiras e das meninas nas retaguardas ocasionou uma anomalia no desenvolvimento natural desse processo. Nesse período, surgiram expressões como “nos roubaram a juventude”, que embasavam uma ideia de perda das juventudes nas frentes de batalha. Por outro lado, a atuação militar propôs um sentimento de liberdade para os jovens, alimentando um sentimento de autonomia e dever coletivo, fazendo-os sentirem-se protagonistas sociais (FEIXA, 2012). Por fim, “depois de uma guerra mais triste que heróica, a vida toma imediatamente uma visão triunfante da juventude” (ORTEGA Y GASSET, 2016, p. 332).

Nas ponderações de Barbiani, esse período ocasiona uma centralidade da juventude, tendo em vista que se “consolida um discurso jurídico, um discurso escolar e uma florescente indústria, reivindicando a existência dos jovens como sujeitos de direito e como sujeitos de consumo” (BARBIANI, 2007, p.141), marcando assim, uma ascensão do pensamento crítico e político da juventude. A essa altura, as instituições da época - como a igreja católica, as frentes comunistas, nazistas e fascistas - percebem na juventude uma força potencial e começam a dar espaço e vozes a esses sujeitos, isso ocorre na perspectiva de agregar aos movimentos e utilizar a força juvenil em suas ações (FEIXA, 2012).

Fica explícito que o final do século XIX e o princípio do século XX, são tidos como o surgimento da adolescência e juventude tal como conhecemos, e, para as sociedades ocidentais. Assim, nessa direção, “si la adolescência fue descubierta a finales del siglo XIX, y se democratizo en la primera mitad del XX, la segunda mitad del siglo ha presenciado la irrupción de la juventud, ya no como sujeto pasivo sino como actor protagonista en la ensena pública” (FEIXA, 2012, p. 51). A juventude passa a ser vista com outros olhos, deixa de ser coadjuvante numa sociedade adulta e começa a ocupar seu “lugar ao sol”, sendo considerada protagonista e ativa no seu processo de socialização.

La reaparición del activismo político y el compromiso social durante los años sesenta parecía haber acabado de golpe con la dependencia social de los jóvenes [...] Los teóricos de la contra cultura (de Marcuse a Roszak) anunciarían la emergencia de la juventud como nueva clase, como vanguardia de la sociedad futura. (FEIXA, 2012, p.54)

Tal situação confirma a significação do jovem enquanto sujeito de valores e protagonistas do seu tempo e espaço. Isso não significa que como um marco zero a juventude tenha passado a existir neste momento, afinal, como já refletido anteriormente, essa significação dos sujeitos foi variável ao longo da história e das sociedades vigentes, assim, é nítido que a juventude passou por muitos impasses socioculturais para se constituir.

O jovem sempre existiu, no entanto, nem sempre de forma homogênea e idêntica a que conhecemos nos dias atuais, esse sujeito foi considerado e significado mediante a realidade cultural, tempo e espaço, no qual, estava inserido. Dessa forma, não podemos

considerar a juventude uma categoria universal, pois esta é composta de sujeitos múltiplos e culturalmente constituída.

2.1 O libertar das correntes: reflexões quanto às concepções geracional e classista.

Por onde a vida vai eu pinto minha aquarela; não sou nenhum Hokusai mas também há cores em minha tela. Talvez não tão vivas, talvez não tão intensas; porém todas enraizadas em meus princípios e crenças. (Elo da Corrente – Banda: Elo da Corrente)

O trecho da música expresso não é de artistas tão despontados no cenário nacional ou internacional, não se trata de uma música que liderou ou lidera as paradas musicais ou festivais temáticos, contudo, trata-se de uma letra carregada de referências e que nos instiga a reflexão.

Na perspectiva apresentada pelos artistas, é necessário depurar um olhar cauteloso e humano às pinturas que são desveladas pela juventude. Temos convicção de que a juventude tem muito a nos mostrar e mais ainda a nos dizer, os jovens trazem consigo, arraigadas em seu íntimo, formas peculiares de interpretar e se colocar perante o mundo. Assim, podemos ponderar que tal como a letra da música, evidenciam suas percepções de mundo de formas intensas e suntuosas, pois as trazem cravadas em si, bem como, seus princípios e convicções.

Assim sendo, neste capítulo, vamos trabalhar com duas correntes, a partir das reflexões de José Machado Pais. Segundo o próprio autor, essas, não são suficientes para dar conta da complexidade do campo juvenil, apesar de elas terem marcado uma trajetória relevante no campo da sociologia da juventude, contudo, elas precisam ser relativizadas e pluralizadas. Tendo em vista que a complexidade e o movimento da própria sociedade apontam limitações para essas abordagens.

Apesar da mudança de paradigma da ideia de juventude, essa categoria ainda é centro de incompreensões e estereótipos na sociedade contemporânea. Os jovens são vistos como sujeitos inconstantes e em formação, sendo a juventude, “entendida como la fase de la vida individual comprendida entre la pubertad fisiológica (una

condición<<natural>>) y el reconocimiento del estatus adulto (una condición<<cultural>>), la juventud ha sido vista como una condición universal” (FEIXA, 2012, p.26), ou seja, ser jovem, remete a um estado natural presente na humanidade pelo qual todos passarão.

A simplificação desse pensamento, do jovem enquanto percurso natural, desconsiderando o conceito de juventude, age nos discursos do senso comum salientando que esses sujeitos estão apenas num período de transição, problemático e conflituoso, contudo, passageiro.

Apesar de concepções teóricas para um entendimento diferenciado desses sujeitos, deparamo-nos com um modelo estrutural de sociedade que considera, ainda, os adultos como os principais responsáveis e comprometidos nos processos de atuação no trabalho, casa, economia, filhos entre outros. Em virtude desse modelo instaurado, Pais orienta que:

No caso de os jovens prolongarem os laços de dependência familiar, cultivando, ao mesmo tempo, um universo cultural distinto da família de origem, essa convivência, forçadamente prolongada, pode traduzir-se por conflitos familiares de alguma intensidade (PAIS, 1990, p.142).

Na perspectiva destacada pelo autor, tal relação prolongada, quando em perspectivas culturais distintas, pode ser tumultuosa e contribuir no aumento de alguns conflitos no seio familiar, enfatizando um ciclo antidialógico. Esse panorama infla negativamente os meios relacionais entre os jovens e os demais, sendo um propulsor nas tensões conviviais.

No despontar de uma perspectiva sociológica, com um olhar sensível à juventude, fica subjacente que não é cabível estudar as juventudes somente em suas similaridades, deve-se também empregar um olhar comedido em suas diferenças, sem enquadrá-las dentro de uma concepção generalizante e homogeneizadora (PAIS, 1990).

Havia uma vez um homem que aspirava a ser o autor de uma «teoria geral dos buracos». Quando lhe perguntavam: «Mas que tipo de buracos? Buracos escavados na areia por miúdos? Por jardineiros? Buracos de construções? De sondas petrolíferas?», o nosso homem respondia, indignadamente, que desejava criar uma teoria que todos esses buracos pudesse explicar, rejeitando *abinitio* o ponto de vista de que buracos escavados de maneira diferente exigiriam diferentes tipos de explicação. Perguntava então: «Por que é que temos nós um conceito de buraco?» (PAIS, 1990, p.151).

O recurso semântico apresentado flui contrariamente ao pensamento generalizante, trazendo isso para a perspectiva da juventude, percebemos que esta, assim como “os diferentes tipos de buracos” se apresentam de formas múltiplas e distintas nas suas constituições e significações. Fica evidente, portanto, a possibilidade de diferentes formas de conceber a juventude (PAIS, 2003). Frente às reflexões realizadas, Pais (1990) apresenta-nos duas correntes do campo sociológico para compreender a juventude, descritas como “geracional” e “classista”.

Na perspectiva da corrente geracional, se faz uma interpretação das relações juvenis num parâmetro entre gerações atuais e anteriores. O autor apresenta uma hipótese desenvolvida por A. Seda Nunes¹², na qual, cada geração social se autodetermina frente a uma geração que se vê distinta. Dessa forma, esta corrente adota uma concepção de juventude como fase de vida nela se destaca as presenças de diversas culturas no meio social, algumas dominantes, outras dominadas. Neste entendimento, esta corrente apresenta a existência de uma cultura juvenil, sendo esta, opositora – de certa forma – as culturas anteriores, ou seja, as culturas adultas (PAIS, 1990).

Assim descreve-nos Pais, “essa oposição poderá assumir diferentes tipos de descontinuidades intergeracionais, falando-se ora de socialização contínua ora de rupturas, conflitos ou crises intergeracionais” (PAIS, 1990, p. 153). Segundo o autor, as teorias de socialização contínua foram preponderantes na década de 1950, sendo desenvolvidas nas perspectivas médicas e psicológicas, ambas, enfatizando o discurso da juventude como um período “difícil e problemático” no percurso para a vida adulta. Por outro lado, discursa-se sobre as rupturas, quando fica explícito o processo conflitivo e tensional entre as gerações (PAIS, 1990).

Nessa direção, “num como noutro caso, para a corrente geracional, a renovação e a continuidade da sociedade dependeriam da relação entre as gerações, dialecticamente submetidas a uma ou outra forma de tensão” (PAIS, 1990, p. 153). Por essa explanação, as relações se dariam mediante as trocas entre essas gerações, que postas sob alguma tensão, “as relações intergeracionais acabariam por reflectir as perspectivas que as diferentes gerações teriam ou não em comum” (PAIS, 1990, p. 154).

Assim, os sujeitos constituiriam suas vivências por intermédio das trocas ocasionadas entre as gerações, ou seja, suas semelhanças e diferenças pertinentes à

¹²A citação encontra-se na obra de Pais (1990), no entanto, sem discriminação de ano.

participação de referida geração, diferentemente da concepção classista, na qual, essas se dão por meio do pertencimento de classes sociais (PAIS, 1990). Na abrangência dessa corrente, é passível se deparar com duas formas de relacionamento, uma “aprobemática” e outra “problemática”. Percebe-se que as relações se configuram sob as perspectivas de problemas, quando há ou não a existência desses.

Na primeira, aprobemática, não há a presença do conflito, as partes relacionadas comungam dos mesmos pensamentos ou de ideologias semelhantes, o que abranda as trocas e a convivência. Nessa perspectiva, os jovens são tidos como ambientados à cultura adulta, e assim, seus anseios e objetivos são semelhantes e vagam na mesma direção que os dos adultos, isso quando não são tidos como complementares (PAIS, 1990).

Na segunda, problemática, existe a presença do conflito, pois, ambas as partes se vêem “situados sob tectos culturais diferentes” (PAIS, 1990, p.154). Dessa forma, há uma discrepância quanto ao entendimento e posicionamento perante o mundo e a sociedade. Os pontos de vista são divergentes, exaltam as oposições e salientam os conflitos. Tal situação faz com que a “cultura juvenil” seja questionada pela cultura adulta e muitas vezes colocada como “contracultura”, que nessa perspectiva se apresenta como elemento de afronta e ameaça ao mundo adulto (PAIS, 1990).

Essa corrente ainda merece destaque pela forma de conceber a juventude. Uma das maiores críticas vem na direção tendenciosa em significar a juventude como uma categoria homogênea. Afinal, tal classificação pode ser desastrosa, numa análise de perspectiva desviante ou marginal da juventude, pois, se pode incidir numa generalização pretensiosa e comprometedora. Essa corrente destaca uma interpretação, na qual, é “a idade olhada como uma variável tão ou mais influente que as variáveis socioeconômicas” (PAIS, 1990, p. 157). Adotando uma interpretação reducionista quanto o entendimento dessa categoria social em ação do princípio etário.

No outro extremo de interpretação encontra-se a corrente classista. Esta corrente pondera a juventude, não pela contraposição das gerações, mas, pela defrontação das classes sociais. Pais, explica que “para a *corrente classista*, a reprodução social é fundamentalmente vista em termos de reproduções das *classes sociais*” (PAIS, 1990, p. 157). Assim, esta corrente acaba por criticar uma concepção mais banalizada de juventude, quando esta passa a ser vista, ou associada, apenas como “fase da vida”, na

linha dessa teoria, a juventude mesmo quando entendida como categoria social “acabaria por ser dominada por <<relações de classe>>” (PAIS, 1990, p. 157).

A transição da juventude para a vida adulta, mediante a concepção classista, ocorreria por intermédio das *reproduções classistas*, as culturas juvenis por sua vez, são tidas como frutos das “relações antagônicas de classe” (PAIS, 1990, p. 158). Nessa perspectiva de entendimento, as culturas juvenis são interpretadas como culturas de resistência. Noutras palavras, as expressões das “culturas juvenis seriam sempre ‘soluções de classe’ a problemas compartilhados por jovens de determinada classe social” (PAIS, 1990, p.158). No entanto, o autor chama a atenção para o olhar direcionado que essa corrente desenvolveu, o qual acaba por deixar às margens de suas interpretações as culturas juvenis que não se apresentam, de tal forma, como culturas de resistência (PAIS, 1990).

A atuação da juventude é compreendida por essa corrente como uma forma de resistência ao modelo de organização social disposto pela sociedade em questão, dessa forma:

O «cabelo à punk», os «lábios pintados de roxo», os «medalhões» ou os «remendos nas calças» seriam, nesta ordem de ideias, signos de «cultura juvenil» utilizados para desafiar os «consensos dominantes», isto é, a ideologia dominante, das classes dominantes. As distinções simbólicas entre os jovens (diferenças de vestuário, hábitos linguísticos, práticas de consumo, etc.) são sempre vistas como diferenças interclassistas e raramente como diferenças intraclassistas (PAIS, 1990, p.158).

Assim, fica perceptível que as tensões e os conflitos observados nessa corrente em suma ocorrem em virtude do posicionamento de afronta das culturas juvenis frente ao “ortodoxo” mundo adulto. Ainda na interpretação dessa vertente, os atos de rebeldia e delinquência, são manifestações de afronta ao sistema vigente, não se pautando numa estereotipação negativa dos sujeitos, pelo contrário, tais posicionamentos são políticos e apreensões de resistência, dispostas de formas conscientes e deliberadas pelos atores sociais.

Pais realiza uma crítica a essa corrente em virtude de seu direcionamento clínico, tendo em vista que as características de resistência são mais visíveis no contexto masculino, assim, para o autor, a corrente por sua vez, acaba direcionando seu olhar e segmentando o mesmo, culminando por costumeiramente se orientar mediante as “culturas juvenis *masculinas e operárias*” (PAIS, 1990, p.159), culturas essas, que estão

distante de abarcar uma totalidade, todavia, são culturas dotadas de visibilidade em virtude de interesses capitalistas. Ele ainda relata que em contraposição a essa situação, as feministas da Grã-Bretanha começaram a estudar as *culturas femininas* sobre o pressuposto, a ser considerado, “de que, nomeadamente entre as classes trabalhadoras, essas culturas se encontrariam subordinadas à divisão sexual do trabalho e à inevitabilidade do matrimónio como forma de <<emancipação>>” (PAIS, 1990, p. 159). Todavia, elas cometeram o mesmo erro ao qual criticavam, empregando um olhar a essas culturas, à margem das culturas dos rapazes, assim, realizando uma análise exclusiva desse universo, desconsiderando as intersecções entre ambas, bem como, o fluir das culturas juvenis nelas (PAIS, 1990).

Outro ponto vulnerável nessa corrente está na dificuldade de explicar as similaridades de vivências e/ ou desejos culturais por parte de sujeitos de classes diferentes, bem como, a incerteza da homogeneidade cultural entre sujeitos da mesma classe. Isso expõe o que autor apresenta como determinismo presente em alguns estudos dessa corrente (PAIS, 1990). O autor problematiza o pensamento de Thompson (1963), que expõe a ideia equivocada que alguns autores marxistas. Os autores em questão almejam compreender as “classes como <<realidades>> perceptíveis, reificadas, a noção de classe implica a noção relações historicamente constituídas: as classes não existem inertes, como <<coisas em si>> - existem em relação com outras classes” (PAIS, 1990, p. 159).

Pais (1990) ainda chama atenção, para que as concepções de juventudes não possam ser compreendidas num ideário simplista e limitador, apenas por posicionamentos de classes. Para o autor, devemos considerar as diversas maneiras de inserção e relações, bem como, os níveis de interações dessas, além de ser necessário considerar a imprevisibilidade do sujeito individual e das relações quotidianas. Dessa forma, enquadrar o entendimento da juventude num modelo padrão e homogêneo seria errôneo e incipiente.

2.1.1 Horizontes distintos: um olhar para a linha tênue entre as correntes.

Apesar das diferenças existentes entre as duas abordagens, é notável que “o conceito de cultura juvenil aparece associado ao de cultura dominante” (PAIS, 1990, p.

160). Nas duas formas de entendimento ocorre o processo de contraposição das culturas. Na perspectiva geracional, tal processo se desnuda no conflito existente entre as gerações e suas culturas dominantes e dominadas. Por sua vez, na ideia classista, este se apresenta na resistência às classes dominantes e a afronta ao sistema instaurado. Refletindo sobre os fluxos contínuos das culturas juvenis em meio a essas correntes, o autor (1990) propõe uma série de reflexões.

No que concerne a corrente geracional, ele apresenta que as *subculturas* frente à libertação dos determinismos apresentados, colocariam-se como culturas desviantes. Para o autor, “as <<subculturas juvenis>> são *funcionalmente* entendidas como culturas <<desviantes>> relativamente à cultura dominante das gerações mais velhas” (PAIS, 1990, p 160). Nessa direção, as ações consideradas delinquentes dessa juventude são vistas como uma incapacidade desse sujeito de se submeter à cultura dominante, com seus comportamentos e normas pré-determinadas.

O intelectual (1990) problematiza ainda o pensamento de Cohen (1955), para quem, as ações delinquentes da juventude são uma forma de legitimar seus valores próprios rejeitados pela sociedade. Ainda nessa mesma direção, ele complementa com o pensamento de Miller (1958), o qual supõe que a delinquência é uma ação dos jovens dispostos a condições sociais inferiores, afinal, para esse autor, tal situação acentua a linha de conflito com as gerações mais velhas. Assim, para a corrente geracional os processos desviantes e delinquentes seriam “efeito da crise, da anomia, das frustrações e tensões próprias de uma vida caracterizada por uma relativa indeterminação de estatuto” (PAIS, 1990, p. 161).

No entre fluxo da corrente classista, o sobressair de uma cultura à outra incita uma ideologia de cultura dominante. Assim, Pais destaca que os trabalhos que seguem a linha dessa corrente, tendem a empregar um olhar à dialética resultante entre as culturas dominantes e dominadas, salientando, o caráter de culturas de resistência, bem como, na “análise das instituições sociais que (como a escola) <<transmitem>> e <<reproduzem>> a cultura (dominante) na sua forma <<hegemónica>>” (PAIS, 1990, p. 161).

Para essa corrente, os comportamentos *marginais*, como a delinquência, seriam a forma de oposição das juventudes aos valores impostos pelas culturas mais velhas. Dessa forma, às ações delinquentes não são vistas numa perspectiva negativa, por sua vez, elas possuem um caráter de resistência. Na perspectiva das juventudes, essas ações

são de certa forma, uma maneira de dar sentido e significado a sua oposição e marginalidade (PAIS, 1990).

O pesquisador ainda chama atenção para a forma com que as duas correntes respondem quanto à inserção das juventudes na vida ativa em sociedade. Nessa linha ele concebe que ambas valem-se da teoria da segmentação do mercado, todavia, em perspectivas distintas.

“Para a corrente <<geracional>>, a dimensão mais importante da segmentação do mercado de trabalho é a idade” (PAIS, 1990, p. 162). Dessa forma, nessa linha de pensamento as vias de acesso ao emprego para os jovens seriam diferentes das dos adultos e assim, ao saírem do ensino se tornam ordinariamente desempregados, mesmo que momentaneamente.

Na perspectiva da corrente classista, o determinante responsável pela segmentação do trabalho seria a aurora social desse jovem. “Os jovens fraccionar-se-iam entre os <<profissionalmente inseridos>> e os <<condenados a tempos livres forçados>>” (PAIS, 1990, p. 162), assim sendo, a base desse desmembramento seria as condições sociais ou o enquadramento enquanto jovem. “Neste caso, haveria [...] mais competição do que segregação entre os jovens e adultos da mesma condição social” (PAIS, 1990, p. 162). Em outras palavras, o pertencimento a uma condição social peculiar seria o grande responsável pela inserção na vida ativa da sociedade.

As duas correntes possuem suas formas de conceberem a juventude e suas ações. Contudo, ambas se apresentam engessadas em aspectos específicos. Mediante esse panorama, como refletir a juventude? Para o autor é necessário primeiramente ter claro uma definição de cultura juvenil, o que na perspectiva apresentada por ele, desvela-se como “um sistema de valores socialmente dominantes atribuídos à juventude, isto é, valores que aderirão aos jovens de diferentes meios e condições sociais” (PAIS, 1990, p. 163).

Pais ainda destaca a necessidade do entendimento do conceito de cultura num âmbito sociológico, para ele:

No domínio da sociologia da juventude, o conceito de cultura tem sido predominantemente utilizado com o propósito de discernir os diferentes significados e valores de determinados comportamentos juvenis – tanto pela corrente <<geracional>> como pela corrente <<classista>> - como processos de internalização de normas, como processos de socialização (PAIS, 1990, p. 163).

O autor apresenta ainda, a análise realizada em meio às representações sociais dominantes e pondera sobre o agregar do olhar “antropológico” nessas interpretações, afinal, seria descrito um olhar detalhado aos processos cotidianos desses sujeitos, os quais se apresentam carregados de signos e significados próprios. Em suas reflexões, enquanto pesquisador tentaria se libertar “da obcecação de à força ter de encaixar fatos empíricos em teorias preestabelecidas” (PAIS, 2003, p. 65). Para o intelectual, torna-se inconsistente tentar interpretar as expressões das culturas juvenis e enquadrá-las em modelos rígidos e cerrados. Dessa forma, ele afirma preferir empenhar um olhar antropológico das culturas juvenis, ponderando que diversas são as linguagens, símbolos, signos, entre outros, que expressam e constituem esses sujeitos (PAIS, 1990).

Para ele, mais que realizar uma dedução das formas, de ser e estar no mundo, vivenciadas pelos jovens, é válido partir de uma análise crescente das relações cotidianas estabelecidas por esses sujeitos. Tendo, ao mesmo tempo, um olhar de estranhamento dessas relações, podendo assim, fazer observações críticas e se privando de generalizações pretensiosas. Assim, é possível realizar uma reflexão quanto aos paradoxos da juventude, embora como destaque do autor, não de forma suficiente, afinal, “importa ver de que forma a <<sociedade>> se traduz na vida dos indivíduos” (PAIS, 1990, p. 164).

Assim, entendemos as ações das correntes e suas contribuições nas formas de entendimento da juventude. Contudo, o “andar <<ao sabor das correntes>> envolve, não raras vezes, um grave perigo: o perigo de nos deixarmos arrastar por elas, de <<a elas nos acorrentarmos>>, como náufragos à deriva” (PAIS, 1990, p. 165).

Dessa forma, não pretendemos nos acorrentar a determinada interpretação. Todavia, nos munimos das reflexões propostas pelas correntes, bem como, os adendos feitos por Pais. Abarcados por tais entendimentos, agregamos o olhar sensível para a complexidade do sujeito jovem e as formas de conceber a juventude e assim, como o autor pondera, empregamos um olhar antropológico para as reflexões quantos esses sujeitos.

2.2 Os jovens e suas multiplicidades: as relações juvenis frente ao mundo contemporâneo.

*“[...] a definição do que seja juventude é insuficiente para englobar o ser jovem”
(Rosângela Barbiani).*

Refletindo sobre a ideia de Barbiani, questionamo-nos como seria possível compreender a juventude além do conceito? Acreditamos que desconstruir os estereótipos e ideias arraigadas no seio da nossa sociedade seja o primeiro passo. A juventude é uma categoria dotada de multiplicidades e protagonismo.

São cada vez maiores os espaços que a juventude vem conquistando. Nos meios acadêmicos é necessário empenhar um olhar acolá às concepções etárias e fisiológicas, para assim, começarmos a despir-nos dos pré-conceitos muitas vezes atribuídos a esses sujeitos. Não podemos considerá-lo apenas um sujeito em formação é preciso valorizar o jovem como um sujeito cultural, produtor e consumidor de culturas.

Essa depuração do entendimento quanto à juventude faz-se necessário, afinal, infelizmente ainda na contemporaneidade o jovem se destaca quando imputado a uma imagem negativa ou extravagante. Podemos dizer que dentre os estereótipos atribuídos à juventude, um é a rebeldia, o que apreça o pensamento negativo, outro é o exotismo, que aguça a ideia do extravagante. Ainda se constitui fortemente no seio da sociedade, concepções engessadas quanto ao sujeito jovem e é nessas situações que o jovem acaba por ganhar visibilidade.

Segundo as reflexões de Dayrell, “o jovem é notícia quando, de alguma forma, se torna problema ou espetáculo” (DAYRELL, 1999, p.26). Termos como, *rebelde sem causa* e *aborrecente*, inflam os discursos sobre a juventude, disseminando aos quatro cantos pensamentos generalizantes e naturalistas ambos numa perspectiva difamatória. Vulgariza-se na coletividade discursos de uma juventude problemática, salienta-se o ideário de que:

[...] eles (jovens) são os problemas de inserção profissional, os problemas de falta de participação social, os problemas de drogas, os problemas de delinquência, os problemas com a escola, os problemas com os pais, só para focar alguns dos problemas socialmente mais reconhecidos como específicos dos jovens. Mas sentirão os jovens estes problemas como seus problemas? (PAIS, 1990. p.34).

O autor (1990) delinea um panorama da juventude portuguesa, contudo, fazemos uma aproximação para a realidade brasileira. Posta a discussão enfatizamos, como se sentem os jovens perante tais interpretações? Como se sentem mediante o enquadramento que a sociedade justapõe?

Podemos refletir que “este carácter transitorio de la juventud (‘una enfermedad que se cura com el tiempo’) ha sido utilizado a menudo para menos preciarlos discursos culturales de los jóvenes.” (FEIXA, 1999, p.2). Nesta perspectiva, tal apreciação desvaloriza as vivências, experiências e anseios desses sujeitos, salientando esse pensamento de transitoriedade e enfatizando o discurso ‘do ser problemático’. É habitual nos depararmos com alocações de que a juventude é uma fase de preparação, uma gestação ou um ensaio para a vida adulta, caracterizando esses sujeitos como *um vir a ser* (DAYRELL, 2007; CARRANO, 2005, 2009; MARTINS e CARRANO, 2011; LIMA, 2012).

O olhar contraditório que é empregado sobre a juventude pela sociedade é algo muito evidenciado, ora eles são vistos como fontes de problemas, ora são os redentores da coletividade (BARBIANI, 2007). Fica implícito que a forma com que a sociedade interpreta esses sujeitos está diretamente ligada ao posicionamento dos mesmos. Se as ações juvenis estão de acordo com as ideologias ‘da sociedade de bem’, a eles são creditados estereótipos positivos e eles se tornam os *redentores* da nação, contudo, se a ação política dessa juventude se opõe ou questiona essas ideologias, ela se torna o *rebelde e problema* para a ordem vigente.

Não pertencer ou se identificar com um modelo pré-estabelecido, e, por esse motivo se opor, se apresenta como um decurso natural nesse processo. O jovem enquanto *desvio* não é um sujeito *perdido*¹³, é um ser “que resiste à ação socializadora, que se desvia em relação a certo padrão normativo” (PERALVA, 2007, p.18). Tal resistência não é algo negativo – como normalmente se discursa – é uma ação política de construção social.

Considerar a juventude como um momento de ensaio da vida adulta tem sido corriqueiro. Para muitos é apenas uma fase de vida sem importância que se finda ao adentrar a vida adulta. Noutras palavras, esta fase não pode ser evitada, contudo, o problema sana-se quando este sujeito *amadurece* e alcança a ‘maioridade’. Não

¹³Este termo se coloca no sentido de “não se enquadrar” ou fazer parte da sociedade como um todo. Uma interpretação filosófica, do contexto *pastoral* apresentado por Foucault.

negamos que o período ‘jovem’ do ser humano, numa perspectiva biológica, seja uma fase passageira. Entretanto, é necessário empregar um olhar mais cauteloso ao pensar a juventude, afinal, este sujeito é protagonista de um período rico e dinâmico. Não podemos nos aprisionar a ideias reducionistas e considerar a juventude uma fase estática e homogênea (FEIXA, 1999).

Faz-se então necessário refletir quanto à construção do conceito de geração juvenil, tendo em vista a especificidade de cada uma em seu momento histórico e da mesma forma na constituição do sujeito. Turra Neto (2015) apresenta a ideia de Margulis e Urresti (1998) na qual, “cada geração remete a um período histórico e vincula os sujeitos a uma época, cujos códigos culturais, incorporados na juventude, tende a acompanhá-los por toda vida” (TURRA NETO, 2015, p. 125).

Assim sendo, “a juventude não se reduz a uma passagem, mas tem uma dimensão formativa para além daquela recebida por uma educação formal e pelas estratégias de socialização” (TURRA NETO, 2015, p. 125). Ainda segundo o autor, são as experiências vivenciadas pelos sujeitos que demarcam as diferenças geracionais. Nessa direção, é necessário considerar a juventude em sua multiplicidade. Uma categoria sociológica, pertencente a uma geração própria e dotada de características particulares, dinâmicas e fluidas. Sujeitos culturais.

Ao falarmos e pensarmos os jovens, o devemos fazer no caráter múltiplo, sublinhando a heterogeneidade da categoria (FEIXA, 1999; BARBIANI, 2007; LIMA, 2012), afinal, as suas “múltiplas determinações e expressões obriga a todos a pensar e falar no ‘plural’” (BARBIANI, 2007, p.140). Contrariando o pensamento genérico que, muitas vezes, considera os jovens pertencentes a uma única cultura.

Estudos como os de Feixa (1999; 2012), apresentam as existências das tribos juvenis. Esses agrupamentos sociológicos constituídos pelos jovens podem receber influências de diversos setores sociais. A confluência dos sujeitos se dá por meio da similaridade dos gostos e condutas. Dessa forma, são notórias as trocas interculturais e o constante trânsito desses sujeitos, salientando a imersão dos mesmos numa gama de micros, macros culturas. Hora também, se posicionando como contraculturas, persuadindo um processo de criação e recriação cultural.

A composição desses atores comede-se por meio da dimensão simbólica e expressiva, privilegiando as comunicações, seja entre os pares, seja com as demais frentes sociais (DAYRELL, 2007). Tais relações grupais norteiam-se mediante:

[...] um conjunto de símbolos específicos que simbolizam a pertença a um determinado grupo; uma linguagem com seus específicos usos, particulares rituais e eventos, através dos quais a vida adquire sentido. Esses ‘significados compartilhados’ fazem parte de um conhecimento comum, ordinário, cotidiano (PAIS, 1993, p. 56 apud BARBIANI, 2007, p.148).

A dinâmica de criação e recriação é pertinente ao processo de trocas relacionais. As juventudes formam redes de relações com seus pares, nas quais, “processam juntos a busca de definição dos novos referenciais de comportamento e de identidade exigidos por tais processos de mudança” (ABRAMO, 1994, p.17). Essas interações são construções históricas e sociais acumuladas com base nas vivências e experiências dos sujeitos (MARGULIS, 1997).

A coletividade juvenil se apresenta de forma veemente na formação identitária dos sujeitos, “a turma de amigos é uma referência [...] é com quem fazem os programas, ‘trocam ideias’, buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto, criando um ‘eu’ e um ‘nós’ distintivos” (DAYRELL, 2007, p. 1111). Assim, os sujeitos se constroem por meio de signos e significados adquiridos e experienciados na sua trajetória histórica e social. A construção do ‘eu’ se funda nas relações com o meio inserido, bem como, seus pares e durante um processo relacional, paralelamente a construção do ‘nós’.

As relações grupais ou *tribais* não se dão de forma ortodoxa e doutrinadora, pelo contrário, é perceptível uma fluidez e maleabilidade na composição das culturas juvenis (DAYRELL, 1999; MARGULIS, 1997). Assim, é plausível considerarmos a complexidade da categoria social juventude, bem como suas pluralidades. Como já dissemos, não negamos que ela seja uma fase, afinal, a vida do ser humano se dá mediante um ciclo natural que se procede do crescimento ao envelhecimento (ABRAMO, 1994). Dessa forma, damos preferência ao termo *curso de vida*, por entendermos que se trata de um processo cronológico da vida humana, porém, consideramos esses sujeitos atores principais da geração que compõe e não apenas sujeitos transitórios (CARRANO, 2005, 2009; DAYRELL, 2007; LIMA, 2012; PAIS, 1990; TURRA NETO, 2015).

Em relação ao protagonismo contemporâneo da juventude, entretanto, vale salientar que grande parcela desses sujeitos ainda não é dotada de certa autonomia. A sociedade simplesmente não se abre para ouvir esses atores, favorecendo um processo de silenciamento das juventudes, o que promove sua desvalorização enquanto sujeitos ativos, produtores e consumidores de cultura (CARRANO, 2009; DAYRELL, 2007).

Nessa direção, como ficam os atores juvenis frente à desvalorização massiva dos seus sentidos, rituais, anseios, linguagens e formas particulares de se colocar perante a vida? Para o reconhecimento e valorização dessa categoria social é necessário, antes de tudo, dar voz a esses sujeitos e reconhecer suas multiplicidades, é necessário compreender que há “diferentes juventudes e a diferentes maneiras de olhar essas juventudes” (PAIS, 1990, p. 151).

O tempo todo, a juventude vive um processo de apropriação e significação da cultura, no que concerne a linguagem, eles “promovem um fluir de vozes que renovam constantemente; criam palavras novas, deformam-nas ou dão novos significados às existentes” (PAIS, 2005, p.56). Assim, devemos considerar a forma da juventude se colocar, pois “ser jovem é um modo de sentir relacionado com o movimento, a mudança e a capacidade de experimentação frente à vida” (BARBIANI, 2007, p. 143).

A juventude, em parcela considerável, coloca-se de forma dinâmica e tende a experienciar as situações cotidianas e se posicionar perante elas, já não há mais o medo retrógrado de se colocar contrário ao pensamento adulto, se for o caso, a juventude quer mostrar sua cara, suas interpretações e seus sentimentos. Assim, nesse fluir cultural, pode ocorrer de uma geração “colocar em questão, de forma mais ou menos radicalizada, a herança social que recebe” (DAYRELL, 1999, p.26). Tais ações fazem as juventudes se levantarem:

Contra o regime ‘careta’ de estar na vida (dominado pelos ‘coroas’) há jovens que reivindicam novas experiências de vida, implicando ser ‘descarado’ – isto é, actuar com atrevimento, com imprudência até, ‘metendo’ ou ‘dando a cara’, ‘escancaradamente’ (PAIS, 2005, p. 54).

A juventude busca seu espaço na sociedade contemporânea e passa a ser vista com outros olhos. Os jovens em muitos momentos, e/ ou contextos, se posicionam, se expressam e já não se veem mais submissos ao mundo dos adultos. Para o reconhecimento e o alcance de seus espaços esses atores passam a afrontar essa sociedade e se estabelecer.

O desvelar da face juvenil também se faz presente na ocupação dos espaços. Este, no entanto, não se finda numa perspectiva de local, mas pelo contrário, se constitui numa ótica cultural. “Os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados” (DAYRELL, 2007, p.1112). Dessa forma, os espaços ganham uma denotação histórica e social:

Un territorio es casi siempre necesario para la identidad de un grupo. El territorio es, también, señal de identidad. Para constituir una identidad compartida, un grupo – en nuestro caso algún grupo de jóvenes – opta por un territorio, que puede ser un lugar de diversión nocturna, y deposita en él aspectos simbólicos constituyentes de su identidad. Un espacio pasa así a convertirse en lugar a partir del sentido que le es conferido por las interacciones físicas, afectivas y simbólicas de quien es los frecuentan (MARGULIS, 1997, p.14).

Assim ocorre uma simbiose dos espaços e culturas juvenis, apropriadas por determinado grupo. Sob este ângulo, “perguntar pela identidade do jovem requer conhecer os espaços e processos sociais que o constituem” (DAYRELL, 1999, p. 35). A significação desses espaços não conota diretamente a um ambiente complexo e elaborado, basta uma significação e valoração dos sujeitos ampliando o espaço de participação dos mesmos, a rua, por exemplo, pode ser um local para “a celebração da diferença e da autonomia” (PAIS, 2005, p 62, 63). Entendemos dessa forma que a juventude é uma categoria ampla e dinâmica, protagonista do momento social em que vive. É perceptível que essa transformação tem ocorrido com certa fluidez, porém é algo recente e esses atores, ainda, estão ganhando a centralidade nesses processos.

2.3 Do pergaminho ao *leptop*: a tecnologia e as juventudes na sociedade contemporânea.

A vida contemporânea passa por uma série de transformações, nela, a presença das mídias acentuou-se tanto, que se tornou uma das faces de nosso tempo. Podemos dizer que, em meio a essas transformações, a juventude é a categoria social que mais se coloca imersa nessa realidade, de tal forma que essa se apresenta como “una de las características de este nuevo modelo de juventud es la influencia de las nuevas tecnologías de la comunicación: video, fax, telefonía digital, informática, internet” (FEIXA, 2012, p.55). São símbolos desse novo tempo, enraizados nas gerações juvenis contemporâneas.

Essa transformação tecnológica e cultural que emerge na sociedade contemporânea são influências e reflexos de um processo de capitalismo transnacional que nos molda constantemente (FEIXA, 2012). Cotidianamente, somos bombardeados por inúmeras informações, noticiários de TVs, moda, propagandas, dicas de saúde e

beleza, e-mails, publicações em redes sociais, notícias em websites, mensagens de textos de várias naturezas. Vivemos em uma sociedade, na qual, se torna cada vez mais difícil ficar *off-line*.

Com o advento das mídias, houve mudanças significativas nas disposições culturais. O mundo adulto, que antes era censurado e escondido, passou a ser exposto para as crianças e os jovens, afinal, por meio da TV e Internet – principalmente – estes sujeitos passam a ter cada vez mais acesso (LIBÂNEO, 2006). Assim, “mientras el libro escondía sus formas de control en la complejidad de los temas y del vocabulario, el control de la televisión exige hacer explícita la censura” (MARTÍN BARBERO, 2002, p.3). Dessa forma, podemos dizer que com o advento tecnológico há um processo de desvelamento cultural e se torna cada vez mais difícil censurar ou esconder algo, ainda nessa direção, é inegável que essa exposição tem mudado a face da sociedade nos últimos tempos.

No que concerne aos comportamentos juvenis, Martín Barbero (2002) aponta quatro fatos recorrentes a essa exposição, que apesar de em alguns aspectos serem dotados de um entendimento um tanto quanto generalista, merece destaque frente às reflexões.

O primeiro está na percepção (re) organizacional dos modelos de socialização, ainda confusa e obscura. Afinal, o mundo contemporâneo demonstra-se multicultural, dotado de inúmeros padrões de conduta e transmissores de conhecimento. O segundo é a presença de uma sensibilidade atrelada à cultura tecnológica, desde as informações absorvidas por meio das mídias televisivas até o manuseio das complexas redes informáticas. O terceiro está no surgimento de uma nova sensibilidade ligada a imagens, sons, fragmentos. Os jovens contemporâneos estão expostos a novas formas de sentir o mundo e, conseqüentemente, de relacionar-se com esse. O quarto implica a multiciplidade de saberes e os incontáveis canais de aprendizado, entre os quais a escola deixa de ser a única legitimadora dos saberes. Essa relação estrita com as mídias interfere inclusive na forma de ocupação das cidades, para o autor os jovens “ya no estan interesados en cuerpos reunidos, los prefieren interconectados” (MARTÍN BARBERO, 2002, p.4).

Sartori (2001) avalia que vivemos uma *metamorfose* nas vivências culturais e faz uma reflexão sobre a capacidade cognitiva do ser humano, na qual, segundo ele, o espécime *homo sapiens* representa um ser que se caracteriza pela capacidade simbólica.

Ele ensina-nos que: “A palavra é um ‘símbolo’ totalmente resolvido naquilo que significa [...] (ela) leva alguém a compreender somente quando for entendida” (SARTORI, 2001, p. 21).

Noutra expressão semântica, o autor (2001) apresenta que em virtude das mudanças culturais e tecnológicas que a sociedade tem passado, existe uma sobreposição da imagem sobre o abstrato. Para ilustrar, utiliza-se do termo *homo videns*. Se expressa então, um ser que tem sua capacidade cognitiva e interpretativa reduzida a representações visuais. Assim, o ser humano representa um ser simbólico, formado no mundo inteligível, contudo, com o advento das mídias, explica, o desenvolvimento cognitivo do *homo sapiens* tem ficado cada vez mais atrelado às imagens e nessa direção pondera que:

[...] a imagem é pura e simples representação visual. Assim, para entender uma imagem é suficiente vê-la, e para vê-la, basta a visão, é suficiente não ser cego [...] Enquanto a palavra é parte integrante e constitutiva de um universo simbólico, a imagem não é nada disso (SARTORI, 2001, p.22).

Nessa perspectiva, para o autor, a presença das mídias na formação cultural do homem tem criado seres *preguiçosos*. Parafraseando-o, indivíduos *debilitados de mente e de espírito* (SARTORI, 2001). Esses sujeitos se acostumaram a viver em um mundo constituído por imagens, atrofiando assim, sua capacidade de abstração. O autor ainda defende uma ruptura entre a imagem e a palavra afirmando que: “Todo conhecimento do ‘*homo sapiens*’ se desenvolve na dimensão de um ‘*mundus intelligibilis*’, que não é de modo algum o ‘*mundus sensibilis*’, o mundo percebido pelos nossos sentidos” (SARTORI, 2001, p.33).

A crítica de Sartori é tida como radical entre alguns estudiosos da área. Nossa intenção não é problematizar a forma do sujeito interpretar ou perceber o mundo em que está inserido, no entanto, empregar um olhar sensível à presença das mídias e as transformações culturais sofridas pela sociedade por intermédio das novas tecnologias. Afinal, consideramos que, “aunque instituciones como la familia, la escuela, o el trabajo continúen siendo importantes en el proceso socializador, cada vez más los *mass media* juega nun papel primario como mediadores para cada una de esas instituciones” (FEIXA, 2012, p. 56).

Nesse panorama podemos perceber que as influencias das tecnologias tem contribuído veementemente para transformações sociais ocorridas.

Mientras los adolescentes de las sociedades antiguas parecían vivir el síndrome de *Tarzán* (el paso cíclico de la barbarie infantil a la civilización adulta), y los adolescentes de la era industrial experimentaban el síndrome de *Peter Pan* (la progresiva resistencia a hacerse mayores y el alargamiento de la próspera etapa juvenil), los adolescentes de la era digital experimentan el síndrome de *Blade Runner*. Como los replicantes de la película de Ridley Scott, los nuevos adolescentes son seres artificiales, médios robots y medio humanos, escindido entre la obediencia a los adultos que los han engendrado y a la voluntad de emanciparse. Como no tienen memoria, no pueden tener conciencia, y por eso no son plenamente libres para construir su futuro (FEIXA, 2012, p.58).

Feixa (2012) faz um levantamento na história recente da sociedade ocidental e apresenta algumas metáforas para ilustrar seu pensamento interpretativo dessas mudanças, na perspectiva de entendimento da juventude. A síndrome de *Tarzan* se coloca como um período que a infância e a juventude eram suprimidas e esses sujeitos incorporados ao mundo adulto ao alcançar a mínima condição física.

A síndrome de *Peter Pan*, por sua vez, aparece com a Segunda Revolução Industrial e a necessidade de uma maior preparação da mão de obra. Essa situação ocasiona o surgimento da juventude semelhante ao que concebemos atualmente, logo um alongamento desse período entre a infância e fase adulta, com intuito de um momento de moratória. Destaca-se, porém, que essa moratória primeira era uma construção completamente burguesa e não abrangia todos os sujeitos jovens (FEIXA, 2012).

Blade Runner, que dá nome a terceira síndrome apresentada, é um filme futurista lançado em 1982, nesta obra de ficção, a humanidade do século XXI cria clones por matrizes genéticas, chamados ‘replicantes’. Esses deveriam viver em colônias fora da Terra, no entanto, um grupo foge e se infiltra em *Los Angeles* - EUA, nisso um ex-policial é convocado para caçá-los e eliminá-los. Pela metáfora desta última síndrome – *Blade Runner* – Feixa (2012) tenta exemplificar a ideia de os jovens serem, assim como os replicantes, seres ‘incompreendidos’, vivendo em um mundo sob determinada custódia – no caso dos jovens, os adultos - e almejando sua liberdade na vida.

A geração contemporânea tem uma intrínseca relação com as novas tecnologias. A internet tem sido um dos veículos de comunicação e suporte de conhecimentos mais utilizados pelos jovens. Tal contato tem sido tão assíduo que esta geração passou a ser nomeada de “geração @” (FEIXA, 2012). Por fato, essa metáfora expressa bem à intimidade desses sujeitos com a *rede* e as mídias eletrônicas.

Martín Barbero (2002) nos apresenta que, culturalmente, há uma grande mudança no comportamento dos jovens. Segundo ele, uma das características dessa mudança é a ruptura com os padrões comportamentais de seus pais. Esta ocorre, em boa parte, devido a essa nova geração ser nascida e criada imersa nos novos signos da informação e da comunicação.

Por hora, Feixa destaca que tal situação “pode recluir a los jóvenes en un nuevo individualismo, pero también puede conectarles con jóvenes de todo el planeta, dándoles la sensación de pertenecer a una comunidad universal” (FEIXA, 2012, p. 56).

Por sua vez Sales aponta que:

Mesmo que, em alguns casos, (a internet) fragilize e enfraqueça as culturas de grupos, não se pode negar que essa forma de sociabilidade das redes sociais faz parte da cultura juvenil contemporânea, uma vez que ela é um modo de expressão coletiva das experiências sociais de comunicação, informação e relacionamento dos jovens (SALES, 2010, p.26).

Com o acesso à internet, os indivíduos puderam encontrar novos espaços de socialização, trocas de experiências, entre outros mais. É ainda necessário considerar o potencial da internet nos dias atuais, ela pode ser uma ferramenta de apoio nos processos de aprendizagens. Com a ampliação e utilidade da internet, os usos de novas tecnologias se tornaram cada vez mais presentes nos cotidianos. O uso de computadores, laptops, celulares, *smartphones*, *iPads*, tabletes, entre outras, começaram a fazer parte da cena. Para a sociedade contemporânea, esses elementos, extrapolam as qualidades de aparelhos e se tornam importantes meios de construção cultural, bem como, espaços de relações e trocas.

Os corpos contemporâneos estão interconectados, por meio dessas tecnologias. Para os jovens, a utilização dessas tecnologias é importantíssima para suas vivências, bem como, relações, dessa forma esses aparelhos se tornam como extensão do próprio corpo, fazendo-se presente na constituição do sujeito (SILVA, 2008). Assim, as transformações culturais se mostram face às transformações tecnológicas, sendo essas, uma das variáveis pertinentes no processo de vivência da condição juvenil dos sujeitos, e, nessa perspectiva que realizaremos nossa próxima reflexão.

2.4 . Um olhar para os atores: Condição juvenil, sociabilidade e socialização juvenil.

*“Eu só sei que confio na moça,
E na moça eu ponho a força da fé,
Somos nós que fazemos a vida,
Como der, ou puder, ou quiser.”*

(Trecho da música: O que é? O que é?)

(Gonzaguinha)

Ser jovem mostra-se uma categoria ampla e complexa. As maneiras de se viver a juventude são peculiares do contexto e sociedade que os sujeitos se constituem. Dayrell (2007) faz uma reflexão das vivências das condições juvenis no Brasil. Para o autor, se faz necessário considerar a emergência dessa nova condição da juventude. Os jovens se constituem de maneira própria e peculiar, dotados de características únicas e discrepantes das gerações passadas, assim, o autor sugere ao tratarmos desses sujeitos culturais sempre questionarmos: “Mas, quem é ele? Quais as dimensões constitutivas dessa condição juvenil?” (DAYRELL, 2007, p. 1107). Esse questionamento que tem como objetivo conhecer os jovens se faz necessário para estabelecer canais dialógicos com esses sujeitos, afinal, é necessário dar voz e vez para que eles possam se apresentar e desvelar a sua face juvenil frente às concepções contemporâneas (CARRANO, 2009; DAYRELL, 2007; PAIS, 1990).

As condições juvenis são plurais e da mesma forma seu acesso e vivências, afinal, ela se encontra imbricada numa gama de fatores que podem incidir sobre elas.

Do latim, *conditio* refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Mas, também, se refere às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação. Assim existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc (DAYRELL, 2007, p. 1108).

Percebemos então que a condição juvenil está pautada em duas frentes principais, a primeira descrita pelo autor diz respeito à maneira da sociedade conceber esse sujeito dentro do ciclo de vida. A segunda frente pauta-se na forma que essa

condição é vivida, ou seja, como esses sujeitos podem mediante as realidades sociais que os constituem vivenciar essas condições.

É necessário considerar que a humanidade passou e passa por um processo de transformações nos contextos históricos e culturais. Dessa forma, encontramos-nos no epicentro de uma sociedade metamórfica, dinâmica e fluida (BAUMAN, 2004; FEIXA, 2012). Assim sendo, precisamos considerar essas transformações ao empregarmos o olhar para os sujeitos e suas condições juvenis.

As condições juvenis, bem como, as maneiras de vivenciá-las estão intrinsecamente ligadas aos contextos sociais e econômicos em que os sujeitos estão inseridos. Temos que considerar que esta variável influencia de forma direta e certa a vida dos jovens atores, um jovem de periferia, que traz no seu íntimo a necessidade da sobrevivência, atrelada a fortes fatores econômicos, por exemplo, não vivencia sua condição juvenil da mesma forma que um jovem de classe média alta (DAYRELL, 2007).

No Brasil, a juventude não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho, como é comum nos países europeus. Ao contrário, para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo (DAYRELL, 2007, p.1109).

A afirmativa de Dayrell nos remete à realidade da juventude brasileira, destacando que o emprego não pode ser considerado um período de moratória social, tendo em vista que, muitas vezes, para vivenciar a sua condição juvenil, o jovem pobre precisa do trabalho. Esse olhar para as realidades subjacentes nos permite perceber realidades distintas.

Em meio a esse turbilhão, o autor centra sua atenção na realidade primeira, e nos convida a refletir, “eles são jovens, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhorias de vida” (DAYRELL, 2007, p. 1109). Eles são atores sociais que produzem e consomem cultura. A dimensão expressiva e simbólica se destaca. Os jovens sentem necessidade de se agrupar e a “música, a dança, o vídeo, o corpo e seu visual, dentre outras formas de expressão, têm sido os mediadores que articulam jovens que se agregam para *trocar idéias*” (DAYRELL, 2007, p. 1109). Esta realidade dinâmica promove a beleza do fruir cultural da juventude.

O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Longe dos olhares dos pais, educadores ou padrões, mas sempre tendo-os como referência, os jovens constituem culturas juvenis que lhes dão uma identidade como jovens. Estas culturas, como expressões simbólicas da sua condição, manifestam-se na diversidade em que esta se constitui, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos, que têm no corpo e seu visual uma das suas marcas distintivas. Jovens ostentam os seus corpos e, neles, as roupas, as tatuagens, os *piercings*, os brincos, dizendo da adesão a um determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas, além de sinalizar um status social almejado (DAYRELL, 2007, p. 1110).

Por intermédio das representações simbólicas da arte e cultura, os jovens compõem uma cultura juvenil própria, intensificando suas características e gostos, e, dessa forma, arquitetando sua identidade juvenil. O surgimento dessa identidade está enraizado no fluir cultural e dinâmico típico dessa categoria social, ela se apresenta de inúmeras formas e estilos, caracterizando tanto, as identidades individuais dos sujeitos, como, as identidades coletivas do grupo.

As práticas desses sujeitos podem ser orientadas por diversos parâmetros e contextos, indo horas ao encontro e outras contrariamente, aos interesses dos seus pares. Dessa forma, ao redor “do mesmo estilo cultural podem ocorrer práticas de delinqüência, intolerância e agressividade, assim como outras orientadas para a fruição saudável do tempo livre ou, ainda, para a mobilização cidadã em torno da realização de ações solidárias” (DAYRELL, 2007, p.1110).

Os grupos juvenis se constituem em meio ao círculo de amigos, estes se reúnem para conversar e nesse processo de formação de opiniões se constituem e se posicionam perante o mundo, nessa direção, os amigos “constituem o espelho de sua própria identidade, um meio através do qual fixam similitudes e diferenças em relação aos outros” (PAIS, 1993, p. 94 apud DAYRELL, 2007, p.1111). Essa relação com a “turma de amigos” é pertencente ao trânsito cotidiano dos sujeitos. Dessa forma, ocorre um processo de sociabilidade entre os jovens e essa, para eles, “parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade” (DAYRELL, 2007, p.1111).

A sociabilidade está diretamente ligada ao processo relacional entre o sujeito e os membros do grupo de amigos. Entretanto, apesar dos panoramas positivos apresentados é necessário, também, considerar “as expressões de conflitos e violência

existentes no universo juvenil que, apesar de não serem generalizadas, costumam ocorrer em torno e a partir dos grupos de amigos, sobretudo masculinos” (DAYRELL, 2007, p. 1111).

A dimensão conflitiva é claramente uma explanação dos sujeitos frente seus descontentamentos face à sociedade ‘violenta e multifacetada’, culminando assim “diante de uma ordem social injusta, de uma descrença política e de um esgarçamento dos laços de solidariedade, entre outros fatores” (DAYRELL, 2007, p. 1111).

Estes jovens expressam determinada condição juvenil que revela mutações profundas nas formas da construção social dos indivíduos. Podem ser vistos como uma ponta de *iceberg* na qual os modos de ser jovem expressam mutações significativas nas formas como a sociedade “produz” os indivíduos: estes não são mais totalmente socializados a partir das orientações das instituições nem suas identidades são construídas apenas nos marcos das categorias do sistema social (DAYRELL & CARROCHANO, 2009, p. 129).

Esse recurso de “produção” dos indivíduos é o processo de socialização pelo qual os sujeitos passam em meio à imersão ao grupo social. Compreendemos que os atores sociais encontram-se imbuídos em tramas complexas existentes na sociedade contemporânea. Dayrell e Carrochano, problematizando o pensamento de Lahire, destacam que essa situação é responsável pela formação de um sujeito plural, “produto de experiências de socialização em contextos múltiplos e heterogêneos, que participa de universos sociais variados e ocupa posições diferenciadas” (DAYRELL & CARROCHANO, 2009, p. 130).

Dessa forma, entre processos de sociabilidade, socialização, trocas culturais, expressões artísticas, atos de rebeldia, ocupação de espaços, entre outras, “a condição juvenil expressa uma forma própria de viver o tempo” (DAYRELL, 2007, p. 1112).

Vão e voltam em diferentes formas de lazer, com diferentes turmas de amigos, o mesmo acontecendo aos estilos musicais. Aderem a um grupo cultural hoje e amanhã poderá ser outro, sem maiores rupturas. Na área afetiva, predomina a idéia do “ficar”, quando tendem a não criar compromissos com as relações amorosas além de um dia ou de uma semana. Também no trabalho podemos observar esse movimento com uma mudança constante dos empregos, o que é reforçado pela própria precarização do mercado de trabalho, que pouco oferece além de bicos ou empregos temporários (DAYRELL, 2007, p. 1113).

Essa fluidez e dinâmica na constituição desse ator social apresentam uma característica de metamorfose constante, o que hoje agrada e instiga esse sujeito, amanhã pode nem sequer despertar o interesse de um olhar. Esse processo de constantes

mudanças cria jargões do tipo ‘*tente, se não gostar, mude! Você ainda é jovem*’. Dayrell (2007) apresenta a metáfora de Pais - *Geração ioiô* - para explicitar a dinâmica dessa categoria, segundo ele:

Essa reversibilidade é informada por uma postura baseada na experimentação, numa busca de superar a monotonia do cotidiano por meio da procura de aventuras e excitações. Nesse processo, testam suas potencialidades, improvisam, se defrontam com seus próprios limites e, muitas vezes, se enveredam por caminhos de ruptura, de desvio, sendo uma forma possível de autoconhecimento (DAYRELL, 2007, p.1113).

Esse período do ciclo da vida – juventude - se torna cada vez mais fluido, influenciando na constituição do *DNA cultural* desses atores. Assim, “o princípio da incerteza domina o cotidiano dos jovens, que se deparam com verdadeiras encruzilhadas de vida, nas quais as transições tendem a ser ziguezagueantes, sem rumo fixo ou predeterminado” (DAYRELL, 2007, p. 1113 e 14). Em meio a esse mar de ondas serenas e tempestades, a juventude se constitui e busca viver sua condição juvenil.

3. QUEM FUI E QUEM SOU? O CORPO NO DECORRER DA HISTÓRIA.

“La iglesia disse: El cuerpo es una culpa; La ciencia disse: El cuerpo es una máquina; La publicidad disse: El cuerpo es un negocio; El cuerpo disse: Yo soy una fiesta”.

(Eduardo Galeano)

Podemos dizer que a proposição de Eduardo Galeano expressa com desenvoltura os estereótipos creditados em relação ao corpo na história. Ora visto como manto de pecado, ora como máquina ou imagem a ser explorada, o fato é que o corpo é protagonista desde sempre.

Neste capítulo, buscaremos refletir sobre as concepções e interpretações relativas ao corpo no decorrer de alguns tempos históricos, não almejamos realizar uma descrição histórica profunda com a intenção de esgotar as diversas significações dispostas a ele. No entanto, intuímos ponderar sobre algumas as significações atribuídas ao mesmo, para assim, elucidarmos a vista deste corpo sujeito.

Conhecer o corpo e as significações que ele teve ao longo da história, não é uma tarefa fácil, tendo em vista as inúmeras transformações e aquisições culturais que a humanidade passou. Afinal, “além de ser um processo histórico, o corpo funciona como um processador da história, por meio do qual são veiculados e modificados os legados culturais e biológicos” (SANT’ANNA, 2000, p.50). Monteiro pondera os pensamentos de Daolio (2007) e Carmo Junior (2005) e nos chama a atenção, dizendo que “o corpo, além de ser definido ao longo do tempo de várias maneiras, também foi campo de atuação de diferentes ideologias, apresentando-o como instrumento para realização de tarefas nobres, ou simplesmente sendo colocado em segundo plano” (MONTEIRO, 2009, p.6).

Nessa direção, é entendido que o corpo acumulou ao longo da história uma série de signos e significados construídos pela humanidade e foi interpretado de muitas formas, por vezes sendo o centro das atenções, hora como mocinho, hora como vilão.

Historicamente, o corpo foi vivido e definido sob diferentes óticas, sendo valorizado algumas vezes, mas em outras, não. Já foi apresentado como ameaça à forma de poder da época, como “morada” do pecado ou simplesmente como um instrumento para o trabalho. (MONTEIRO, 2009, p.6)

Um fator a ser considerado sobre este olhar empregado ao corpo é apontado pela visão psicanalítica, concebendo a dualidade do mesmo. “A visão dual de corpo é aquela que ora prioriza a mente e ora a materialidade do corpo” (COSTA, 2011, p. 246). É sabido que no decorrer histórico da humanidade, este conflito de corpo e mente esteve presente em diversos momentos e contextos, sendo esta discussão inclusive, ponto crucial das políticas e ideologias em determinadas épocas. Frente a essa dicotomia, existe também, uma preocupação com a ideia de completude do corpo. Nessa direção, Costa nos chama a reflexão apresentando que:

O uso do termo *plenitude* na referência de corpo se deve à necessidade de caracterizá-lo de forma a dar a ideia da completude percebida em suas várias dimensões: a física (materialidade do corpo em si e por si mesmo); a fisiológica (a inter-relação de sistemas e funcionamento); a social (lócus das interações interpessoais); a histórica (a relação de espaço-tempo da existência do corpo); a energética (a sua força motriz) e a cultural (orientações quanto ao modo como o corpo vive, como atua e reage). Em outras palavras, seria buscar descobrir os atributos que libertam o corpo de sua reclusa condição material, para tanto, o desafio está em unificar tais conceitos em uma única concepção de corpo (COSTA, 2011, p.246 e 247).

O desafio posto está na unificação do corpo, tendo em vista as inúmeras atribuições que o constitui. Dessa forma, faz-se necessário compreender que o corpo é um elemento complexo e passível de diversos focos interpretativos. Entretanto, essas diversas dimensões analíticas do corpo encontram-se enraizadas no dualismo apresentado.

A história do corpo tem mostrado a submissão conceitual ao dualismo psicofísico (o material e o não material) com a tendência de ver as coisas dentro do simplismo do pensamento primitivo, em que o mundo somente poderia ser percebido em duas dimensões, acima e abaixo do olhar (terra e céu). Talvez a concepção psicofísica do corpo seja um mero resquício do pensamento primitivo fortemente tendencioso em simplificar tudo que vê, para também simplificar o entendimento de tudo que está no entorno. O mesmo que dizer: *é preto ou branco* (como se não houvesse cinza), sim ou não, alto ou baixo, longe ou perto, enfim, claras tentativas de fugir do meio termo, porque isso significaria complicar o entendimento e favorecer o equívoco (COSTA, 2011, p.247).

O homem, desde seus primórdios sempre buscou explicações para o mundo e os acontecimentos em sua volta. Dos mitos e lendas que explicavam a criação do mundo, as estações do ano, o surgimento da vida, no passado, até o entendimento de uma situação corriqueira como um acidente automobilístico nos dias atuais. Tal situação

implica-nos a perceber como a necessidade da compreensão faz parte de nossa natureza, não nos conformamos com incertezas e nos assombra a ideia de não compreendermos algo, seria de certa forma, uma perda de domínio.

[...] o simplismo conceitual, teve seus efeitos danosos, a arbitrária fragmentação da ideia de corpo, banalizou tudo que lhe diz respeito e alijou o corpo da concepção mais completa de si mesmo. Além disso, o homem *educado* (pelo grupo familiar e escolar, no trabalho e no lazer) sempre pareceu ter dificuldade em perceber claramente e sem preconceitos o próprio corpo, susceptível aos prejuízos que tal dificuldade representa, ou seja, a dupla realidade a que se submete a pessoa, quando sua consciência é separada do corpo. A história do corpo se apresenta sob uma ordem cronológica, em que a intenção é destacar a forma como o corpo é concebido ao longo da história. (COSTA, 2011, p.247)

A simplificação do corpo acarretou efeitos prejudiciais ao entendimento do mesmo, tais resquícios dessa construção histórica, ainda refletem na contemporaneidade, no que concerne a significação corporal. Ao que parece, durante uma análise histórica, o único momento em que essa dicotomia corpo e mente não esteve tão presente foi na pré-história, pois naquele período, o homem se sentia parte do ambiente.

Por mais contraditório que possa parecer, o homem primitivo talvez seja único e original, no que tange ao modo de viver em um ambiente e se percebe como parte dele (ambiente). Nos desenhos rupestres, objetos de pesquisa em sítios arqueológicos espalhados pelo mundo, oferecem muitas informações acerca da relação próxima do homem com o ambiente (COSTA, 2011, p. 247).

Nesse período, o homem não se compreendia como um transformador do meio, mais pertencente a um *habitat*. Podemos dizer que o homem se reconhecia como parte do ecossistema em que estava inserido.

Os trabalhos rupestres mostram a representação de corpo do homem primitivo, deles emergem a sua relação mítica com o mundo circundante, cheia de medos, de sensações de impotência diante dos mistérios e da agressividade dos eventos naturais que provavelmente colocavam a vida em risco. As posturas e posições corporais, expressadas nos desenhos, dão alguma informação de como os homens primitivos concebiam o corpo. A percepção de si mesmos se sustentava na forma como explicavam um mundo ameaçador, pelo temor que sentiam diante do perigo (COSTA, 2011, p. 247,248).

Nas explicações da autora, vemos que as representações artísticas da pré-história nos ensinam muito sobre a concepção de corpo e modos de vida daqueles

sujeitos. A relação mítica com o mundo à sua volta também foi expressa nessas representações. Os eventos desconhecidos e, logicamente, inexplicáveis assustavam aqueles sujeitos e colocavam a vida em risco.

Por isso os grupos familiares primitivos se organizavam para protegerem a mulher, a prole, os alimentos, a liderança e o território. A necessidade de proteção reforçou a concepção da vida em grupo, ou em coletividade e não como indivíduos, embora não seja possível afirmar a total ausência da individualidade (COSTA, 2011, p.248).

Como a autora aponta, no período pré-histórico, não podemos generalizar uma inexistência do sentimento de individualidade, contudo, é fato que as circunstâncias do tempo histórico fez aflorar esse sentimento de coletividade, sendo esse, uma adaptação dos sujeitos para a preservação da espécie.

O conceito de coletividade pode aparentemente nublar o conceito de individualidade, é irresistível imaginar um homem primitivo em seu cotidiano, lutando pelo alimento, usando seu corpo para solucionar os problemas diários, tais como: beber água no rio usando as mãos em formato de concha, cavando a terra com as mãos em formato de garras para retirar raízes e se alimentar, enfim, agarrando, pegando, saltando, caminhando, agachando e fazendo todo o tipo de coisas que posteriormente lhes foram fontes de novas ideias e criações. Talvez estas informações permitam vislumbrar a aurora do papel do corpo como mediador entre o homem primitivo e as superações das dificuldades ambientais. O corpo do homem primitivo estava em sintonia e intimidade com o ambiente, com a satisfação das necessidades e a solução dos problemas imediatos do cotidiano, no tempo em que não existiam tantos instrumentos, o corpo, em si, era o instrumento de mediação do homem com o mundo(COSTA, 2011, p.248).

É necessário, portanto, considerar a importância da coletividade para a sobrevivência e manutenção da espécie, e da mesma forma, a individualidade, bem como, as ações corporais nas superações dos desafios cotidianos. Como a autora bem apresenta, o corpo do homem primitivo foi o primeiro meio relacional com o ambiente, e do mesmo modo, de superação dele. Assim sendo, é possível termos uma ideia da forma de vida e do mesmo modo, da significação do corpo para aquele sujeito. O corpo para ele era parte imperante do meio, era a forma como se inseria, superava e fazia parte do *habitat*.

Da pré-história, refletiremos sobre as concepções de corpo mantidas pelos orientais da Antiguidade, apesar do salto temporal, vale a pena destacar os modos de significação desses povos em relação à corporeidade.

Para os hindus, em especial, a concepção de corpo emerge de cultura milenar, cujo entendimento da materialidade do corpo aceita a sua *pluralidade*, em camadas sobrepostas e interdependentes, que identificam as dimensões do corpo: a física, a fisiológica, a energética, a social, a psicológica, a filosófica, entre outras. O corpo material se constitui de outros tantos corpos: o mental, emocional, espiritual, e todos formam partes de um só corpo a ser conhecido parte por parte, para definir a sua materialidade, necessidades e desejos de elevação espiritual (COSTA, 2011, p.248).

Vemos que para os hindus os corpos já possuem uma conotação múltipla. Vale salientar que, para os povos orientais, apesar do entendimento plural da constituição do corpo, o caráter espiritual é bastante valorizado.

A cultura asiática valoriza o domínio do corpo e a liberação do espírito, entende que o corpo aprisiona o espírito com suas necessidades e dependências. Estas, por sua vez, são as causadoras das sensações de incompletude e insatisfação que submetem o corpo a um estado de sofrimento constante. Por isso, o corpo precisa ser dominado, reeducado para não desejar o impossível, somente assim, seria possível aplacar a dor e libertar o espírito do sofrimento (COSTA, 2011, p.249).

Para essa cultura, o corpo aprisiona a alma e deve ser adestrado, no sentido puro da dominação, vemos então, que o corpo passa a ser inferiorizado frente à alma. Para os asiáticos desse período, a subjugação dos desejos e vontades do corpo elevaria a alma a um patamar supremo, libertando-a dos sofrimentos ocasionados pela sua prisão corporal. Dessa forma, “a ideia de libertação do espírito, por si só, implica em supremacia do espírito sobre o corpo, porém é preciso cuidado em tal afirmação” (COSTA, 2011, p. 249).

Costa (2011), problematizando o pensamento de Lobsang Rampa e refletindo sobre esses povos e período histórico, afirma que, “o corpo é a vitrine do espírito”. Nessa direção, no sentido da supremacia do espírito, vale destacar que, “paradoxalmente a esta ideia, os povos asiáticos também enfeitam magnificamente seus corpos com tintas de cores variadas, tecidos, brilhos, pedras preciosas, semipreciosas e outros realces, cujo efeito leva a crer tratar-se de povos vaidosos” (COSTA, 2011, p. 249). A vaidade desses povos, também expressava uma conotação social, tendo em vista que as indumentárias, adereços e tatuagens, por exemplo, representavam a classe social que esses sujeitos eram pertencentes.

Assim, podemos dizer que “a vaidade comum a todas as castas revela a sua valorização e sugere que entre eles o corpo não está relegado ao espaço da obscuridade,

do esquecimento ou do apagamento” (COSTA, 2011, p.249). O corpo, apesar de não ser o foco principal da dicotomia descrita, também não aparece negligenciado e marginalizado, ele ganha destaque nas estruturas sociais e hierárquicas de tais comunidades.

Hindus e egípcios têm características culturais comuns, seus corpos trazem as marcas de suas identidades definidas segundo a condição de nascimento, um corpo é nobre porque assim determinaram os deuses, e como tal, devia ter a aparência divina que os destacava dos demais, os não nobres. Mesmo após a morte, a mumificação separou e diferenciou o nobre e o rico, daqueles que, sem recursos, eram condenados ao pó. Tais padrões culturais indicam que o domínio do corpo foi essencial para estes povos e seus desejos de encaminhar o espírito, após a morte, para a conquista da felicidade eterna (COSTA, 2011, p.249).

A fala da autora denota a importância do corpo na estrutura social desses povos, contudo, atrelado ao espírito, como descrito, até mesmo a preparação póstuma dos corpos tinham uma significação direcionada à vida espiritual, na ideia da eternidade.

Subliminarmente, as culturas, hindu e a egípcia sugerem o corpo como barreira para a evolução do espírito e, por mais que o ornamentem, este permanece um empecilho à própria transcendência. Estas mesmas culturas estimulam a ornamentação do corpo para delimitar as fronteiras socioeconômicas, para marcar as distâncias entre classes sociais, tanto em vida, como após a morte. Os egípcios mumificavam os corpos (dos ricos, cultos e sacerdotes) para que estes servissem de moradia da alma, na eternidade. Em outras culturas, o corpo cremado incandesce com o efeito do fogo (símbolo da purificação e da renovação), vira cinzas e solta fumaça. Os indianos cremam o corpo para liberar o espírito da matéria e alcançar a vida eterna, embalado pela fumaça que sobe aos céus (COSTA, 2011, p.249).

Dessa forma, vimos que seja em vida, ou na morte, os corpos possuíam uma importância sem igual para esses povos, bem como, eram elementos que marcavam e classificavam uma estrutura política e econômica da época, e ainda, eram responsáveis pela transição e emancipação da alma.

No período clássico, na Grécia, houve também uma preocupação em relação ao entendimento do corpo. Os grandes pensadores da época dedicaram algumas de suas reflexões para as concepções de corpo e alma e a dualidade proposta, bem como, suas injunções.

Na concepção socrática, o espírito é tido como desinquieto e assíduo na busca de conhecimento do mundo ao seu entorno (COSTA, 2011). De acordo com a problematização de Costa, apesar das dificuldades de levantamento de materiais que

explicitem o pensamento de Sócrates (469-399 a.C) em relação ao corpo, sabe-se que as ideias desse filósofo influenciaram o surgimento do pensamento hedonista; tal pensamento tem seus princípios enraizados na satisfação dos desejos corporais. “A conclusão é de que Sócrates destacou o corpo como recurso importante na procura por respostas que levariam ao conhecimento” (COSTA, 2011, p.250). Todavia, fica claro mediante as reflexões que para esse pensador a alma, ou espírito, era supremo ao corpo e dessa forma, os cuidados com este eram mais importantes (MONTEIRO, 2009).

Platão (428/27-348/47 a.C) ao refletir sobre as propriedades do corpo, sublinhou a presença do *divino* e de certa forma, leva a crer que corroborou para a ênfase do pensamento dualista já apontado por Sócrates. Para esse filósofo, o corpo possuía uma conotação de prisão da alma.

Platão atribuiu capacidade de subjetividade ao corpo, o retirou da pura e única condição material, com isso, inseriu algo mais a esta discussão. Ao mesmo tempo em que admitiu a existência das funções subjetivas, alertou quanto à necessidade de manter os exercícios físicos, para que a alma sã habitasse um corpo são. Contudo, o pensamento de Platão deixa dúvidas se haveria, ou não, dualidade em seu conceito de corpo (COSTA, 2011, p.250).

Apesar das dúvidas sobre a clara concepção de Platão, em relação ao seu posicionamento frente à problemática, corpo e espírito, o filósofo acredita e defende que há a necessidade de um cuidado com o corpo, devido a uma inter-relação dos mesmos, dessa forma, tendo a mente sã e um corpo são (COSTA, 2011).

Outro grande filósofo desse período foi Aristóteles (384 - 322 a. C.). Para ele, o corpo não era um simples objeto, sendo por sua vez, dotado de movimento. Nessa perspectiva, “tem poder para transformar as coisas, ao mesmo tempo em que se transforma” (COSTA, 2011, p.250). Em outras palavras, o corpo extrapola a ideia de matéria e se apresenta de forma dinâmica, assim, ele modifica o ambiente ao passo que se transfaz.

Hipócrates (460 – 370 a. C), tido como o pai da medicina, reflete que o corpo não se dissociava do meio em que está inserido, tendo assim, sua inter-relação com a natureza (COSTA, 2011). Dessa forma, é plausível observarmos que as concepções gregas possuíam um aparato complexo do entendimento do corpo, contudo, sempre dialogando com as ideias de corpo e alma. Para Monteiro, “os gregos acreditavam que corpo e alma não eram realidades separadas, mas ao contrário, realidades que se complementavam” (MONTEIRO, 2009, p.7).

A ideologia grega versava sobre distintos entendimentos sobre o corpo, os registros históricos das cidades estados nos desvelam alguns desses.

Em Esparta, o perfil de homem predominante na educação dos jovens era o da virilidade, força e coragem, atributos essenciais aos soldados destinados às guerras. Em Atenas o perfil se definia pela formação do jovem, hábil nos jogos individuais e coletivos, versado nas artes na literatura, na oratória e na filosofia, atributos do homem culto. Ambas as cidades cultuaram a beleza do corpo forte ou suave, os contornos e definições do corpo, feminino e masculino, deveriam levá-lo mais próximo possível da perfeição. (COSTA, 2011, p.251)

Apesar das diferenças enfáticas, ambas as cidades almejavam uma formação em plenitude para o sujeito. Isso, muito se deve à concepção de Paideia, ou seja, o modelo educacional da época, nessa direção, Monteiro, ao problematizar o pensamento de Cambi (1999) destaca que:

[...] os gregos valorizavam os processos educacionais que proporcionassem perfeição e beleza, tanto para o corpo quanto para a alma. Eles acreditavam que, exercitando o corpo, promoviam benefícios também para a alma, pois essa prática proporcionava equilíbrio entre a coragem e a filosofia, além de desenvolver o espírito e a moral (MONTEIRO, 2009, p.7).

Assim, tanto Monteiro (2009) como Costa (2011), nos convidam a refletir quanto às concepções de corpo e alma presentes e significados pela sociedade grega clássica, para essa comunidade, vale destacar que é reconhecido e creditado um valor exacerbante para alma (espírito), todavia, não negando as condições ao corpo, que, era extremamente valorizado e tratado, intentando um panorama de completude.

Para os Romanos, as práticas voltadas ao físico tinham fins unicamente militares. A preocupação com o corpo era voltada à preparação do exército para manutenção e expansão do seu poderio. Os romanos divergiam do pensamento grego em diversas perspectivas, em relação à educação, por exemplo, os romanos valorizavam esta advinda do seio familiar e consideravam o modelo educacional grego imoral. Todavia, por volta do século II, eles começaram a apropriar-se de alguns ideais da cultura grega, no que concerne ao corpo, é nesse período, que os romanos passam a trabalhar o corpo para outros fins além dos militares (MONTEIRO, 2009).

A Idade Média, conhecida também como *a Idade das Trevas*, fez jus a esse epíteto quando o assunto tratado era o corpo. Refletindo o pensamento de Slomka (2006), esse período talvez tenha sido um dos mais difíceis para o corpo, afinal, este foi completamente negado. Durante o período medieval, principalmente na Europa, o forte

domínio da igreja Católica, acentuou a valorização exacerbada da alma e promoveu um verdadeiro exorcizar do corpo, afinal, esse era tido como o manto do pecado.

É necessário para uma melhor compreensão da visão de corpo nesse período, analisarmos as mudanças sociais, culturais e políticas que ocorriam na sociedade nessa época.

Desde a expansão territorial romana, todos os povos que não compartilhavam de seus ideais e costumes eram considerados bárbaros, entre eles o povo germano, que com suas invasões contribuiu para a desestruturação do império romano. A partir daí começa a surgir um novo sistema político, baseado em tradições germânicas e romanas, a sociedade feudal, caracterizada pelo trabalho agrário e pela aglomeração de pequenos grupos ao redor dos castelos dos senhores feudais. Desaparecem as escolas, o comércio modifica-se, a circulação de moedas quase desaparece e o sistema de troca de mercadorias prevalece; acaba a escravidão e surge o trabalho dos servos, dependentes dos senhores feudais. Nessa sociedade a quantidade de terras determinava a classe social e, normalmente, a nobreza e o clero eram os proprietários de grandes extensões, determinando riqueza, poder e liberdade, uma vez que os servos prestavam serviços obrigatórios aos senhores feudais e tinham poucas oportunidades de abandonar os feudos. Um dos maiores senhores feudais era a Igreja Católica, que viu seu poder aumentar a partir do século XII, quando as doações ofertadas pela nobreza aumentaram, também em função da prosperidade do sistema feudal. Os nobres acreditavam que quanto maiores e melhores as doações, melhor seria o seu tratamento após a morte (MONTEIRO, 2009, p.12, 13).

A época em questão apresentava um emaranhado conflituoso. Para Monteiro (2009), esse período refletia um constante conflito entre “o bem” e “o mal”, o “sagrado” e o “profano”. De certo, esse era o discurso que vigorava naquela sociedade, assim, em meio a esse panorama, o corpo, ficava ao relento, totalmente marginalizado e visto como algo ruim. O corpo, era visto como o próprio pecado e as vontades do corpo foram completamente reprimidas e condenadas.

O domínio da igreja era inegável e este se exercia, inclusive, sobre os corpos das pessoas. “O corpo estava diretamente associado à sexualidade, o que era motivo de preocupação para a Igreja” (MONTEIRO, 2009, p. 13). Nessa época, a flagelação do corpo era uma prática comum, pois, acreditavam que dessa maneira estavam expurgando o corpo e preparando a alma para ganhar a eternidade.

No modelo educacional da época, por exemplo, Monteiro (2009) fala que eram comuns às punições corporais para os indisciplinados. Para essa sociedade, o corpo deveria ser dominado a qualquer custo. “Uma vez que o corpo era visto como o

recipiente da alma, ele deveria resistir às tentações, mesmo que, para isso, tivesse de ser submetido ao flagelo” (MONTEIRO, 2009, p. 13).

A crença difundida nesse período era que “através do corpo que se dava a sedução do pecado, fazendo com que o homem transgredisse os preceitos religiosos e se afastasse da perfeição divina” (MONTEIRO, 2009, p.13). Por meio desse discurso se sustentou a negação do corpo e a marginalização do mesmo. Para as concepções cristãs da época, “o corpo era considerado algo impuro, relacionado à culpa, ao pecado e local das intenções do demônio, devendo ser purificado com castigos físicos e disciplinado de tal maneira que se tornasse digno de armazenar a alma, que era tida como pura” (MONTEIRO, 2009, p.13 e 14).

Os cristãos entendiam que o corpo não era apenas razão, mas também sentimentos, entretanto, a dicotomia corpo e alma continuava presente, reforçando a ideia de que o corpo é a parte impura do ser humano e a alma a entidade mais importante. Também as manifestações corporais em relação à sexualidade geravam conflitos, já que, apesar de naturais, desafiavam as imposições da Igreja, que aceitavam as práticas sexuais desde que se submetessem às regras da Instituição. Portanto, mais uma dicotomia se fortalecia: a castidade pregada pela Igreja de um lado e os prazeres carnavais, vivenciados pela população, de outro; não havia dúvidas de que o ser humano era formado por carne e alma (MONTEIRO, 2009, p.14).

Mediante esse panorama, o conflito apresentado aumentava cada vez mais. Entretanto, com a crescente expansão da igreja, o corpo não deteve muitas escolhas, teve de se ajoelhar frente o domínio da “fé”. Afinal, a igreja estava presente e dominando a grande maioria dos espaços políticos, sociais e culturais da época e nada escapava a seus olhos. Entre os pensadores desse período, destacam-se Santo Agostinho (354 – 430 d. C.) e São Tomás de Aquino (1225 – 1274 d. C.) (COLEÇÃO OS PENSADORES, 1991).

Agostinho, ganha destaque por constituir uma relação entre a filosofia clássica, de Platão e o pensamento cristão. Para alguns, grosso modo, Santo Agostinho cristianiza os pensamentos de Platão. Para Agostinho, existe uma condução divina do ser, o conhecimento é algo propiciado pela iluminação divina, dessa forma, há uma extrema valorização da alma, pois ela é nosso elo com o divino (COLEÇÃO OS PENSADORES, 1991). Monteiro (2009) apresenta que para Santo Agostinho, o corpo possuía uma conotação de profano e deveria ser purificado, inclusive, por meio de

flagelos corporais. A filosofia agostiniana tornou-se à base do modelo educacional criado e regido pela igreja católica após a queda do Império Romano.

São Tomás de Aquino, póstero de Santo Agostinho, foi o principal influenciador da filosofia cristã. Ele realizou uma síntese entre a filosofia clássica de Aristóteles e o pensamento cristão. Diferente do pensamento agostiniano, ele acreditava que o conhecimento se dava por intermédio da abstração e das vivências, sendo um processo contínuo. Teve por objetivo discutir a relação existente entre fé e razão, para ele, estas deveriam estar unidas para levar o homem a Deus (COLEÇÃO OS PENSADORES, 1991).

Monteiro (2009) pondera que para Santo Tomás de Aquino, o corpo já não possui uma conotação tão negativa, para esse filósofo, o corpo tem um papel importantíssimo na forma como sentimos o mundo e conseqüentemente aprendemos.

Para o tomismo, o corpo educado se transforma em santuário da alma, o que revela a supremacia da alma sobre o corpo. Mesmo não tendo superado o dualismo psicofísico entre matéria e mente, Tomas de Aquino colocou o corpo em um patamar mais elevado, quando lhe atribuiu uma valoração mais próxima àquela dada à alma. Ao enfatizar, conceitualmente, que a alma deve a sua existência ao corpo, a visão tomista deu início ao entendimento de que existe uma relação de interdependência entre o corpo e a alma (COSTA, 2011, p.251).

O corpo passa a ser visto como santuário da alma, ainda possui uma conotação inferior, frente à alma, todavia, existe um progresso na sua significação. O pensamento de São Tomás abre caminhos para o entendimento e reflexão da interdependência entre o tangível e o intangível. Contudo, ainda existia uma resignação do corpo disposto sob o olhar da “Santa Inquisição”.

O fim da Idade das Trevas é marcado pelo movimento renascentista. Tal movimento teve inferências em diversos âmbitos. Uma característica desse período é a mudança de perspectiva do teocentrismo para o antropocentrismo.

[...] o Renascimento pode ser considerado um dos fatores que representa o surgimento da Modernidade. Uma de suas características mais marcantes foi o Humanismo, movimento intelectual que considerava o homem como centro de toda a reflexão, valorizando o espírito humano e reforçando a confiança na razão e no espírito crítico. A preocupação humana está fortemente direcionada para as questões terrenas e para a retomada dos prazeres (negados pelo teocentrismo predominante na Idade Média) (MONTEIRO, 2009, p.16).

Ainda segundo a autora (2009), é nesse período que ocorre a dita revolução científica, tal revolução, marca uma mudança de paradigmas na sociedade, descobertas científicas, concepções filosóficas, bem como, expressões artísticas. “Alguns desses homens mostraram-se contrários às ideias pregadas pela Igreja, utilizando a dissecação de cadáveres para estudo do corpo” (MONTEIRO, 2009, p.16), vemos então, que a curiosidade perante o corpo se rende à expansão da ciência.

Para Monteiro (2009), esse período marca o momento que corpo e alma passam a ser compreendidos como distintos, bem como, a visão do corpo enquanto objeto de estudos das ciências, tais ações contribuíram eximamente para o desenvolvimento de áreas como física e química. “Surgem novas teorias no panorama científico, entre elas, se destaca Lavoisier e a máxima: *na natureza nada se perde e nada se cria, tudo se transforma*. Por conclusão óbvia, o corpo se transforma, portanto, a matéria é transmutável” (COSTA, 2011, p.252)

Podemos dizer que frente à civilização ocidental, historicamente, “o Renascimento é um momento de luta contra a autoridade imposta e contra os dogmas religiosos, colocando o homem no centro das decisões e, conseqüentemente, responsabilizando-o por seu próprio destino” (MONTEIRO, 2009, p.19). Talvez não haja termo melhor que “Renascimento” para qualificar esse período, afinal, é o momento que o homem renasce, questiona o seu protagonismo e se levanta frente à dominação religiosa, todavia, ainda na contemporaneidade existem resquícios desse pensamento e dominação exercida pela religião. Vale destacar, porém, em relação ao corpo:

[...] que viveu tanto tempo desencarnado e exorcizado, apartado do sujeito, voltou a ser apropriado em nossa subjetividade, reencontrou o sujeito, o que durante séculos não havia experimentado. O homem reivindicou seu corpo de volta. O corpo é do sujeito, e ele readquiriu o direito de vivê-lo e dele fazer o que bem entender (SLOMKA, 2006, p. 26).

O corpo que antes era negado, ganha uma nova conotação, como descreve Slomka (2006), é um reencontro entre o sujeito e o corpo depois de longo tempo. Durante a primeira metade do século XVIII, a sociedade continua passando por transformações. A fé deixa de ser o suporte máximo das explicações, dando lugar a razão. Foi nesse período, sobretudo na “França, na Alemanha e na Inglaterra, que se desenvolveu o movimento conhecido como Iluminismo, caracterizado pela defesa da

ciência e da racionalidade crítica e pelo posicionamento contrário aos dogmas religiosos, à fé e à superstição” (MONTEIRO, 2009, p.22).

Ao problematizar o pensamento de Oliver (1995), Monteiro (2009) nos apresenta que, durante o Século das Luzes, uma das ideias mais difundidas foi a da autonomia do ser, logo o autogoverno do corpo, todavia, esta emancipação era mantida sob domínios capitalistas. “Essa autonomia controlada era exercida principalmente pela escola, que reproduzia a concepção de mundo da classe dominante e objetivava uma adequação ao trabalho das fábricas” (MONTEIRO, 2009, p.24). Nesse período o corpo deveria ser disciplinado e treinado para os fins da sociedade capitalista, assim, o corpo se transforma em objeto para o labor. Entretanto, é sabido que isso não foi uma consequência homogênea para os corpos daquele período.

Surge um corpo utilitário e massacrado por exaustivas jornadas de trabalho, mas que deveria ser suficientemente forte e resistente para que os objetivos mercantilistas dos patrões pudessem ser alcançados. O corpo passa a ser reconhecido como instrumento para produção de capital (MONTEIRO, 2009, p.25).

Um dos maiores pensadores desse período foi Karl Marx (1818 – 1883). Ele, não dedicou sua obra às reflexões sobre o corpo diretamente, todavia, suas ponderações foram direcionadas ao capitalismo, bem como, à força de trabalho. A obra de Marx influenciou (e influencia) áreas de estudos como filosofia, sociologia, economia, entre outras. Segundo Monteiro (2009), Marx, por meio de suas críticas ao modelo capitalista, criticava a exploração dos corpos submetidos a jornadas “desumanas” de trabalho, bem como, a mecanização destes. “O pensamento marxista, também conhecido como marxismo (materialismo histórico) tem a intenção de analisar o capitalismo e revelar sua natureza de dominação e exploração dos operários (proletariado)” (MONTEIRO, 2009, p. 27).

Indiretamente, Marx, realiza uma crítica ao domínio dos corpos, submetidos ao modelo capitalista (MONTEIRO, 2009). Este modelo exerce uma força disciplinadora sobre os corpos, um treinamento para o trabalho e uma exploração dos mesmos. Por mais que o corpo não seja negado e marginalizado, como no período medieval, ele é colocado num sistema “sem opções”, no qual, é forçado a se submeter, podemos dizer então, que no que concerne ao corpo, à chibata apenas trocou de mãos. Assim:

[...] com o advento do sistema capitalista, que surge o conceito de mais-valia, em que o trabalhador vendia seu corpo e sua força de trabalho em troca de salário, caracterizando sua força física como

mercadoria. A partir dessa perspectiva, o que importa é o resultado de seu trabalho, o produto final da linha de produção, e seu corpo passa a ser tratado como objeto que pode ser vendido, trocado. Ao se posicionar contra esse sistema, Marx denuncia uma sociedade que tem por objetivo fabricar corpos saudáveis, fortes e adestrados, capazes de participar de todas as fases de produção com eficiência. O filósofo tinha uma concepção de homem diferente do que até então era predominante. Apesar de não discutir explicitamente o conceito de corpo, Marx considerava o homem em sua totalidade, como parte integrante do mundo e, conseqüentemente, contribuiu para a compreensão do conceito da corporeidade, tão presente e atual na sociedade contemporânea (MONTEIRO, 2009, p.27).

Nesse sentido, mediante a perspectiva do materialismo histórico e dialético, o corpo se coloca como elemento dentro da lei da oferta e procura (COSTA, 2011; MONTEIRO, 2009).

Numa outra perspectiva epistemológica, Costa (2011), problematiza o pensamento de Foucault e realiza uma síntese em relação ao entendimento do corpo ao longo da história, ao trazer os pensamentos do filósofo, é apresentado que o corpo no princípio tinha como intuito a alimentação para manutenção da vida, porém, posteriormente foi disposto a códigos de conduta, hora pela moral pregada pela igreja, hora pela forma de vida urbana.

Costa (2011), ao refletir sobre o pensamento de Foucault, sugere que, nessa perspectiva, o corpo é tido como objeto e isso permite que ele seja “controlado socialmente, subjugado por normas e códigos, mesmo assim, a maior contribuição deste pensador está em sua concepção de corpo social orgânico, com a capacidade de rebelar-se frente ao controle social, justamente por estar organizado” (COSTA, 2011, p. 253).

Para Slomka (2006), o que vivemos na contemporaneidade é o inverso do processo de dominação que o corpo foi submetido ao longo do processo histórico, “agora é o sujeito – e sua identidade, espírito ou alma – que está sendo encarnado pelo corpo” (Ibidem, p. 26). Ou seja, nos dias atuais vivemos um culto a beleza, uma busca desenfreada pela imagem do corpo enaltecendo cada vez mais os estereótipos e será sobre isso nossa próxima reflexão.

3.1 Espelho, espelho meu: um romper com o tempo e o processo de juvenilização da sociedade.

“Os que amam profundamente, jamais envelhecem; podem morrer de velhice, mas morrem jovens.”

Martinho Lutero

Iniciamos nossas reflexões com esta elocução de Martinho Lutero. Sua contemplação vem no sentido do manter-se jovem “de espírito”, uma metáfora para o sentido de sentir-se jovem e não se deixar abater pela “tristeza” da velhice. Podemos dizer que de certa forma, a sociedade contemporânea tem se deixado tomar por esse pensamento cada vez mais de forma palpável.

A sociedade atual tem passado por um processo de longevidade etária, nos últimos cem anos. A expectativa de vida da população praticamente dobrou, e, o ingresso na “terceira idade” tem sido tratado como saúde pública, contando com avanços inestimáveis da medicina (COUTO e MEYER, 2011; MOTTA, 2012), dessa forma:

O avanço da medicina e as condições atuais de maior acessibilidade dos serviços de saúde pública, além do alcance cada vez mais amplo dos sistemas de comunicação e informação sobre eles, têm ensejado que as pessoas mantenham boas condições físicas e cognitivas por um tempo cada vez mais ampliado, podendo os idosos atuais compararem-se vantajosamente a pessoas com até dez a vinte anos menos de tempos passados (MOTTA, 2012, p.11).

É nítido que a face da sociedade tem mudado com tais avanços e da mesma forma o olhar e a significação da velhice. “A longevidade crescente das populações tem sido acompanhada por uma espécie de juvenescimento relativo delas” (MOTTA, 2012, p. 11). Assim, os “governos dos mais diversos países e povos de diferentes culturas celebram o prolongamento da vida. E tais celebrações positivam mais do que o aumento quantitativo da vida” (COUTO & MEYER, 2011, p.21).

Sabemos que isso não é hegemônico e muito menos a preocupação de todos os governos ou de políticas direcionadas a todas as camadas da população. Entretanto, é perceptível que há uma nova forma de conceber a longevidade da população.

A tecnociência, o mercado e os meios de comunicação produzem e fazem circular diversificados cardápios de técnicas, produtos e orientações que visam, sobretudo, o aumento progressivo da qualidade

de vida. Nesse contexto, tradicionais fronteiras entre juventude e envelhecimento têm sido cada vez mais questionadas, desafiadas, deslocadas, borradas. Promessas anunciadas, e amplamente desejadas, apontam para possibilidades de reprogramação de corpos humanos na direção de torná-los imunes a doenças, de dar-lhes condições de diminuir as penúrias da velhice e adiar a fatalidade da morte. Nesse contexto, o prolongamento da juventude de corpos e mentes passa a ser um projeto político, científico e cultural amplamente difundido e fomentado (COUTO e MEYER, 2011, p.22).

A imagem da juventude assume tal enfoque na sociedade contemporânea. Torna-se objeto de desejo e ambição. Esse processo de juvenilização incita ações da indústria na exploração e promessa da juventude *eterna*. São produtos que anunciam a manutenção da mesma e/ou o retardamento das marcas da idade, de certo, “há um fato que destaca esse triunfo da juventude mais que qualquer outro [...] (o) entusiasmo pelo corpo. Quando se pensa na juventude, pensa-se antes de tudo no corpo” (ORTEGA Y GASSET, 2016, p 338).

Podemos dizer que “este processo que se pode designar de *juvenilização* é que implica que a sociedade modele a juventude à sua imagem, mas, ao mesmo tempo, se rejuvenesça” (PAIS, 1990, p. 155). Nesse sentido, o que acontece na sociedade, é uma desconstrução da ideia de velhice como existia e uma recriação de uma nova condição anciã, *os velhos jovens* (COUTO e MEYER, 2011; MOTTA, 2012; PAIS, 1990).

Além desse novo entendimento da velhice, é perceptível a valorização enfática da juventude de tal forma, que Motta nos chama a atenção: “as crianças estão crescentemente expostas a um processo de adultização precoce, próprio à atual sociedade de consumo, que se expressa em várias dimensões, inclusive no que lhes seria mais inerente: a socialização através do brinquedo” (MOTTA, 2012, p.11).

É notório em nossa sociedade um anseio das crianças pelo crescimento, os *pré-adolescentes*, assim se autodeterminam, para uma expressão antecipada, de uma espécie de maioridade. Os brinquedos, como apresentado, que antes eram representações da infância e de certa forma nos remetia à ingenuidade infantil no ato de brincar, hoje detém uma nova conotação. As bonecas, por exemplo, que antes eram instrumentos do faz de conta, como, o brincar de mamãe e bebê, hoje se apresentam como “amigas pré-adolescentes”, possuem roupas descoladas, maquiagens, têm namorados, etc. Dessa forma, podemos perceber que o brinquedo se torna um instrumento socializador e catalisador do processo de adultização (MOTTA, 2012).

Justamente por ser a sociedade de consumo contemporânea especialmente direcionada a modelos de juventude e valores adulto-jovens, alcança-se esse clássico ponto de ambição e encontro geracional “jovem”, em cuja direção se mobilizam, ou para onde convergem todas as outras idades — tanto o pólo infância/adolescência quanto o pólo mais idoso. Adultizando-se as crianças e juvenilizando-se os maduros e os idosos, encontram-se. Acomodam-se no espaço heterogêneo e indefinido da adulez jovem (MOTTA, 2012, p.12).

Percebemos que, independente da idade que o sujeito se encontra, na contemporaneidade, todas convergem com setas que direcionam para a juventude. O jovem, seu corpo, seu estilo, seu linguajar, suas ideologias, se tornaram alvos do desejo comum e, atualmente, regem o modelo cultural das sociedades ocidentais contemporâneas. “Quanto mais o ser jovem se converte em meta da existência, mais a velhice é considerada a partir de percepções negativas, sombrias e, no mais das vezes, aquilo que não mais se admite ou tolera” (COUTO & MEYER, 2011, p. 23).

Manter-se jovem na sociedade atual tornou-se contundente. As marcas do tempo não são aceitas e discursa-se enfaticamente sobre métodos e formas de aboli-las ou retardá-las. Inúmeros são os meios que promovem uma adução de métodos e caminhos para alcançar essa juventude almejada.

Para muitos, o medo de ser reconhecido e nomeado como velho se deve a determinadas representações de velhice, elaboradas ao longo dos tempos, nas quais esta é significada como incapacidade, decrepitude física e mental e improdutividade, e associada com ausência de prazer sexual, presença de doenças e sofrimentos, solidão, discriminação, dependência, perda da dignidade e proximidade com a morte. Numa sociedade que tanto valoriza a produtividade, a concorrência, a eficiência e as performances jovens, o envelhecimento é considerado como perda da força de produção. E quando alguém ou um grupo passa a ser representado como improdutivo, é também inserido em um processo de marginalização e de desvalorização (COUTO & MEYER, 2011, p.23).

Passamos por um processo de transformação social, que a figura do velho e sábio acabou por cair na marginalização. Atualmente, a supervalorização da força ativa, faz com que a velhice seja vista como um período negativo no ciclo de vida humano, isso promove reflexos sociais e pessoais. O indivíduo por si, não quer envelhecer para não se sentir “inútil”, isso atua de forma propulsora no desejo de extensão da juventude e rejuvenescimento da velhice, que por sua vez, atua nas formas de significações sociais.

Embora a tendência rejuvenecedora, ou de certa “parada no tempo”, do ponto de vista dos mais velhos, se refira, talvez mais visivelmente, ao aspecto e às condições de saúde— “melhorias” e cuidados cada vez mais sugeridos/impostos aos indivíduos como obrigação pessoal para que se alcance, ao final, um “envelhecimento bem sucedido”, — essa juvenilização, também simbólica, vem-se dando em quase todos os aspectos da vida pessoal, nos próprios modos de viver e na expressão cultural cotidiana, principalmente no que se refere às formas de lazer e às atividades pedagógicas (MOTTA, 2012, p.12).

Dessa forma, vemos que o processo de juvenilização da sociedade, ocasiona transformações sociais que ocorrem em diversos panoramas da vida cotidiana dos sujeitos. Uma nova forma de se colocar perante o mundo emerge, e a juventude é posta como o *Eldorado* dos dias atuais. Dessa forma, Motta (2012) apresenta em seu ensaio, algumas entrevistas que nos auxiliam a compreender esse processo, a autora descreve um aparato de informações sobre a procura de cirurgias plásticas nos últimos anos, dentro destas, a fala de um especialista relata que anos atrás, a média de idade dos que procuravam tais procedimentos era de 40 a 50 anos, contudo, nos dias atuais é comum pessoas entre 70 e 80 anos estarem em busca dessas intervenções.

[...] tem-se investido, então, em um processo de ressignificação em que a velhice vem sendo associada, crescentemente, com vida ativa, saúde, erotismo e felicidade. Desencadeia-se um processo de gerenciamento da velhice no qual pessoas mais velhas passam a ser concebidas como um segmento de mercado ao qual se direciona o consumo de determinados produtos e técnicas múltiplas para o cuidado de si, sob a lógica do turbinamento, do rendimento corporal e do prazer. Agora, juventude, saúde e bem-estar são também *commodities* e podem ser compradas pelo sujeito que, tendo deixado de ser jovem, quer viver mais e melhor (COUTO & MEYER, 2011, p.24).

Na sociedade contemporânea parece que a linha que dividia as idades se extinguiu, aparentando uma mescla dos períodos da vida, porém, todos voltados para a juventude. Os “velhos” têm se inserido cada vez mais nos meios juvenis, Motta, em sua pesquisa, apresenta entrevistas com sujeitos – velhos – que se descrevem com uma *alma jovem*, estes, querem estar – com os filhos – nas baladas, ou então, - como no caso de centenários apresentados pela autora – possuem uma forma tão peculiar e intensa de viver a vida que são considerados jovens de coração, às vezes, mais jovens que os próprios filhos. De fato, parece que as divisões etárias se modificaram, vivemos uma curta infância, uma extensa juventude e, por último, uma curta velhice (MOTTA, 2012).

A juventude se torna produto e um produto disputado e almejado na contemporaneidade. Existe uma preocupação com a terceira idade e veicula-se um discurso que progride na direção da juvenilização, o discurso da “melhor idade”, da idade da plenitude. Contudo, apesar desse discurso voltado para a velhice:

É importante atentar para o fato de que certas contradições paradoxais são aqui instaladas, pois partes desses discursos de uma velhice otimizada e positivamente valorada em si mesma pelo cuidado de si, foram deslocados e incorporados aos argumentos contemporâneos que enfatizam o fato de que o envelhecimento ativo é aquele que se manifesta por meio de uma luta incessante para não se envelhecer (COUTO & MEYER, 2011, p.25 e 26).

Dessa forma, percebemos que por trás dos discursos do envelhecer bem, da autonomia do idoso, se sustenta na verdade, incutido nas raízes, o ideal de rejuvenescimento e prolongamento da juventude.

Atualmente, parece que o envelhecimento só é aceito na medida em que ele mesmo é negado e renegado. O envelhecimento que é festejado parece ser aquele que não cessa de ser elaborado a partir das marcas e dos ideais do rejuvenescimento. Já não se trata apenas do desejo de parar o tempo, mas de fazê-lo movimentar-se em direção contrária, para trás (COUTO & MEYER, 2011, p. 26).

Aparentemente, a corrida é contra o tempo, visando o prolongamento da idade ativa e da beleza juvenil. Afinal, a velhice deve ser “estar lá como se lá não se estivesse, pois a visibilidade corporal deve estar sempre dada a partir de uma idade anterior, aquela assinalada pelos ideais e formas da juventude que, sob hipótese alguma, deve ser negligenciada ou perdida” (COUTO & MEYER, 2011, p.26).

Vemos que a indústria cultural conseguiu nessa objetificação da juventude, um mercado promissor, seja nas formas diretas, como: cosméticos, academias, cirurgias, entre outras, ou nas indiretas, como: lazeres, estilos, etc., porém, ambas direcionadas à cultura jovem e suas ideologias. Percebemos então, que “a geração do *vovô-boom* mostra-se à vida de evasões distrativas, de maior bem-estar, de qualidade de vida associada ao consumo de produtos dietéticos, aos prazeres do turismo, aos cuidados cosméticos” (COUTO & MEYER, 2011, p.28).

A ideia de juventude é passada como a fórmula da felicidade. São diversos os fatores que direcionam os sujeitos para esse ideário. A velhice não pode ser aceita, o sujeito não pode ser “improdutivo”. Todavia, como tudo em nossa sociedade existe o outro lado da moeda, como ficam os sujeitos que não têm possibilidades de acessar

esses instrumentos de prolongamento da juventude? E a camada que não consegue consumir tal estilo de vida? Qual o sentimento que prevalece entre eles? São excluídos? São apenas algumas inquietações que surgem com as reflexões realizadas.

Fica explícito, mediante as discussões, que a “juvenilização se torna uma crença das mais vigorosas da nossa época: a de que os nossos corpos, se quisermos e investirmos neles, não mais envelhecem” (COUTO & MEYER, 2011, p.30). Temos na sociedade contemporânea, a juventude como foco principal. Ela tornou-se, o modelo a ser seguido e objeto de desejo das populações.

3.1.1 Abram as carteiras: o corpo metamórfico frente o consumo contemporâneo.

“Eu prefiro ser, esta metamorfose ambulante.”

(Raul Seixas)

O corpo é o enigma moderno, ele se coloca de muitas formas frente à sociedade contemporânea, apesar de se encontrar num processo contínuo de construção, de ser inacabado, ele nunca será apenas um rascunho do ser. Para Couto (2005), vivemos na sociedade atual um processo de metamorfose cotidiano e, nessa situação, o corpo acaba inserido nesse sistema.

Nos dias atuais, muito se fala do consumo mercadológico do corpo, este se torna objeto de consumo, bem como, consumidor. Para Santos:

Todos os habitantes do planeta, de uma forma ou de outra, estão submetidos ao consumo e ao mercado. O consumo hoje parece fornecer a identidade ao indivíduo, quem ele é, de quem ele se diferencia. Talvez, nesse aspecto, seja possível falar da ideia de uma diferenciação social, ou até mesmo, pensar a ideia da cidadania pela ótica do consumo (SANTOS, 2010b, p. 52).

A mídia veicula uma imagem a ser vendida, um modelo de corpo ideal, percentuais de gordura, uma estrutura corporal padrão (LIMA, 2013). Vivemos um culto ao corpo, no qual, há um desejo constante de mudanças e transformações do mesmo. Para Slomka, “cada vez mais, o corpo tem se tornado objeto de nossa vontade, e nossa vontade se torna cada vez mais objeto do mercado e das possibilidades que este oferece” (SLOMKA, 2006, p. 25).

Frente ao panorama descrito, é plausível refletir sobre o fluxo de transformações da sociedade contemporânea. Nas reflexões de Couto (2005), esse processo transmutativo se coloca quase como uma regra a ser vivida na atualidade. Nessa direção é questionável então, se os ideais e princípios da sociedade desapareceram? Todavia, o autor aponta que não, pelo contrário, estes ideais e princípios não cessam de se transformar.

Nos dias contemporâneos é apresentada uma ideia de corpo para ser e se inserir na sociedade. “Existe um jeito de caminhar, de falar, de se vestir, entre outros, que remete as múltiplas possibilidades, identidades e escolhas de ser. Ao definir nosso estilo, podemos nos tornar parte de um determinado grupo, sendo incluídos e visíveis” (SLOMKA, 2006, p. 25). Nessa direção, alguns atores sociais se deixam levar por tais pensamentos e se fazem prisioneiros de um padrão perfeccionista.

Preocupações relativas ao corpo se tornaram tão importantes que várias inseguranças emocionais surgem a cada dia, provocadas por questões referentes à insatisfação com a aparência corporal. Surge aí uma variedade de distúrbios: anorexia, bulimia, automutilação, medo de envelhecer, compulsão por exercícios físicos etc. Tudo isso em razão da perseguição de um corpo idealizado, que escapa a modalidade do possível, dentro de suas condições de funcionalidades orgânicas naturais (SANTOS, 2010a, p.68).

O culto ao corpo almeja uma perfeição muitas vezes inalcançável, que leva ao adoecimento da nossa sociedade. Não é raro encontramos pessoas depressivas e frustradas com seu próprio corpo, isso, em virtude das cobranças pessoais e sociais. Essa preocupação com o externo reflete uma mudança de prioridades na sociedade.

Passamos, assim, de uma cultura com valores interiores, do sentimento e da interioridade, para uma cultura exterior, da percepção e das sensações, onde a subjetividade passa a se apresentar no corpo, na exterioridade da pele (SANTOS, 2010b, p. 56).

A imagem corporal se tornou o centro dos holofotes. Vivemos uma ditadura, na qual, temos a constante necessidade de estarmos nos transformando, um tempo em que as imperfeições são inaceitáveis, o corpo se tornou um objeto de mutações e referência para o estado de espírito do sujeito.

Na perspectiva de Couto (2005), o culto ao corpo se tornou a regência da vida contemporânea, tal idealização foi uma mola propulsora para a indústria cultural, que tornou o corpo o diamante da vez, a ser explorado e lapidado. Consideramos que

diversos são os fatores que podem influenciar o consumo mercadológico pertinente ao corpo, bem como, os contextos que induzem e significam os modelos a serem seguidos.

Esse corpo inacabado, considerado como um objeto sempre disponível a reformas, deve aumentar os seus níveis performáticos e padrões de eficiências. Para vencer os perigos crescentes de tornar-se obsoleto, ultrapassado ou inadequado, o corpo deve ser continuamente turbinado para acompanhar a sofisticação das máquinas, atender as novas demandas de prazer e liberdade próprios da atualidade (COUTO, 2005, p. 3).

A ideia de inacabamento não se apresenta no sentido pejorativo, pelo contrário, ela salienta uma proposta de “possibilidades” transformacionais. O corpo é visto como um elemento que pode sempre ser melhor, pode sempre alcançar outros níveis. Tais ideias, contribuem para o aumento do sentimento de insatisfação. Tal como uma casa, que sempre pode ter um quadro a mais para enfeitar, o corpo aparece na sociedade sempre ante uma possibilidade de mudar, melhorar ou aprimorar.

Couto (2005) ainda descreve que diariamente somos induzidos a uma transformação corporal, sob a promessa de uma vida longa e feliz. Recebemos inúmeras informações e publicidades a respeito de modelos de vida, estilos, formas de ser, biotipos, roupas, adornos, etc. Todavia, todas nos direcionam a um padrão veiculado. Ainda segundo o autor, “a corrida por uma vida saudável e longa começa na maternidade. Já aí o corpo inicia a sua trajetória mutante, um processo ininterrupto de aperfeiçoamento técnico, para tornar-se progressivamente espetacular e, certamente, eficiente” (COUTO, 2005, p. 3).

Assim, assistimos em nossa sociedade a exacerbação de um discurso de prolongamento da juventude. Esta se tornou objeto de desejo e ambição na contemporaneidade, seu modo de vida, seu corpo, seu espírito é hoje a referência e o ideal almejado. O modelo social que um dia foi *adultocêntrico*¹⁴ inverte os papéis e hoje se coloca *juventudecêntrico*¹⁵.

¹⁴Termo utilizado na sociologia da infância, por Willian Corsaro, no livro “Sociologia da infância” de 2011, tem por intuito refletir quanto à representação da sociedade, constituída em torno da figura do adulto.

¹⁵Metáfora nossa, fazendo analogia ao pensamento de Corsaro (2011), todavia, justapondo à colocação da juventude como idade modelo na contemporaneidade.

3.2 O nós é feito d'eus: perspectivas do corpo sujeito e do corpo social.

“O corpo ocupa o espaço. O corpo não é culpa. O corpo, a culpa e o espaço”.

(Autor desconhecido)

O corpo se apresenta como um elemento complexo que nos constitui enquanto sujeitos, muito mais que uma junção de órgãos, músculos e tecidos, o corpo é um instrumento socializador e detentor do nosso “eu”.

Valorizar o corpo significou ampliar o seu conceito, compreendendo-o para além de um mero espaço físico ocupado por um conjunto de órgãos, pois passa a ser nele o lugar em que se dá, se realiza e se manifesta não só as suas aptidões e contingências físicas, mas também e sobretudo o conjunto complexo de reciprocidade e inter-relações entre as emoções, a sexualidade, sentimentos, os pensamentos e os desejos humanos, tornando assim a noção ou mesmo o conceito de “corpo” em algo eminentemente rico e complexo (LIMA, 2013, p. 3).

O corpo se constitui de forma complexa extrapolando o caráter biológico. Ele deixa de ser apenas matéria e dota-se de sentidos, sentimentos e emoções. Passa a ser uma forma de sentir e de relacionar com o mundo, um canal valorativo entre o sujeito e o seu redor. Dessa forma, “a relação entre o agente social e o mundo não seria a relação entre um indivíduo e um objeto, mas a relação de cumplicidade ontológica entre o *habitus*¹⁶ e o mundo que o determina” (MEDEIROS, 2011, p. 282).

O corpo passa a ser portador do *habitus* uma vez que as disposições incorporadas moldam o corpo a partir das condições materiais e culturais, até torná-lo um corpo social. Este é o processo de socialização, produzindo um ser individual forjado nas e pelas relações sociais, fazendo da própria individualização um produto da socialização. Por isso a noção de *habitus* articula o individual e o coletivo (MEDEIROS, 2011, p.285).

Assim, à medida que o corpo passa a ser portador desse *habitus*, este é inundado por uma série de signos produzidos e assume um caráter socialmente constituído, tendo nesse, as relações sociais, um papel importantíssimo tanto no caráter individual como social desse corpo.

¹⁶Salientamos que o conceito de *habitus* adotado, segue a perspectiva sociológica e o ideário de Bourdieu, sendo este, a interiorização das estruturas sociais produzidas e historicamente acumuladas pela humanidade (BOURDIEU, 2001, 2002; LIMA, 2013; MEDEIROS, 2011).

É perceptível então, a necessidade de “um corpo para existir no mundo, para ser incluído no mundo, mas segundo um modo de inclusão irreduzível à simples inclusão material e espacial” (BOURDIEU, 2001, p.165). Podemos entender nessa direção, que o corpo assume um caráter que exorbita o biológico, sendo esse um dos, se não o mais, importante elo no processo de socialização e expressão identitária. As interações entre os pares se consolidam no corpo físico dos atores, “cada qual com seu visual próprio, numa mescla criativa de adereços, fazendo do corpo sua bandeira, mesmo que não tenham bandeira” (DAYRELL, 1999, p.26).

Na imagem do corpo está implícito não apenas o corpóreo, ou seja, meu corpo enquanto objeto de reflexão, com fronteiras bem definidas pela epiderme, mas principalmente a corporeidade, o corpo-sujeito que age no mundo e que, nesta interrelação, estende-se para ele, perde suas fronteiras anatomicamente definidas e torna-se marcado pelos símbolos de suas vivências, torna-se presença (OLIVER, 1995, p. 18).

Pelas concepções apresentadas, fica explícito que o corpo se carrega de elementos e signos que o faz transcender o biológico, culminando numa vertente social. Por meio do corpo, o sujeito se relaciona e se expressa, transparecendo suas concepções. Ele deixa de “ocupar” o espaço e passa a “ser” no espaço.

Logo, o corpo é o lugar de expressão de emoções, afetos, desejos e principalmente, de manifestação daquilo que está menos sob o controle dos indivíduos sendo considerados como um meio que permite ver o estado interior do indivíduo e, portanto, por meio da educação corporal se “educa” os afetos, as emoções e demais traços da personalidade (MILSTEIN & MENDES, 2010, p. 35 apud LIMA, 2013, p.5).

O corpo é um importante instrumento socializador e durante a infância, vamos sendo inseridos ao meio sócio familiar e é nesse espaço que realizamos nossa primeira imersão social. Antes mesmo da estruturação da fala, já realizamos posturas corporais e gestuais, por meio da imitação das pessoas do ciclo social. Dessa forma, podemos dizer que é por intermédio do corpo que realizamos nossa primeira socialização. Nessa direção, “o que se aprende pelo corpo não é algo que, como um saber, se possa segurar diante de si, mas é algo que *se é*” (BOURDIEU, 1980, p. 123).

Fica implícito que o corpo que se constrói ao mesmo tempo em que o sujeito. “Sempre tivemos ou fomos um corpo; por conseguinte, ele nos parece familiar, o registro mais fiel daquilo que consideramos ‘a nossa identidade’” (SANTA’ANNA, 2000, p. 50). Digamos então, que o corpo não interpreta um papel, tal como um ator,

mas se apropriam das estruturas sociais presentes, incorporando-as à sua identidade. O corpo não imita, ele é (BOURDIEU, 1980).

O corpo é um agente metamórfico, tal como a sociedade, ele está em um constante processo de transformação (COUTO, 2005; SANTA'ANNA, 2000). “As aparências físicas demonstram de modo exemplar esta tendência: elas nunca estão prontas, embora jamais estejam no rascunho” (SANTA'ANNA, 2000, p. 50). Os desejos constantes de mudanças e transformações fazem do nosso corpo uma massa de modelagem, posta às mãos que sempre almejam algo novo.

Por conseguinte, o gosto pelas modificações do corpo esteve presente em diferentes civilizações. Da ornamentação e das tatuagens utilizadas no Neolítico, à cosmética e às cirurgias estéticas de nossos dias, as metamorfoses corporais provocadas pelo ser humano serviram aos mais diferentes fins: para embelezar e fortalecer o corpo, para marcar um estatuto social e modos de pertencimento ou de exclusão em relação ao mundo natural, sobrenatural e social (SANTA'ANNA, 2000, p. 50).

O corpo sempre foi, de forma singular, o principal meio de relação social. As transformações realizadas extrapolam o caráter pessoal e incide de forma concreta na vida em sociedade. Segundo a autora (2000), as transformações corporais, são presentes desde o princípio da humanidade e nunca cessaram, afinal, vivemos um constante processo de redescobrimto do corpo.

Ao longo do século XX, por exemplo, o corpo foi redescoberto pelo higienismo redentor e pelos combates contra a suposta degenerescência das raças, a seguir pela proliferação das colônias de lazer, pela expansão do cinema, do escotismo e da emergência das férias pagas, depois pelas seduções da publicidade e da televisão e, mais recentemente, pelos movimentos de liberação sexual, pelos novos ritmos musicais, as diferentes tendências da moda, a massificação da pornografia e, enfim, o advento da biotecnologia (SANTA'ANNA, 2000, p. 50).

A descrição da pesquisadora ilustra de forma sintética as recentes “redescobertas” do corpo. Na mesma direção, Lima reflete “que as diferentes civilizações possuem gestos diversos com significados distintos, ligando determinadas pessoas, enquanto uma maneira de ser no mundo” (LIMA, 2013, p.7).

Tais explanações apresentadas nos propõem refletir que a preocupação e a metamorfose do corpo não é algo único e exclusivo das sociedades contemporâneas, bem como, “não carece de grandes justificativas: parece completamente natural ao ser

humano inquietar-se diante de suas transformações corporais” (SANTA’ANNA, 2000, p. 51).

Dessa forma, vemos que “os seres humanos, por meio de suas representações simbólicas, retiram o corpo de uma postura objetual para inseri-lo como sujeito nas relações sociais. Esse ‘corpo sujeito’ se faz na interação com os outros ‘corpos sujeitos’ por meio de suas representações simbólicas” (LIMA, 2013, p.6).

Podemos dizer, que frente as transformações discutidas por Santa’Anna (2000) e Couto (2005), bem como, as significações e disposições relacionais apresentadas por Bourdieu (1980, 2001, 2002), Oliver (1995), Lima (2013), Medeiros (2011), entre outros, faz crer que o corpo não se finda numa conotação material, mas também, numa perspectiva simbólica e cultural.

[...] há que se deixar de pensar o corpo fragmentado e passar a olhá-lo sob o viés que lhe dará a abertura à dialética da consciência e do mundo tornando viável a presença de um sujeito intencional, pois a consciência permite que o corpo se torne um ser vivo; um corpo humano; um corpo no mundo; um corpo cultural desenvolvendo uma consciência do mundo real por meio do nosso corpo. Ao fim e ao cabo, o corpo possui um arsenal de possibilidades de envolvimento com o mundo social que definitivamente, não pode ser reduzido ao corpo físico e/ou biológico (LIMA, 2013, p.9).

O corpo é algo complexo e palpável que deve fugir ao discurso reducionista e de objetivação. É passível afirmar, portanto, que o corpo é uma construção social e histórica da humanidade, exprimindo sempre as estruturas pertinentes ao período vivido (LIMA, 2013). Dessa forma, “ele possui marcas das práticas culturais de cada época e é, portanto, espelho e reflexo da cultura que o constitui e orienta” (SANTOS, 2010, p.49).

Nas ponderações de Santos, o corpo “é o nosso primeiro cartão de visita na nossa apresentação ao mundo e aos outros” (2010, p.69). É por intermédio dele que realizamos o primeiro contato e conseqüentemente a primeira socialização com os pares. Assim ele detém um papel considerável no processo de trocas relacionais.

Nas reflexões de Lima, é necessário um olhar cauteloso e delicado para o corpo, afinal, o processo de pertencimento a um grupo social está ligado à maneira de expressar-se corporalmente (LIMA, 2013). Assim, é perceptível, por meio dos apontamentos teóricos, que os sujeitos e suas relações são representações simbólicas que partem do elemento corpo.

Nessa mesma direção, entendemos que a “subjetividade do homem é atravessada pela relação da cultura com o corpo, fazendo-o uma fonte de identidade e marca, de

pertencimento a uma sociedade, grupo ou tribo” (SLOMKA, 2006, p.24). Em outras palavras, por intermédio de nossos corpos é que expressamos quem somos, de onde viemos e em que acreditamos.

Metaforicamente podemos dizer que nosso corpo é semelhante a uma janela, um elo entre o nosso “eu” e o “mundo” e é por ele que nos consolidamos e nos expressamos. Dessa forma, “o corpo é instrumento de posicionamento do indivíduo no mundo social; por meio dele se expressa, movimenta-se, desenvolve-se intelectualmente, evolui-se e exercita-se a cidadania” (LIMA, 2013, p.14).

É pelo corpo que nos comunicamos e nos expressamos, demonstramos “raiva, amor, aversão, aceitação, pudor, sexualidade, em uma comunicação sem palavras” (MEDEIROS, 2011, p. 284). O corpo do agente social é detentor de uma linguagem própria, embebida nas aquisições históricas e sociais do sujeito. A gestualidade passa a ser significada pelo ator social, podendo ele, atribuir sentidos diversos ao mesmo, assim, o gesto passa ter uma conotação especial e particular interagindo com sua cultura e identidade (MEDEIROS, 2011).

Relacionamo-nos através dos corpos: entre olhares, toques, cheiros, adornos, gestos e linguagens. A identidade do sujeito é baseada em sua diferença e construída pelo modo como cada um expressa seus desejos, suas necessidades e seus temores. É no corpo que tudo isso está presente (SLOMKA, 2006, p.32).

Nossos corpos são os elos relacionais mais intensos que possuímos, por meio deles, fazemos a leitura do mundo ao nosso entorno, sentimos e nos construímos enquanto sujeitos.

Na interação social com outros corpos, (re) constrói a história e a ciência; na descoberta de novos caminhos, o corpo se torna sujeito, ator e autor de transformações epistêmicas. Contudo, deve-se considerá-lo como um corpo que possui alma e estruturas físicas, ultrapassando conceitos dualistas e elitistas, na promoção de uma perspectiva que leva ao entendimento de que o corpo é sujeito social em sua totalidade e influencia o meio em que está inserido. E essa parceria é o que torna o sujeito-corpo ativo e atuante na vida social (LIMA, 2013, p.14).

Mediante tais observações, compreendemos que da mesma maneira que somos sujeitos históricos e sociais, o corpo também o é, tendo em vista, sua relação com o processo socializador e expressivo. O corpo é a expressão de quem somos, como compreendemos e nos posicionamos frente ao mundo. Somos seres extremamente sensoriais, constituímos-nos sujeitos por intermédio da nossa leitura de mundo e nosso

corpo é nosso instrumento nessa leitura. Dessa forma, somos um corpo sujeito na constituição do corpo coletivo.

4 DA NASCENTE AO ENCONTRO DAS ÁGUAS: REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA E AS MOTIVAÇÕES DA PESQUISA.

Como rios que têm suas nascentes nos mais apartados lugares e fazem-se correr por entre valas, pedras e tantos outros obstáculos, mas, sempre traçando seu caminho rumo ao mar. Tais como esses mantos de água, em seus vastos caminhos, a escola, a juventude e o corpo se constituíram, em seus percursos históricos ao longo do tempo. O ambiente escolar seria como a foz, na qual, esses dois rios se confluem, realizando assim uma troca de “águas”, uma mistura de caminhos. Trazendo no seu leito os corpos com suas identidades, expressões, culturas, bem como os sujeitos com suas vivências, histórias e suas condições particulares. Ambos imersos e constituintes de um espaço peculiar que se desvela frente à dinâmica dos mesmos.

A instituição escolar é dotada de uma gama de sujeitos. Pontos de vista e formas de expressão dão cores a um universo próprio. A escola está lá. Sua estrutura! Seu corpo! Um organismo próprio, mas mutável frente à disposição dos seus formadores. Sujeitos que, como Grignon (2012) sugere, são impregnados de culturas, abrindo um leque de diversidades que se desenrolam nas mais diversas camadas, tempos e espaços. Ela se constitui pela presença destes sujeitos. Mas é necessário compreender que a cultura escolar se molda, também, mediante as culturas do entorno (CARRANO, 2009). E é influenciada pelo externo e pelo interno. Constrói-se então, de sujeitos envoltos nas mais diversas origens sócio-culturais.

No que concerne aos jovens alunos, ao chegarem à escola trazem diversas experiências produzidas e acumuladas ao longo da vida (DAYRELL, 2007). Essas vivências inferem diretamente na vida escolar e no sentido atribuído à instituição. A escola, por sua vez, em sua dinâmica acaba sendo palco de tensões e conflitos. O que leva o autor (2007) a questionar, até que ponto “a escola ‘faz’ a juventude”? E assim, que tipo de sujeitos essa instituição busca?

A escola se coloca como pano de fundo frente às injunções realizadas sobre o corpo e as culturas juvenis. Acaba sendo um espaço de trocas, construção e desconstrução dos sujeitos. Um espaço para relacionar-se. Vemos dessa forma, cenas de um romance recheado de dramas e reviravoltas. Temos a Comunidade, os Professores, os Funcionários, a Gestão e os Jovens alunos. Cinco principais escrevendo histórias envolvendo trocas de vilões, amores e ódio. Como se não bastasse o enredo próprio da

instituição, a escola se encontra imersa num sistema gestor e político, que amplia nossa visão quanto às influências externas.

Paro (2011) pondera que essas instituições, nas últimas décadas, tem sido objeto de reflexões, principalmente e de modo geral, da insatisfação pelo ensino oferecido. Assim desvela-se o pano fundo, temos uma instituição que em sua constituição é composta por sujeitos ímpares, culturais e sociais, oriundos dos mais amplos e diversos contextos e subordinados ou relacionados aos diversos tipos de forças que interagem, interferem e influem na realidade escolar.

Sobretudo, é necessário refletir sobre a importância social dos processos educacionais para os contingentes populacionais contemporâneos. Paro (2011), destaca duas dimensões principais que devem ser tratadas pelas instituições de ensino, a individual e a social.

A dimensão individual diz respeito ao provimento do saber necessário ao auto-desenvolvimento do educando, dando-lhe condições de realizar o bem estar pessoal e o usufruto dos bens sociais e culturais postos ao alcance dos cidadãos [...] a dimensão social liga-se à formação do cidadão tendo em vista sua contribuição para a sociedade, de modo que sua atuação concorra para a construção de uma ordem social mais adequada à realização do “viver bem” de todos (PARO, 2011, p. 16).

Os objetivos educacionais, partindo das reflexões do autor, possuem por si uma complexidade especial. A educação deve ter uma face voltada ao sujeito e outra a sociedade, mas sempre objetivando um processo de crescimento para ambos, sujeito e sociedade. Educar deve extrapolar o ideário de acúmulo de conhecimentos tido normalmente nas instituições de ensino brasileiras. Em suas reflexões, Paro (2011) nos apresenta uma nova significação dos atributos das escolas. Para ele, a instituição de ensino deve realizar uma educação para a democracia, sendo esse processo um exercício de liberdade.

O modelo conteudista das escolas brasileiras há muito tempo tem sido objeto de reflexões. Freire (1992) chama a atenção para a necessidade de romper com o pensamento tradicional da escola, no qual o professor é tido como o grande detentor do conhecimento, enquanto os alunos são meros receptores passivos. O autor (1992) metaforiza esse modelo como “educação bancária”, nesse, o professor faz ‘depósitos’ de conhecimento para os alunos. A crítica de Freire é ferrenha e enfatiza a participação de

todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Segundo o autor a educação é processo de trocas e que deve ocorrer num panorama horizontal e não vertical.

A educação deve ser um processo de apropriação dos signos e significados produzidos e transmitidos pela humanidade ao longo de sua história social. Afinal, sem a continuidade desse processo de transmissão para as gerações posteriores seria impossível o progresso histórico da humanidade (LEONTIEV, 1978).

Paro (2011) compactua desses pensamentos e realiza críticas ao modelo em questão e ao sistema em que a escola se encontra inserida. Esse modelo está imerso num sistema gestor amplo. Tal amplitude, muitas vezes, contribui para que o sentido do processo educativo se perca nas burocracias e afaste os sujeitos, num modelo, cada vez mais, distante do ideal.

Com isso, o ato educativo se torna maçante e desinteressante, “a escola ignora os valores relacionados à utilização prazerosa do tempo livre e do ócio” (PARO, 2011, p.18). Snyders (1993) chama a atenção para a necessidade da valorização da alegria na escola. Na perspectiva desse autor, a educação pode e deve ser um processo prazeroso e dotado de alegria. Se a escola se tornar palco de uma ação interessante e prazerosa terá uma nova conotação por parte dos sujeitos envolvidos, pois ninguém abandona ou desvaloriza o que ama e é importante para si (SNYDERS, 1993).

A escola vive um dilema constante. Uma busca desenfreada por uma suposta qualidade do ensino que distorce cada vez mais os princípios básicos da educação.

Na falta de um conceito mais fundamentado de qualidade do ensino, o que acaba prevalecendo é aquele que reforça uma concepção tradicional e conservadora da educação, cuja qualidade é considerada passível de ser medida pela quantidade de informações exibidas pelos sujeitos presumivelmente educados (PARO, 2011, p. 20).

A escola é submetida a avaliações externas visando mensurar o seu desempenho. Imersa num sistema que exerce uma ação controladora, ditando o que se espera duma educação de qualidade. Nas escolas de ensino médio esta qualidade anda de mãos dadas com a ideia de preparação e aprovação para os vestibulares. “Para essa visão, parece pacífico que a função da escola é apenas levar os educandos a se apropriar dos conhecimentos incluídos nas tradicionais disciplinas curriculares” (PARO, 2011, p.21).

A educação nessa perspectiva fica pautada num conceito de produtividade. O currículo informativo dispensa o teor crítico da educação e acentua o caráter mecanicista, do simples e puro acúmulo de conteúdos, para o alcance dos “resultados”.

Associada a essa incapacidade de realizar uma educação comprometida com o efetivo bem viver dos educandos e com sua contribuição para uma sociedade mais humana, pode-se notar certa apatia de educadores escolares, autoridades estatais e público de modo geral (PARO, 2011, p.19)

A escola se encontra subordinada a um mix de forças externas que direcionam e influenciam o processo educativo. A gestão é cobrada de resultados, que por sua vez, cobra dos professores e funcionários e estes transmitem a mesma exigência para os alunos. Trata-se de um panorama hierárquico que parte das esferas nacionais até os sujeitos escolares. É perceptível que essa ação vertical transforma e ressignifica os objetivos da educação.

A crítica de Paro (2011) é pertinente, a educação deve ser dotada de uma significação para o sujeito que ali está inserido. “Se educação é atualização histórico-cultural, supõe-se que os componentes de formação que ela propicia ao ser humano são algo muito mais rico e mais complexo do que simples transmissão de informações” (PARO, 2011, p. 21).

Nesse sentido, a educação deve ser significativa para o sujeito escolar, “o fim último da educação é favorecer uma vida com maior satisfação individual e melhor convivência social” (PARO, 2011, p. 21). Esse processo deve ocorrer frente a uma apropriação e incorporação dos bens históricos e sociais produzidos pela humanidade. Tal ação proporciona para o sujeito, reflexões críticas, mudanças de hábitos e comportamentos. Nessa direção, é plausível dizer que para que a escola crie essa atmosfera, é necessário valorizar a diversidade e estar aberta ao diálogo entre os sujeitos. Não podemos mais conceber modelos educacionais que se edificam numa perspectiva impositiva e antidialógica (FREIRE, 1992).

É necessário colocar em pauta o caráter ético-político da qualidade do ensino. Esta situação propõe “ênfatisar, com respeito à escola [...] a dimensão social de seus objetivos” (PARO, 2011, p. 23). O ato educacional não deve ser mensurável pelo acúmulo de conteúdos, todavia, deve-se almejar uma educação democrática que compreenda os fins individuais, bem como, os sociais.

Se a verdadeira democracia caracteriza-se, dentre outras coisas, pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como “titulares de direito”, mas também como “criadores de novos direitos”, é preciso que a educação se preocupe com dotá-los das capacidades culturais exigidas para exercer essas atribuições, justificando-se, portanto, a necessidade de a escola pública cuidar, de

modo planejado e não apenas difuso, de uma autêntica formação democrata (PARO, 2011, p. 25).

Faz-se necessário que o ato educativo passe a dar voz aos sujeitos envolvidos nesse processo.

[...] é preciso conhecer a opinião dos atores (professores, alunos, pais, direção, demais funcionários), seus interesses e expectativas, sua visão da educação e dos problemas a ela correlatos, bem como os determinantes de suas posturas e sua disposição para aderir a novas propostas (PARO, 2011, p. 28).

Assim, a educação deve ser tratada como uma ação oriunda e de responsabilidade de todos os sujeitos envolvidos. Na perspectiva apontada por Paro (2011), a escola precisa buscar em suas raízes um princípio democrático, pois só dessa forma, será possível realizar uma educação libertadora. Sabemos que o ambiente escolar ainda precisa passar por transformações em diversas instâncias. E seus objetivos e princípios devem ser repensados em diversos patamares.

No que concerne ao corpo dentro desse ambiente, Slomka (2006), chama a atenção, dizendo que este, muitas vezes, foi violentado ou humilhado. Na história da instituição escola, o corpo tem sido esquecido, negado, aprisionado e mecanizado. O ideário que se mantém é o de ordem e dominação, o educandário tenta padronizar esses sujeitos, bem como, esses corpos, colocando-os sob uma política homogeneizadora.

Para Carrano (2005), é necessário mudar o panorama atual das escolas, afinal essas se colocam como “celas de aulas”. Os jovens alunos devem encontrar significado e por sua vez, sentir-se bem no ambiente escolar, pois a rigidez exacerbada da escola força um *silenciamento* dos sujeitos jovens (MARTINS & CARRANO, 2011). A escola se apresenta então, como um cenário de expressões, trocas e conflitos das diversas culturas presentes nesse espaço.

Temos então um corpo que é sujeito, dentro de um espaço escolar formado por uma gama variada de sujeitos e contextos, submetidos a um sistema gestor e político vertical e sofrendo influências nas mais diversas esferas. Esta instituição tende a exercer uma política de suplantação e padronização sobre os corpos. Em face da complexidade do panorama disposto, nosso olhar se direciona para as relações dos corpos juvenis dentro desse ambiente, assim, questionamo-nos, se estes corpos burlam as regras de alguma forma? Como eles se sentem nesse ambiente?

Assim motivados por tais inquietações, esta pesquisa teve como objetos de análise, identificar como se dão as manifestações corporais, bem como, as culturas juvenis, de jovens do Ensino Médio, de uma escola do interior de São Paulo; como elas comparecem, nos diversos contextos e espaços da escola e como esses corpos se expressam e se relacionam mediante esse panorama de dominação ao qual são submetidos.

4.1 O desaguar do caminho: aspectos metodológicos

“Pesquisar é filosofia, no sentido de apreciar a sabedoria, levando a indagações e questionamentos, envolvendo a capacidade de criação, elaboração, unindo teoria e prática, e proporcionando o aprender a aprender e o diálogo com a realidade.”

(TEZANI, 2004, p.2)

O pensamento de Tezani destaca uma vertente que chega a ser poética do ato de pesquisar, compreender tal ato como uma filosofia, como uma possibilidade de apreciação da sabedoria. Não é exagero refletirmos a pesquisa com essa conotação, afinal, há algo mais belo que o conhecimento adquirido? É ele que nos possibilita criarmos uns óculos para enxergar o mundo de outra forma, ele nos liberta das amarras ocultas e nos possibilita recriar entendimentos e significados.

Apresentamos no subitem anterior a problemática norteadora da pesquisa, bem como, os objetos das inquietações da mesma, dessa forma, para alcançar tal nível de compreensão e reflexões, nos munimos de uma metodologia denominada *do tipo etnográfico* frente à abordagem qualitativa e teve respaldo nos trabalhos de André (2009). Segundo a pesquisadora e estudiosa das metodologias de pesquisa, o método do tipo etnográfico é uma adaptação do modelo da Etnografia tradicional, utilizada pelos antropólogos, e teve seu foco direcionado aos assuntos referentes à educação.

Na pesquisa do tipo etnográfico, alguns atributos inerentes à etnografia não são cumpridos pelos pesquisadores educacionais, tais como, a permanência prolongada no campo de estudo, o contato com outras culturas e a utilização de categorias sociais amplas nas análises de dados (ANDRÉ, 2009). É necessário para esse método realizar algumas adaptações dos procedimentos tradicionais, bem como, uma flexibilização de

acordo com a realidade. Todavia, tais adequações não comprometem a pesquisa em suas proporções, pois mantém uma sistematização. Para André (2009), no entanto, é necessário à presença de algumas características para contemplá-la como do tipo etnográfico, tais como a observação participante e a entrevista intensiva.

A abordagem qualitativa é funcional quando assuntos educacionais são estudados, afinal, como destaca Alves (1991), a intenção nesse tipo de estudo não é quantificar informações, e sim descrever, interpretar e buscar a compreensão de uma determinada cultura. De acordo com Minayo, na abordagem qualitativa, o foco principal se destaca por “um conjunto de substantivos cujos sentidos se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação” (MINAYO, 2011, p. 622). Para a autora toda análise se pauta em três verbos principais, que formarão um tripé, que são: o compreender, o interpretar e o dialetizar.

Segundo Minayo (2011), a análise qualitativa se pauta no advento das vivências. É preciso ter uma compreensão sobre a diferença entre vivência e experiência, pois é nesse ponto que se encontra o grande tesouro das pesquisas qualitativas.

Por ser constitutiva da existência humana, a experiência alimenta a reflexão e se expressa na linguagem. Mas, a linguagem não traz a experiência pura, pois vem organizada pelo sujeito por meio da reflexão e da interpretação num movimento em que o narrado e o vivido por si estão entranhados na e pela cultura, precedendo à narrativa e ao narrador. Já a vivência é produto da reflexão pessoal sobre a experiência. Embora a experiência possa ser a mesma para vários indivíduos (irmãos numa mesma família, pessoas que presenciam um fato, por exemplo) a vivência de cada um sobre o mesmo episódio é única e depende de sua personalidade, de sua biografia e de sua participação na história. Embora pessoal, toda vivência tem como suporte os ingredientes do coletivo em que o sujeito vive e as condições em que ela ocorre. O senso comum pode ser definido como um corpo de conhecimentos provenientes das experiências e das vivências que orientam o ser humano nas várias ações e situações de sua vida. Ele se constitui de opiniões, valores, crenças e modos de pensar, sentir, relacionar e agir. O senso comum se expressa na linguagem, nas atitudes e nas condutas e é a base do entendimento humano. Dado o seu caráter de expressão das experiências e vivências, o senso comum é o chão dos estudos qualitativos. A ação (humana e social) pode ser definida como o exercício dos indivíduos, dos grupos e das instituições para construir suas vidas e os artefatos culturais, a partir das condições que eles encontram na realidade (MINAYO, 2011, p. 622).

Ao refletirmos tais explicações para o campo de estudo, percebemos que o pesquisador se colocou em meio à realidade estudada, observando os comportamentos,

as formas de agir, de se relacionar, os signos e os significados expressos pelo grupo, intentando uma captação além das experiências vivenciadas, tentando alcançar o ápice do sentido atribuído pelo sujeito e internalizado pelo mesmo. Assim a busca foi para “compreender o sentido que os sujeitos conferem à sua própria ação nas suas condições sociais e materiais de existência” (SILVA, 2003, p. 28).

Nesse olhar qualitativo, o objetivo principal expresso, foi compreender, afinal, “compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento” (MINAYO, 2011, p. 623). Nessa direção, a compreensão foi tida como uma capacidade analítica do todo, considerando a individualidade do sujeito, e da mesma forma, a coletividade dos acontecimentos, pois, “é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere” (MINAYO, 2011, p. 623).

Dessa forma, vemos que:

Toda compreensão é parcial e inacabada, tanto a do nosso entrevistado, que tem um entendimento contingente e incompleto de sua vida e de seu mundo, como a dos pesquisadores, pois também somos limitados no que compreendemos e interpretamos. Ao buscar compreender é preciso exercitar também o entendimento das contradições: o ser que compreende, compreende na ação e na linguagem e ambas têm como características serem conflituosas e contraditórias pelos efeitos do poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses. Interpretar é um ato contínuo que sucede à compreensão e também está presente nela: toda compreensão guarda em si uma possibilidade de interpretação, isto é, de apropriação do que se compreende. A interpretação se funda existencialmente na compreensão e não vice-versa, pois interpretar é elaborar as possibilidades projetadas pelo que é compreendido (MINAYO, 2011, p.623).

Assim, nosso aporte metodológico não apresenta compreensões dos sujeitos como “acabados”, todavia, refletimos os entendimentos e vivências destes no recorte temporal da pesquisa, porém, sempre ponderando a dinamicidade e fluidez da vida e da sociedade.

Em nossa metodologia, o investigador foi tido e “considerado o principal instrumento de coleta de dados, pois [...] faz parte da cena” (TEZANI, 2004, p.11). Afinal, como refletido e apresentado, a compreensão das vivências e significados atribuídos e construídos pelos sujeitos só pode se realizar quando se emprega um olhar de dentro, ou seja, vivenciando o cotidiano dos atores.

Ao unirmos o olhar qualitativo à pesquisa de tipo etnográfica, tivemos uma metodologia interessante para observar o meio educacional, afinal, foram consideradas as multiplicidades presentes entre os sujeitos e o meio, deixando de lado a ênfase nas variáveis, contudo, considerando o conjunto e sua dinamicidade (ANDRÉ, 1997).

4.2 O mergulho na realidade pesquisada: Parceria e percurso metodológico.

São seis horas da manhã, o celular rompe o silêncio e anuncia o início de mais um dia, hoje, mais cedo que o costumeiro. Aqueles cinco minutinhos que nosso corpo nos pede, convida-nos a virar para o lado e fechar os olhos por um tempinho. Não tarda, àquela vozinha, como que de teu orientador, te adverte, “hoje é dia de ir para escola”, “temos que produzir dados”. As seis e dez a água já está no fogo para preparar o café. Preparamo-nos! Um bom banho, escovam-se os dentes e o dia já ganha outra cara. Após o café da manhã os ânimos estão melhores, o caminho a ser percorrido apresenta cenas poucas vezes apreciadas, a cada novo dia, um novo show do amanhecer, uma brisa refrescante. Coisa rara nessa nossa região sempre tão quente.

A pesquisa em questão aconteceu numa escola pública, de Ensino Médio, de uma cidade do interior do estado de São Paulo, com quinze estudantes de uma sala do segundo ano, o critério para seleção foi o interesse dos jovens em participarem da pesquisa. O pesquisador, junto à escola construiu um vínculo e uma longa parceria. Desde o período de graduação em Educação Física realizamos trabalhos conjuntos.

No ano de 2011 e 2012 desenvolveu-se então junto ao CEPELIJ, um projeto de extensão universitária, já trabalhando com o público jovem. A relevante parceria prosseguiu e nos anos de 2012 (segundo semestre), 2013 e 2014 foram realizados projetos de Iniciação Científica, PIBIC, com financiamento do CNPq. O foco das pesquisas realizadas foi às manifestações das culturas juvenis e suas inter-relações dentro das aulas de Educação Física na escola parceira, tais estudos culminaram no trabalho de conclusão de curso.

No mestrado, o foco foi às manifestações corporais dos jovens alunos. Realizou-se um acompanhamento semanal dos sujeitos no período de um ano, nos diversos ambientes e momentos da escola. Como Minayo (2011) bem destaca, antes desse primeiro contato com os sujeitos, realizamos uma imersão na teoria para a afinação do

olhar. Esse estudo foi necessário para o pesquisador conhecer o que o que já existe de produções sobre o objeto de pesquisa, possibilitando um olhar além do senso comum. Tal processo prévio de preparação nos auxiliou na percepção das manifestações, bem como, no estranhamento das mesmas, sendo a base crítica e analítica para as observações.

O adentrar na escola para execução da pesquisa, mesmo diante da longa história construída entre as partes, contou com algumas situações ímpares. O contato inicial com os sujeitos se deu por meio das aulas de Educação Física, em virtude das relações anteriormente construídas com a Professora da classe. Neste primeiro contato o pesquisador foi apresentado como já graduado em Educação Física, bem como, suas intenções enquanto pesquisador na sala de aula. Tal apresentação gerou certa curiosidade por parte de alguns jovens que perguntavam como se dava a pós-graduação e suas diferenças com a graduação.

O princípio das imersões no campo foi permeada por certo resguardo por parte dos jovens. Talvez a diferença de idade e da mesma forma o título de “Professor” creditado logo na apresentação possa ter ocasionado essa situação. Todavia, a própria dinâmica das aulas por parte da docente, as aproximações do pesquisador, foram transformando esse panorama. Nas primeiras intervenções o pesquisador apenas se dispôs no ambiente das aulas. O objetivo era uma relativização da presença e um redesenhar das hipóteses, afinal, era um estranho para aquele ambiente.

É preciso ir a campo sem pretensões formais e ampliar o grau de segurança em relação à abordagem do objeto, inclusive, se possível, realizar algumas entrevistas abertas, promover o redesenho de hipóteses, pressupostos e instrumentos, buscando uma sintonia fina entre o quadro teórico e os primeiros influxos da realidade. O olhar analítico deve acompanhar todo o percurso de aproximação do campo (MINAYO, 2011, p. 623).

Assim, foi possível imergir no campo, realizando uma observação participante. Este tipo de procedimento “parte sempre do ponto de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 2009, p.28). Foi possível aplicar um olhar de dentro, intentando conhecer os corpos juvenis em suas manifestações, expressões e formas de se relacionar.

A escola em questão possui uma política extremamente exigente quanto à relação entre professores e alunos, de tal forma, as colocações pertinentes às relações entre sujeitos e pesquisador não foi diferente. Numa das conversas iniciais, ainda no

período de graduação foi passado para os membros que realizavam pesquisa uma série de regras da instituição a serem seguidas, dentre as quais destaco algumas que chamaram a atenção:

- Não é permitido o uso de bermudas, shorts acima do joelho;
- Não é permitida troca de contatos com estudantes, celular ou redes sociais;
- O contato físico, ou mesmo certa proximidade com estudantes, deveria ser evitado.

Pautaram-se por essas regras que as formas de se vestir deveriam seguir um padrão, da mesma forma, o afeto, as amizades e os processos relacionais deviam ser limitados e a muitos custos evitados.

A escola parceira está localizada numa região central, um bairro calmo e tranquilo. É composta de dois andares de salas possuindo, duas quadras poliesportivas, auditório, refeitório, sala de vídeo, biblioteca e a parte administrativa.

Ao cruzarmos as portas de entrada deparávamos com uma espécie de hall que nos ligava as escadarias para o andar de baixo. A nossa esquerda encontrava-se a parte administrativa e a direita o corredor de salas e a biblioteca, essa última por sinal, um espaço muito ocupado pelos jovens. Sempre em horário de intervalo, fica cheia de jovens leitores.

No andar de baixo encontra-se o refeitório, outro conjunto de salas, as quadras poliesportivas e o auditório. Os jovens normalmente se reúnem nas escadarias, nos bancos, ou degraus de arquibancada que circundam a primeira quadra, e da mesma forma pelos espaços da primeira e segunda quadra.

No início das observações para a pesquisa em questão, aconteceu um fato marcante. Durante um momento de intervalo fui abordado por um dos inspetores que impediu minha permanência no espaço que os alunos estavam. Segundo ele, aquela era uma política da escola e nem professores, estagiários ou mesmo pesquisadores podiam permanecer naquele espaço no referido horário. Fui orientado a ir para a sala dos professores e só posteriormente a uma nova conversa com a direção foi permitido o acesso àquele ambiente.

Tal situação ocasionou um sentimento desagradável, afinal, tornou-se palpável um “abismo” entre discentes e qualquer outro sujeito que pudesse tentar se inserir no ambiente da escola. Durante a pesquisa anterior, que culminou no Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, um jovem participante havia relatado esse

sentimento. Expressou-o naquela ocasião que sentia a existência de um abismo entre professores e alunos. Neste momento, pude sentir na pele um pouco da angústia que este jovem havia relatado anos atrás.

Todas as intervenções no campo de pesquisa foram registradas num diário de campo, sempre almejando, descrever o observado com riqueza de detalhes, destacando gestos, posturas, contextos. Estes materiais foram construídos numa busca pela fidelidade das informações e intuindo a descrição detalhada do observado, inicialmente e posteriormente a fomentação das reflexões durante a triangulação entre os dados produzidos. Sempre após a observação concluída, o pesquisador se mantinha na sala dos professores para redigir as informações da imersão, tendo em vista o ‘frescor’ dos acontecimentos.

A observação realizada se pautou numa tentativa de contemplação da realidade disposta, afinal, como relata Triviños (1992), é necessário considerar a cultura pessoal e grupal dos sujeitos, dessa forma, o emprego de um olhar sensível contribuiu na produção de dados, contribuindo assim, para a realização de uma confluência com o embasamento teórico (ESTEBAN, 2000; MINAYO, 2011). Assim sendo, foi proposto um diálogo entre o campo e a teoria, tendo sempre como norte os objetivos da pesquisa.

Durante o primeiro semestre de contato com os sujeitos, foi aplicado um questionário semiestruturado. Esse teve uma conotação mais ampla, tentando um primeiro mapeamento dos sujeitos. A elaboração desse questionário se deu mediante estudos teóricos realizados tendo em vista o referencial teórico da Sociologia da Juventude e das Culturas Juvenis, bem como, à luz metodológica da obra de Manzini (2004).

Num primeiro momento, o questionário foi aplicado a um grupo de controle, para ser previamente avaliado e analisado em sua eficácia, posteriormente a correções, foi aplicado a outro grupo de controle e só depois, com as correções necessárias, foi levado aos sujeitos investigados. Vale destacar que, como grupos de controles, foram utilizadas outras salas de Ensino Médio da escola parceira, com a mesma idade e semelhanças com os sujeitos. As informações possibilitadas pelo questionário nos permitiram um melhor desenho da juventude parceira e foi também primordial para elaboração do roteiro de entrevista que foi aplicado posteriormente.

No final do segundo semestre, o pesquisador apresentou ao grupo o interesse de realizar algumas entrevistas, deixando como critério para seleção, o interesse na

participação. Assim, foram realizadas entrevistas com sete jovens. Essas foram gravadas, posteriormente transcritas, apresentadas e discutidas com os jovens alunos no intento de evitar interpretações errôneas (MANZINI, 2001). Para as discussões dos dados transcritos, foram usados nomes fictícios, baseados em ídolos que os próprios jovens apresentaram.

A entrevista semiestruturada possibilitou a compreensão de algumas concepções que os jovens atribuem a seus corpos, sentimentos, angústias e conflitos, com os quais, lidam cotidianamente no contexto escolar. Ainda, esse instrumento possibilitou o esclarecimento de dúvidas surgidas frente às observações e questionários.

O uso dos diversos procedimentos de coleta de dados possibilitou à pesquisa realizar um diálogo profundo com os sujeitos, permitindo-nos uma aproximação da realidade vivenciada, bem como, um olhar mais sensível. A diversidade de procedimentos propicia, também, uma contraposição das informações levantadas, auxiliando o pesquisador a alcançar uma maior probabilidade veracidade nas informações, bem como, nas interpretações.

4.3 Itinerário da navegação: análise dos dados

Pesquisar é um processo longo e contínuo de reconhecimento e reflexão da realidade e dos sujeitos. Ao pesquisador coube certa astúcia para observar e escutar, bem como, para perguntar e refletir sobre o que é vivido. A perseverança do que é observado, dado que os jovens normalmente não revelam de imediato o seu universo, bem como a triangulação de informações, permitiu-nos uma melhor compreensão do campo de investigação, afinal, os objetivos com a metodologia do tipo etnográfica foi:

[...] ir muito além da simples descrição, busca a compreensão dos significados culturais através das falas e comportamentos dos atores envolvidos, descrevendo, assim, os significados culturais dos grupos estudados. Pois, de nada adianta, apenas, a reprodução do real, temos que buscar a sua compreensão (TEZANI, 2004, p.14).

Assim, não nos pautamos numa simples descrição dos dados, pelo contrário, intuímos uma reflexão da realidade, triangulando dados e almejando uma “tela” mais verídica o possível. Para isso, foi preciso ter um olhar treinado e sensível, pleiteando uma interpretação que desse voz ao sujeito e ao coletivo, afinal, “um relato coletivo não

significa um conto homogêneo e, sim, uma história em que os diversos interesses e as várias visões tenham lugar e possibilidade de expressão” (MINAYO, 2011, p. 624).

Nesse sentido, negamos qualquer possibilidade de arranjo experimental, e buscamos estudar o sujeito em seu ambiente natural. Além disso, procuramos ser flexíveis e abertos, moldando-nos mediante as situações (TEZANI, 2004). Pois, “o trabalho de campo não é um exercício de contemplação. Tanto na observação como na interlocução com os atores, o investigador é um ator ativo, que indaga, que interpreta, e que desenvolve um olhar crítico” (MINAYO, 2011, p.624).

Para uma boa análise do campo, foi necessário:

Construir a tipificação do material recolhido no campo e fazer a transição entre a empiria e a elaboração teórica. O processo de tipificação é mais denso e intenso que o exercício de ordenação, mas tem a mesma finalidade: apropriação da riqueza de informações do campo, tentando, na medida do possível, não “contaminá-lo” por meio de uma interpretação precipitada. É preciso esclarecer que não existe uma mente vazia de dados anteriores ou uma cabeça isenta de teorias e ideologia (MINAYO, 2011, p.624).

Dessa forma, realizamos uma imersão profunda nos dados, possibilitando uma impregnação do pesquisador frente a estes (MINAYO, 2011). Posteriormente, realizamos a criação de algumas categorias de análise, para assim, organizarmos as informações produzidas e podermos suceder a triangulação dos dados. Como Minayo (2011) bem destaca, seria utópico imaginar um retirar completo do pesquisador das construções prévias. No entanto, durante o processo de tratamento dos dados, fizemos um exercício contínuo de estranhamento das informações, intentando nos despir de qualquer modo de pensamento ou interpretação prévia.

A esse momento fundamental em que pouco a pouco o pesquisador chega ao sentido das falas e de sua contextualização empírica denomino lógica interna dos atores, do grupo, ou do segmento. No momento em que compreender o sentido do que lhe foi relatado e do que observou no campo, o pesquisador não necessita mais estar colado às falas: seu aprisionamento a elas é uma das maiores fraquezas de quem faz análise qualitativa, pois significa que o investigador não foi capaz de ultrapassar o nível descritivo do seu material empírico (MINAYO, 2011, p.624).

Nesse momento da pesquisa, realizamos um diálogo entre o empírico e o sistematizado. Minayo (2011) nos ensina quanto à importância de enriquecer as informações recebidas dos sujeitos investigados com as produções acumuladas no decorrer histórico. Esse processo deve ser crítico e realizado de forma plausível.

Pautados nos ensinamentos da autora, intentamos não realizar um trabalho cujo ponto final das disposições fosse nossa interpretação, afinal, este é um mirante que aponta para diversas possibilidades e realidades. Nosso objetivo foi realizar uma contribuição o mais fiel possível ao pensamento dos sujeitos “de tal maneira que caso os entrevistados estivessem presentes, compartilhariam os resultados da análise” (MINAYO, 2011, p.625). Nessa direção,

[...] produzir um texto ao mesmo tempo fiel aos achados do campo, contextualizado e acessível. A conclusão de uma análise qualitativa deve apresentar um texto capaz de transmitir informações concisas, coerentes e, o mais possível, fidedignas. Pois, o relato final da pesquisa configura uma síntese na qual o objeto de estudo reveste, impregna e entranha todo o texto (MINAYO, 2011, p.625).

Acreditamos que a metodologia bem estruturada nos permitiu uma impregnação da realidade e significados dos sujeitos, possibilitando um entendimento e diálogo com as questões levantadas. Todavia, não almejamos em momento algum, sanar todas as dúvidas e inquietações existentes sobre estes sujeitos juvenis, seus corpos, bem como, suas relações entre seus pares e a escola, nem tão pouco, fazer generalizações. Isso, devido entendermos a amplitude desses sujeitos, suas complexidades e da mesma forma, sua heterogeneidade e multiculturas.

Em meio a esse navegar metodológico foi possível nos embrenhar nas realidades juvenis dispostas dentro do ambiente escolar, bem como, conhecer as paisagens desse percurso. Dessa forma, a organização metodológica nos possibilitou conhecer os atores e suas significações frente seus corpos, bem como, as disposições desses sujeitos dentro do espaço escolar.

5. ABRAM AS JANELAS: UM OLHAR PARA OS ATORES JUVENIS.

"Minha vida é monótona. Eu caço galinhas e as pessoas me caçam. Todas as galinhas se parecem e todos os homens se parecem também. E por isso eu me aborreço um pouco. Mas se tu me cativas, minha vida será como que cheia de sol. Conhecerei um barulho de passos que será diferente dos outros. Os outros passos me fazem entrar debaixo da terra. O teu me chamará para fora da toca, como se fosse música."

(O pequeno Príncipe).

No princípio de minha trajetória como pesquisador, em uma das muitas conversas com minha mentora, certa vez, ela falou sobre o olhar do pesquisador, sobre a necessidade de cativar o jovem, pois como na epígrafe apresentada acima, na qual, a raposa fala ao pequeno Príncipe, “todas as galinhas se parecem e todos os homens se parecem também”.

Assim, no campo de pesquisa, faz-se necessário um processo de estranhamento contínuo, despir-se dos pré-conceitos arraigados no nosso ser, para que os jovens não apenas se pareçam com o discurso que o senso comum nos transmite. Ela chamava a atenção para a necessidade de um olhar mais sensível, pois, num primeiro momento, seria duvidosa a imagem que o sujeito nos passaria, muitas vezes, ele apenas nos mostraria o que queríamos ver e não quem realmente era.

Dessa forma, era preciso ser aceito pelo grupo, “cativar”, para que os barulhos dos passos não os amedrontassem e afugentassem, mas pelo contrário, que transmitissem confiança e os chamassem, só assim, essa juventude parceira nos mostraria a beleza que traz em seu ser.

Assim, como o abrir de janelas, neste capítulo iremos dialogar com as expressões da juventude parceira, suas singularidades, desejos, anseios, que ao longo desse processo de cativação, foram se desvelando. Iremos fazer um paralelo entre a face que a juventude nos apresentou e o que a teoria nos fala, tentando não apresentar uma visão geral, ortodoxa e limitadora, mas, pelo contrário, propondo uma reflexão quanto a pluralidade dos sujeitos, suas visões de mundo e de si, bem como, suas relações dentro do ambiente escolar.

5.1 O que me dizem? O que eu quero? Quem eu sou? juventudes e sentimentos frente seus corpos.

“Não sou este agregado de membros que é chamado corpo humano”.

(Descartes)

A fala de Descartes vem carregada de sentido e signos e ela nos introduzirá na proposta deste capítulo, afinal, quem são esses corpos juvenis? O que rotineiramente falam e vendem a eles? Quais suas reais expressões de ser? Não é nossa intenção, sanar todas as questões que envolvem o corpo ao findar-se deste texto, todavia, um fato é certo, os corpos juvenis são muito mais do que a visão biologicista apresenta, muito mais que um emaranhado de tecidos, órgãos e membros, ao qual, chamam corpo humano.

Partimos da premissa de que para existirmos é necessário um corpo (BOURDIEU, 2001). Essa afirmação parece óbvia, entretanto, de qual corpo estamos falando? Qual é a concepção de corpo que adotamos e levamos conosco? E os sujeitos jovens, qual seu entendimento e sentimento quanto seus corpos? Quem são esses sujeitos afinal?

Para bem começarmos essas reflexões, é necessário fazer um desenho dos nossos parceiros na pesquisa. Esses foram jovens em idade escolar, pertencentes à faixa etária disposta entre 15 e 17 anos. Sujeitos que segundo o Estatuto da Juventude regimentado sob a lei 12.852/2013, enquadram-se para fins legais e de políticas públicas como jovens.

Os jovens alunos em sua maioria se declaravam brancos.

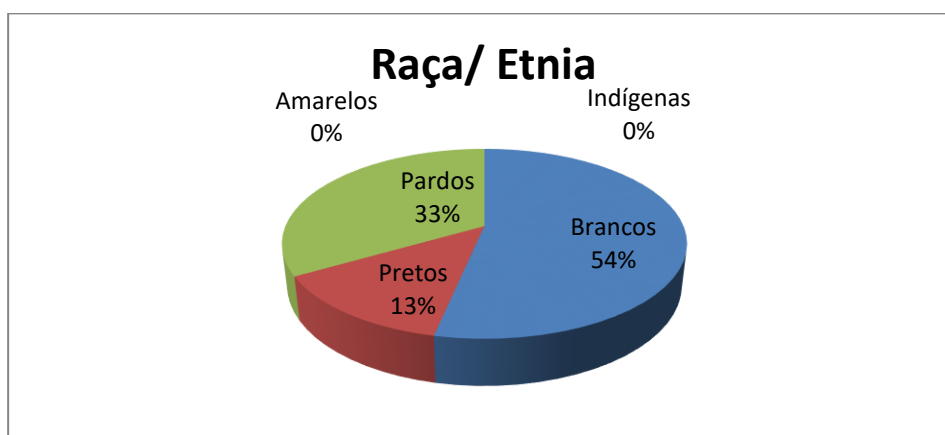


Gráfico I – De que cor eu sou? Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.

Apesar da maioria se declarar branca, vemos que não se trata de uma diferença tão exacerbada. Se enquadrarmos os que se declaram pretos e pardos numa categoria de “afro descendente”, vemos um equilíbrio entre os sujeitos.

Esses jovens são oriundos dos mais diversos bairros da cidade. Isso se dá em virtude da localização central da escola. Existe uma grande procura por vagas nessa instituição em virtude da mesma ser referência, numa perspectiva quantitativa, na educação pública da cidade. Os jovens alunos são solteiros, contudo alguns se encontram em relacionamentos sérios. Quando questionados sobre a sua orientação sexual, apenas um se declarou “Bi-sexual” os demais se declararam “Heterossexuais”.

Numa perspectiva religiosa, os sujeitos declararam.

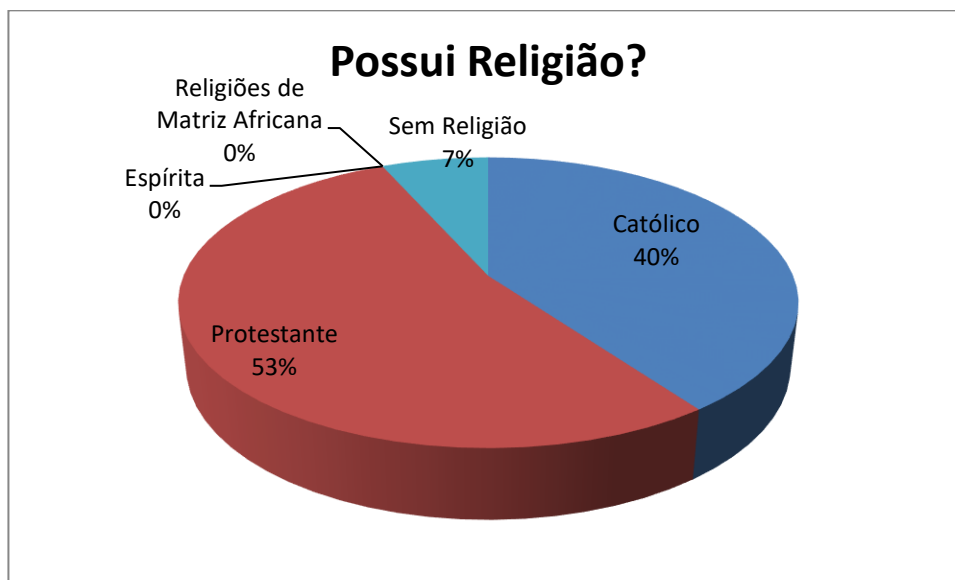


Gráfico II – Religião é pra quem tem fé. Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.

Vivemos num país de matrizes judaico cristãs, dessa forma, nossa estrutura social, moral e ética se constrói partindo dessas concepções. Entre os jovens da pesquisa, 93% são cristãos e os 7% que se denominam sem religião afirmam acreditar na existência de um ser supremo, ou uma força que rege o universo. A perspectiva religiosa é um fator importante na compreensão desses sujeitos, tendo em vista, que suas crenças podem agir diretamente sobre suas maneiras de compreender, julgar ou se posicionar na sociedade. A crença é parte constituinte do sujeito e no que concerne ao corpo atua diretamente nessa construção.

Numa perspectiva socioeconômica, a maior parte dos sujeitos possui uma renda familiar em torno de um a três salários mínimos.

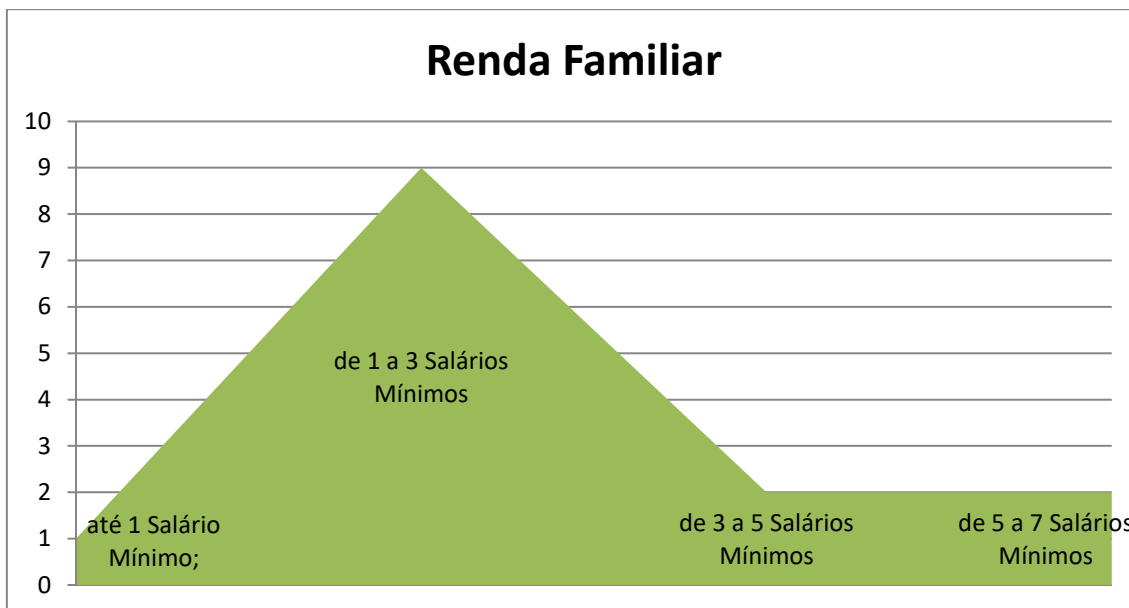


Gráfico III – Em tempos de crise! Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.

Segundo estudos realizados pelo Centro de Pesquisa Social da Fundação Getúlio Vargas, numa divisão de classes, é considerado da Classe E a família que possui uma renda de até R\$ 1254,00, da Classe D, uma renda entre R\$ 1255,00 à R\$ 2004,00, da Classe C, entre R\$ 2005,00 à R\$ 8640,00, da Classe B entre R\$ 8641,00 à R\$ 11261,00 e da Classe A acima de R\$ 11262,00. Dessa forma, num comparativo com os dados da FGV e o apresentado pelos sujeitos nos questionários, vemos que a realidade socioeconômica os classifica entre classes C, D e E.

A realidade disposta apresenta que os sujeitos investigados encontram-se numa escala a qual é pertencente à maior parte da população brasileira, as classes C, D e E. O fator socioeconômico dos sujeitos se coloca como um indicador importante na reflexão quanto à forma que esses vivenciam sua condição juvenil (DAYRELL, 2007). Na perspectiva do autor (2007), muitos jovens, por vezes, precisam trabalhar para vivenciar sua condição juvenil ou pelo menos parte dela. Todavia, entre os sujeitos da pesquisa, apenas um dos jovens relatou que realiza um estágio remunerado, os demais, são mantidos pelos pais.

Frente essa prerrogativa vemos que para as vivências de suas condições juvenis os jovens, dessa pesquisa, têm o apoio financeiro familiar. Nos relatos registrados em diário de campo alguns jovens destacam que na perspectiva de seus pais o estudo deve ser o foco principal deles neste momento, já idealizando uma projeção para um futuro próximo, sendo uma graduação, curso ou emprego.

Temos então nesta escola, um público equiparadamente branco e afro descendente, majoritariamente heterossexual e cristão, solteiros, que em sua maioria não desenvolvem atividade remunerada e vivem com os pais. Essa população jovem, parceiros de nossa pesquisa foram questionados sobre seus entendimentos quanto o conceito de corpo. Faz-se necessário levar em consideração que isso foi feito no espaço da escola de Ensino Médio.

O meio em questão influi diretamente na concepção dos atores. Nos espaços escolares a repressão sobre a ideia de corpo ocorre de várias formas, o que acaba por forçadamente, obrigar esses sujeitos a enquadrar o corpo social, dentro do corpo biológico (MEDEIROS, 2011). Esses mecanismos de repressão, que ainda serão discutidos nesse trabalho, atuam por vezes, de formas silenciosas e inconscientes no íntimo desses sujeitos, afinal, um corpo que pensa, que deseja e que questiona, se torna mais difícil de enquadrar a modelos panópticos (BOURDIEU, 1980; FOUCAULT, 2011).

Nas falas apresentadas, por vezes nos questionários, outras nas entrevistas, o entendimento dos sujeitos se demonstraram quase que de forma unânime a um padrão de compreensão biológica. Podemos sentir essa imbricação na fala transcrita abaixo, na qual a jovem havia sido questionada sobre seu entendimento quanto à noção de corpo. Para Meghan¹⁷, o corpo é “Toda parte física da pessoa. Braços, os componentes físicos” (Informação Verbal¹⁸).

Entre as explicações dos sujeitos, coletadas nos diversos instrumentos, termos como: “partes que compõe”, “membros”, “matéria que nos constitui”, “massa”, “essencial para a vida”, “ossos e músculos” estiveram presentes nas denominações do conceito. Dessa forma, vemos que a encarnação do corpo biológico dentro dos espaços escolares se apresenta de forma eficaz nos discursos transmitidos pelos sujeitos (MEDEIROS, 2011). Não que os corpos juvenis se diminuam a isso, mas a explicação da visão biologicista esta inculcada na concepção de corpo construída por eles.

Podemos dizer que isso se dá, pela forma que os corpos são tratados e reconhecidos nos espaços escolares. O corpo, em suma, é tido como um elemento

¹⁷Todos os nomes utilizados nessa pesquisa são fictícios e baseados nos ídolos pessoais dos jovens alunos.

¹⁸Entrevista concedida por Meghan, [nov. de 2016]. Entrevistador: Lucas Silvestre dos Santos, Presidente Prudente – SP, 2016.

biológico e discutido em disciplinas como a biologia e a educação física, na maioria das vezes, tendendo à perspectiva biologicista, enfatizando a ideia dos tecidos, músculos, ossos, órgãos, membros, etc. Mas e o corpo social? O corpo sujeito? O corpo humanista? Frente a tal plano de fundo, não estranhamente, depois de anos de construção de uma ideia de corpo biológico na escola, de anos de história de um corpo reprimido na sociedade, negado, associado ao pecado, tido como algo que deve ser disciplinado e dominado, é compreensível o entendimento desses jovens, afinal, o corpo está retomando agora o seu papel de protagonista (COSTA, 2011; MONTEIRO, 2009; SLOMKA, 2006).

Essa onda biologicista da compreensão corporal por parte dos sujeitos, ainda aparecem em outros discursos, por mais que se mesquem com outras concepções de corpo, algumas oriundas de uma interpretação não totalmente clara para os sujeitos, afinal, quando se passa a vida ouvindo que o corpo é um aparato biológico torna-se difícil perceber que suas atribuições vão além dessa interpretação. Durante as conversas com os sujeitos, Pugliesi, se expressou em dois momentos de distintas formas, o que desvela uma face ora pouco conhecida.

Quando questionados, sobre a importância de cuidar dos corpos os jovens alunos, expressaram uma preocupação com a saúde e o bem estar físico, como fica ilustrado na fala de Pugliesi.

Nós somos como uma máquina, então, temos que cuidar do corpo para estar sempre bem, independente da sua idade, tudo bem que quando a gente ficar mais velho é mais difícil ainda, por isso acho que a gente tem que cuidar agora, porque quando chegar mais pra frente é lógico que vai ter problema, mas vai ser menor, sabe? (Informação Verbal¹⁹).

Somos uma máquina! Temos que cuidar bem dela! A preocupação ilustrada por Pugliesi externa o pensamento do corpo enquanto objeto de consumo. Constantemente nossa sociedade, em consequência os jovens alunos, são bombardeados com modelos de corpos “ideias”, padrões a serem seguidos, imagens a serem compradas e reproduzidas (COUTO, 2005). “Isso denota que identidade corporal é inventada e construída em determinados contextos culturais e em certas circunstâncias”. (SANTOS, 2010, p.46)

Todavia, quando começamos a dialogar sobre o como esse corpo vive, ou melhor, dizendo, como o sujeito vive o corpo, logo, refletindo que ambos são sujeitos

¹⁹Entrevista concedida por Pugliesi, [nov. de 2016]. Entrevistador: Lucas Silvestre dos Santos, Presidente Prudente – SP, 2016.

ativos, uma nova compreensão se apresentou, outras linguagens e desejos passaram a ser expressos e retratados. Novamente Pugliesi ilustra essa ponderação ao ser questionada da forma que vivencia sua corporeidade.

Eu faço musculação e às vezes eu faço caminhada porque é bem longe. Tocar alguma coisa também? Eu toco violão, eu dançava, mas eu parei de dançar faz um tempo [...] primeiro eu comecei a fazer aula de violão, ai gostei, fazia três vezes por semana, depois eu parei de fazer, mas continuo tocando até hoje, eu sempre ensaio, prático sempre que posso. Depois eu comecei a fazer caminhada, depois a dançar (street dance), ai parei por causa do joelho, voltei a fazer caminhada, fui tentar fazer Zumba, mas não gostei muito, porque é muito assim (não gostou do estilo), ai depois parei na academia, talvez mais pra frente se eu me identificar com um esporte ou algo que eu goste eu também vou mudar, acho que temos que sempre estar abertos a mudanças. (Informação Verbal²⁰).

A fala da jovem não é a única expressão das linguagens e vivências corporais. Durante a observação participante, diversas falas foram registradas no diário de campo apresentando formas variadas de vivenciar a corporeidade juvenil. Linguagens artísticas, musicais, cinestésicas, foram registradas, propiciando a observação de uma amplitude de signos e sensações experienciadas pelos corpos juvenis.

Frente uma variedade de faces corporais desveladas, Jackson, chamou a atenção. Em registros no diário de campo, a jovem relata diversas vivências que englobam suas manifestações culturais juvenis, bem como, corporais. A jovem aluna é maquiadora artística, realizando essa prática por hobby, no entanto, suas maquiagens são profissionais.

²⁰Ibdem



Imagem I – A maquiadora artística. Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.

A jovem apresentou durante essa conversa algumas fotos que possuía em seu celular. O trabalho chamou muito a atenção em virtude de seus detalhes. Posteriormente a jovem enviou por meio de rede social, outras fotos de suas maquiagens.



Imagem II – A metamorfose corporal. Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.

“Pra mim é uma brincadeira, um hobbie!” (Informação Verbal²¹).

O brincar com a metamorfose do corpo, expressa muito mais que uma brincadeira inocente, revela um talento construído ao longo do tempo e motivado por curiosidades e afinidades. A jovem relata que aprendeu fazer esse tipo de maquiagem “sozinha”, vendo tutorias pela internet e pesquisando.

Contudo essa foto relata também, outra transformação corporal, esta cotidiana acompanhando a jovem, o piercing, este faz parte de sua identidade corporal, sua expressão. Para a jovem, vestir-se de preto, usar piercings e maquiagens do estilo gótico tem total relação com sua forma de ser e se posicionar frente à sociedade. Seu corpo se torna sua bandeira pessoal (DAYRELL, 1999).

O talento artístico dessa jovem aluna é pouco conhecido na escola, tendo em vista a falta de um espaço para apresentação dessas manifestações. A jovem colocou

²¹Informação concedida por Jackson em diálogo informal e registrada em diário de campo, [mai. de 2016]. Pesquisador: Lucas Silvestre dos Santos, Presidente Prudente – SP, 2016.

algumas dessas fotos no status de uma rede social, causando surpresa a muitos dos seus colegas, em virtude da qualidade dos trabalhos e também por desconhecerem.

A situação exposta da jovem Jackson não é a primeira a ser observada e infelizmente não será a última. Os jovens passam três anos, regularmente falando, na escola de Ensino Médio e como Dayrell (2007) questiona, o que essa escola faz pela juventude? Numa maioria exacerbada das vezes, a escola nega a juventude, enquadra os jovens ao ideário de alunos e destaca como mais importante o depósito de conteúdos, por vezes sem sentido para os sujeitos (FREIRE, 1992; PARO, 2011; TURRA NETO, 2015)

Além do talento com as maquiagens, Jackson toca violino e participa de uma banda de garagem, formada com alguns amigos da escola e de outra instituição de ensino da cidade. Assim, como ela, outros alunos relataram, durante a imersão do pesquisador no campo, a afinidade ou talento com diversas linguagens artísticas e corporais. Todavia, vemos que o processo de silenciamento dos sujeitos juvenis ocorre de muitas formas. Os jovens entram e saem da escola sem realmente expor quem são. Não existe um espaço que dê voz a esses sujeitos e nem que abra a possibilidade de trocas entre pares (CARRANO, 2009).

Nos questionários aplicados, dentre as expressões artísticas e corpóreo-culturais apresentadas pelos jovens, podemos destacar o desenho. Entre os quais, estilos como o mangá ou as expressões de edificações e paisagens.



Imagem III – A desenhista. Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.

Na imagem apresentada, a jovem da direita é Meghan, após concluir as atividades do caderno do aluno, passadas pela professora de Educação Física, a jovem se colocou a terminar a pintura de um desenho. Posteriormente em conversa registrada em diário de campo, a jovem relatou que o desenho era algo pessoal e não tinha relação com a disciplina de artes, ela “ama” desenhar e suas produções prediletas são edifícios e paisagens. Nessa nossa conversa, ela apresentou alguns de seus desenhos que variavam de casas, a castelos, contudo, ambos ricos em detalhes e coloridos, o desenho que estava sendo concluído no momento da foto era uma casa, eximamente detalhada.

Ainda nessa conversa, a jovem foi questionada se essa afinidade com o desenho influiria em seu desejo de estudos posteriores, todavia ela afirmou que não, que desenhar era um hobby e quanto suas pretensões de curso superior dizia ela, “quero fazer ou odontologia ou psicologia, tudo a ver né? (risos)” (Informação Verbal²²).

²²Informação concedida por Meghan em diálogo informal e registrada em diário de campo, [abr. de 2016]. Pesquisador: Lucas Silvestre dos Santos, Presidente Prudente – SP, 2016.

O conflito de sonhos é algo natural nesse momento da vida. Afinal, o jovem se vê prestes a findar um ciclo e na necessidade de traçar outra rota, o que será do meu amanhã? Perguntam-se enfaticamente. Cursar o ensino superior? Se sim, o que? Trabalhar? Fazer um curso técnico? Para o sujeito é assustador de certa forma, pois ele não sabe o que o futuro lhe reserva, todavia, é um novo campo de possibilidades e sonhos o que os permite se lançar a diversos lados, no entanto, não deixa de ser um campo desconhecido e o que não conhecemos nos amedronta (CARRANO 2005; DAYRELL, 2007).

Além de Meghan, Eva Andressa também possui um talento com desenhos, conforme registro em diário de campo e informações de questionário. Ela apresentou sua inclinação para o desenho, entretanto, em outro estilo, o mangá. Eva Andressa relatou, também, que era fã, além da arte japonesa de desenho, também, de games e do *cós play*, “gosto dessa coisa da cultura Nerd, gamer’s e tal” (Informação Verbal²³).

Vale destacar que a figura do nerd, não é mais associada apenas ao “estudante dedicado”, tendo na contemporaneidade, se desenvolvido todo um estilo e cultura própria.

²³Informação concedida por Eva Andressa em diálogo informal e registrada em diário de campo, [abr. de 2016]. Pesquisador: Lucas Silvestre dos Santos, Presidente Prudente – SP, 2016.



Imagem IV – Arte dos Mangás. Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.

O desenho se trata de uma obra da jovem.

Além dos desenhos, outras manifestações corpóreo-culturais que foram apresentadas pelos sujeitos na forma de dança, lutas, canto e a artística instrumental. Dentre os relatos de instrumentos tocados pelos jovens sujeitos, foram descritos o violão, a guitarra, o violino, a bateria e o bombardino.

Em meio às expressões destacadas, chamou-nos a atenção à questão do bombardino, tendo em vista nossa própria insipiência quanto o conhecimento de tal instrumento. De forma rápida em pesquisa para esclarecimento, vimos que se trata de um instrumento de sopro, da classe das *saxotrompas* e utilizado em orquestras, grupos religiosos e bandas marciais, normalmente, é um instrumento pouco conhecido, inclusive, entre os músicos.

Tal disparidade no emprego desse instrumento nos aguçou a curiosidade e nos chamou a atenção, afinal, foge completamente do rotineiro. *David de Gea* é nosso instrumentista de bombardino. Em análise às respostas de seu questionário, o jovem apresenta seu instrumento, que é utilizado numa vertente mais clássica da música, entretanto, ao relatar seus gostos musicais ele descreve “eletrônica, rap, hip hop, pop eletrônica e funk”.

Como pode alguém tocar um instrumento clássico e gostar de estilos musicais tão diferentes? Tal questão tendenciosa, limitada e carregada de preconceitos, e, é infelizmente feita por muitos, inclusive educadores. Vemos, pois, que é nessa diversidade que se encontra a maravilha das culturas juvenis e suas diversas manifestações corpóreo-culturais, apresentando a multiplicidade e maleabilidade desses sujeitos como nos apresenta às pesquisas nas áreas das culturas juvenis (CARRANO, 2005, 2009; DAYRELL, 2002, 2007; PAIS, 1990, 2005, 2009). Assim, essa grande mescla de elementos tangíveis e intangíveis propicia a formação de um imenso mosaico cultural, avultando a heterogeneidade e a beleza presente e internalizada nesta categoria sociológica que é a juventude (SANTOS et al, 2014).

Por mais que seja implícito no discurso da compreensão dos jovens um entendimento biologicista, seu desvelar nos apresentou que o corpo para esses sujeitos extrapola essa concepção. É perceptível por intermédio dos instrumentos de coletas de dados, que algumas concepções religiosas e/ ou familiares aparecem nos seus íntimos, todavia, da mesma forma percebemos que algumas já começam a ser rompidas.

A tatuagem, por exemplo, é uma forma de transformação corporal que acentua a singularidade do sujeito (CASTELA, 2008). Com base nos questionários aplicados, quando questionados quanto a possuírem uma tatuagem, todos os sujeitos disseram que não tinham, levamos em consideração que todos são menores de idade. Entretanto, quando questionados sobre a intenção de fazer uma tatuagem futura, 73% afirmaram ter essa vontade, como aponta o gráfico IV.

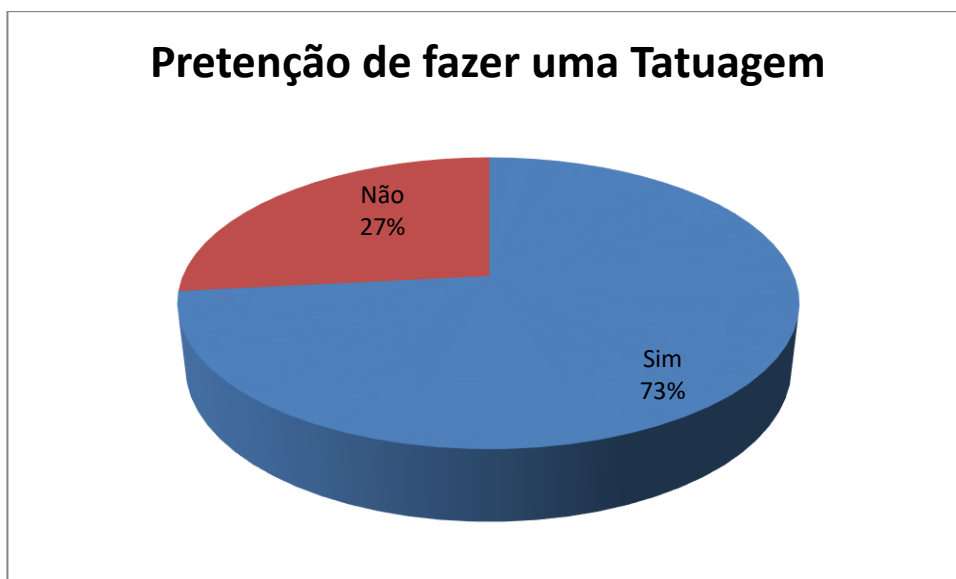


Gráfico IV – Um dia a tatuagem virá. Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.

Todavia, o gráfico V destaca a perspectiva familiar.

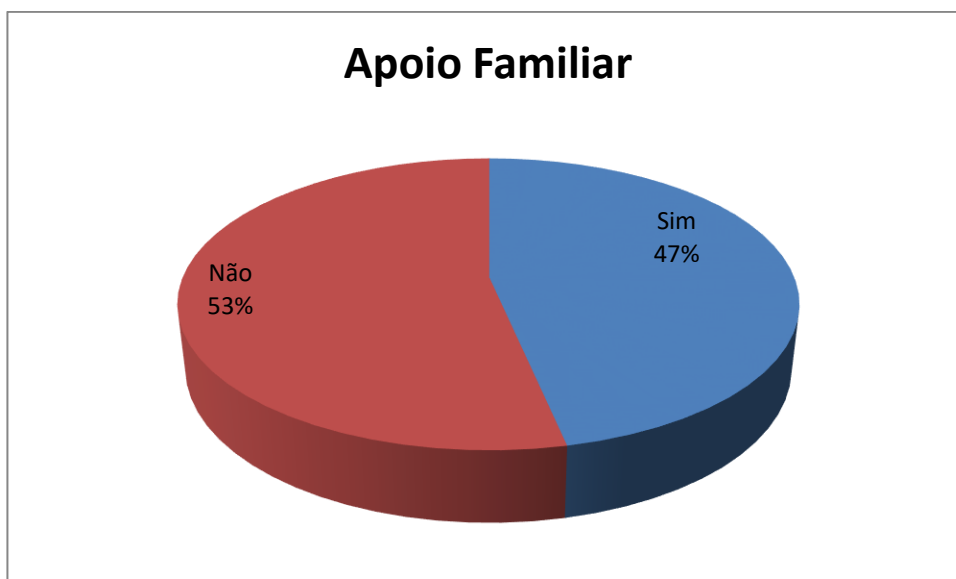


Gráfico V – Se depender de mim não! Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.

Vimos que 53% desses jovens não têm o apoio familiar para a concretização desse desejo. Muitas das perspectivas familiares que se mantêm contrárias a essas expressões vêm pautadas em concepções religiosas e ideias enraizadas no seio familiar, vendo aquilo como errado. A fala de Pugliesi ilustra um pouco dessas concepções e análises familiares, apresentando conflitos já vividos no seio de sua família.

Olha não tenho nenhum preconceito não (quanto à tatuagem), acho que o corpo é da pessoa, se ela quiser ela faz se não quiser não faz. Entra muito numa questão religiosa também, a maioria dos religiosos diz que não pode fazer, eu mesmo sou (religiosa), minha família é totalmente contra. Eles vão julgar, porque teve primos meus que fizeram, e, até mesmo em casa, meu primo fez e aí meu pai “Nossa ele fez, e ele está ali, ativo na igreja”. Aí eu falei, o corpo é dele, se ele quiser ele faz, tipo, eu acho que o que mais influencia uma pessoa a não fazer uma tatuagem é a religião que ela tem porque, nossa, se você fizer uma tatuagem, meu Deus, você vai pro inferno, nós vemos muito isso, esse discurso, e, eu acho que é uma coisa nada aver, se eu quiser fazer, por exemplo, é que eu sou uma pessoa que não ligo, as pessoas podem falar mas a minha ideia não vai mudar, só se for muito convincente, mas não me deixo influenciar tão fácil por opiniões de outras pessoas, tipo, a não faz isso porque é errado, ou você vai ser mal vista. Pra mim se eu quiser fazer é algo meu então, pra mim é suave fazer uma tatuagem.

Como a jovem apresenta, a questão religiosa é algo que incide veemente. Vimos anteriormente que uma maioria esmagadora é adepta de religiões cristãs. Essa concepção religiosa, em seus dogmas, não aceita e de certa forma condena o uso dessa expressão cultural. O discurso de condenação, passagem para o inferno, o corpo enquanto morada do sagrado, são difundidos nos meios religiosos e isso faz que o pensamento, em determinada perspectiva radical, de intervenção cultural no corpo seja visto como algo demoníaco. Todavia, existe um processo de desconstrução desse ideário, seja por parte dos fiéis, seja por parte de alguns ministros religiosos. A jovem, por exemplo, expressa:

Faria! Olha, eu não sei bem, mas eu sempre gostei de tatuagens que tem pássaros sabe, eu acho que eu faria uma bem aqui (clavícula) ou na nuca. Eu acho que pra mim é a questão de liberdade mesmo, sabe, tanto de expressão como de pensamento, demonstrar que independente do que aconteça eu sempre vou ser livre, porque para mim é muito importante isso, afinal, estamos numa sociedade que muita coisa é imposta pra gente. Não se pode isso, faz isso, faz aquilo e querendo ou não e não sou uma pessoa que se deixa influenciar fácil. Eu não ligo, mas lógico que tenho minhas noções, pra muita coisa a gente tem que ter noção, mas acho que eu tenho que saber fazer minhas escolhas sabe? Então me sinto muito livre para isso, esse seria o significado, minha liberdade.

A liberdade é um anseio da juventude. A sociedade contemporânea vive um período de verdadeiras invasões ao alheio. As pessoas sentem-se incomodadas como o que você faz com seu corpo, com a forma que você se veste, com sua opção religiosa, com sua orientação sexual. Constantemente tenta-se enquadrar a todos numa forma pré-estabelecida de moral e conduta.

A apresentação da tatuagem com o significado de “liberdade” vem como uma expressão poética coroar a colocação da jovem, mostrando-se completamente consciente de sua condição de sujeito ativo, dotado de um corpo que se não encena um papel, mas é um corpo que é sujeito e é social (BOURDIEU, 1980; LIMA, 2013).

Acho que meu pai até aceitaria, porque hoje debatemos muito. Quando eu era menor eu era mais quietinha, mas conforme vamos crescendo vamos aprendendo a conversar, a falar ó, não é assim né? Sua vida sua vida, minha vida, minha vida. Tudo bem que respeitamos os pais, mas não pode exagerar ao ponto de querer decidir, muitas coisas tudo bem que eles ajudam muito, passam todo conhecimento para a gente, muita coisa aprendemos com eles, mas chega um determinado ponto que somos nós que temos que fazer nossas escolhas, então se eu quiser fazer e ele quiser brigar comigo ele vai brigar, mas eu vou fazer do mesmo jeito, querendo ou não, ou aceita ou aceita. (Informação Verbal²⁴).

A explanação do contexto familiar de Pugliesi apresenta semelhança com o de muitos sujeitos. A consciência crítica do seu corpo e das suas escolhas são situações que culminam na possibilidade de discussões com o seu meio social e familiar, entretanto, cabendo à decisão única e exclusivamente ao sujeito. O relato da jovem descreve um conflito familiar permeado por ideologias construídas e carregadas por tempos, mas que por meio do diálogo e reflexão passou a ser ressignificada, ou pelo menos, contrariada, sendo a decisão final a do ator social, devendo essa prevalecer. Tal atitude expressa uma face de coragem juvenil, que contraria a situação imposta e dá à cara a tapa frente à sociedade adulta (PAIS, 2005).

Ainda durante os diálogos quanto ao uso das tatuagens, piercings e alargadores, alguns jovens se apresentaram enfaticamente contrários a esses usos, tendo sua justificativa no aparato religioso. “Eu acho que algumas (tatuagens) ficam bonitas, mas eu não faria. Sou cristão, então por uma questão religiosa não faria. Mas tem umas que eu acho legal e outras meio exageradas, tipo tatuar o corpo inteiro é exagerado” (Informação Verbal²⁵).

A fala descrita é de Ronaldo e enfatiza ainda mais essa perspectiva religiosa. É perceptível a influência das concepções religiosas na constituição do corpo sujeito, uma

²⁴Os três recortes seqüenciais são pertinentes a entrevista concedida por Pugliesi, [nov. de 2016]. Entrevistador: Lucas Silvestre dos Santos, Presidente Prudente – SP, 2016.

²⁵Entrevista concedida por Ronaldo, [nov. de 2016]. Entrevistador: Lucas Silvestre dos Santos, Presidente Prudente – SP, 2016.

queda de braços entre as significações dos sujeitos e a imposição religiosa. Por vezes eles se sentem reprimidos, ou até mesmo culpados por pensar ou gostar de algo, quando este é completamente demonizado pela religião. Na fala do jovem podemos perceber essa situação conflituosa, tendo em vista, ele achar bonito, mas não fazer por ser cristão.

Apesar da presença e influência da religião na constituição desses corpos juvenis, dentre os discursos apresentados, percebemos que muitos, por sua vez, entendiam que o corpo era unicamente do sujeito e este devia estar bem consigo, isso justificaria, na visão deles, qualquer que fossem às alterações.

Os jovens alunos destacaram em seus entendimentos, que a grande maioria da juventude contemporânea possui uma preocupação com seus corpos.

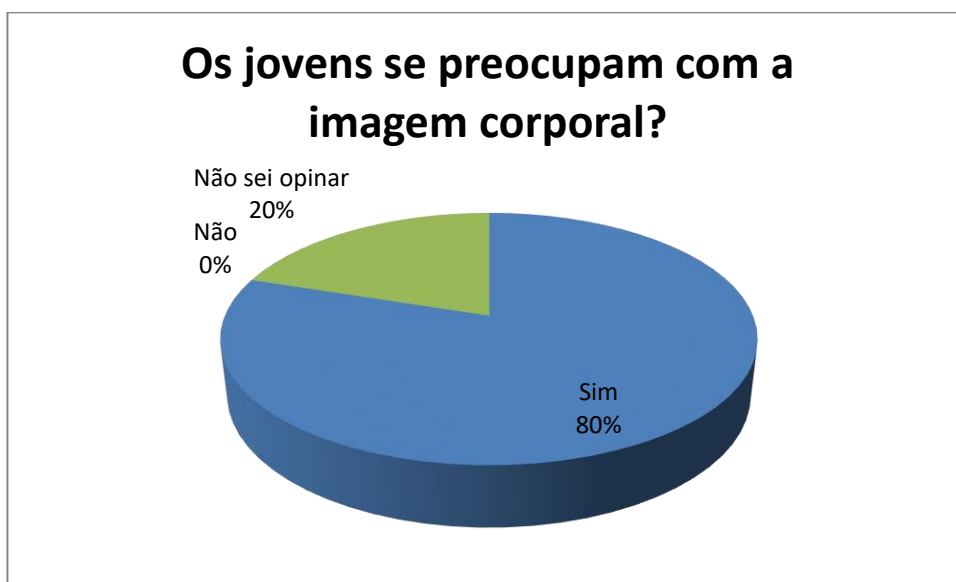


Gráfico VI – Claro que importa! Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.

Em seus cotidianos, a juventude parceira se depara com essa realidade, são jovens que se preocupam com a imagem que estão passando e vêem seus amigos agindo da mesma forma. Quando perguntada sobre a preocupação das suas amigas quanto à imagem que estavam passando, Anitta expressa, “muito! Todas! Estão sempre preocupadas. Ali uma (apontando uma amiga) não pode faltar maquiagem” (Informação Verbal²⁶).

Ronaldo por sua vez, relata, segundo seu entendimento, “o principal motivo é com as opiniões, o que as pessoas vão pensar. Tem aquela preocupação de tipo, vai me

²⁶Entrevista concedida por Anitta, [nov. de 2016]. Entrevistador: Lucas Silvestre dos Santos, Presidente Prudente – SP, 2016.

achar bonito, as meninas vão curtir”, mediante tal explanação, questionamos quanto à preocupação do jovem com a imagem, “tenho um pouco sim, mas não fico naquela paranóia” (Informação Verbal²⁷).

As preocupações com a imagem do corpo, se este agrada os pares, se está bonito, bem como, a necessidade de estar maquiada, sempre apresentável, remetem quanto à preocupação dos jovens com sua imagem corporal. A cultura do corpo é algo explícito, as opiniões alheias atuam e são significativas na construção desse corpo social e sujeito. O corpo rompe as barreiras do fisiológico e se constitui como um corpo social, produto da cultura humana ao longo da história. Um corpo que precisa estar belo, na perspectiva dos pares, e ser aceito pelo meio ao qual está inserido.

A sociedade contemporânea vende constantemente uma imagem de corpo ideal. Os jovens por sua vez, são também, consumidores desse processo. O corpo forte, sarado, atlético. O corpo cotidianamente ganha destaque como algo inacabado, plausível de transformações (COUTO, 2005).

Os jovens alunos relataram durante a pesquisa uma busca pelo corpo ideal. Tendo como essa concepção o corpo malhado e definido. Os discursos dos sujeitos ponderavam desde a saúde e bem estar aos padrões almejados pela sociedade (SANTOS, 2010a).

Nessa direção, como destaca Couto (2005) a sociedade encontra-se imersa à realidade disposta pela indústria cultural. O corpo passa a ser objeto de nossas vontades (SLOMKA, 2006). Contudo nossas vontades são direcionadas pela indústria e pelo consumo. Assim, os corpos dos sujeitos jovens não só estão imersos nessas realidades postas a nossa sociedade, mas também, sofrem influências de outros meios como os familiares e religiosos. E é mergulhado nesse mar de ideias e concepções que esses corpos se constituem e se formam enquanto sujeitos.

²⁷Entrevista concedida por Ronaldo, [nov. de 2016]. Entrevistador: Lucas Silvestre dos Santos, Presidente Prudente – SP, 2016.

5.2 Por entre os muros da escola: um grito silencioso dos corpos.

“O corpo se tornou alvo do poder, descobriu-se que ele podia ser moldado, rearranjado, treinado e submetido para se tornar ao mesmo tempo tão útil quanto assujeitado. O corpo foi dobrado pelo poder, através de várias técnicas de dominação”.

(Michel Foucault)

Em certo momento da história algum sujeito percebeu que o corpo poderia ser um instrumento fortíssimo no processo de dominação de uma sociedade. “O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior <<adestrar>> (FOUCAULT, 1991, p.153). Podemos entender que o processo histórico que envolvia o corpo, evoluiu do punitivo, castigos físicos, torturas, etc, para o vigilante e disciplinador.

Dentre as instituições que desempenharam esse papel disciplinador e dominador dos corpos podemos citar a escola. Afinal, um corpo que pensa, que sente e se posiciona se torna um corpo difícil de se enquadrar nos modelos preestabelecidos. Isso envolve desde uma concepção arquitetônica aos processos internos. A “escola-edifício deve ser um operador de adestramento” (FOUCAULT, 1991, p. 155).

Tal situação se finda num discurso dicotômico entre corpo e mente, e como bem é destacado por Slomka, este corpo na escola, “na maioria das vezes, foi tratado como um perigo à educação, porque ele tem suas próprias leis e instinto, ele é selvagem, ao mesmo tempo que é cultura” (SLOMKA, 2006, p. 28).

O corpo em sua linguagem própria precisa ser silenciado para ser dominado, entre os muros escolares o sujeito deve despir-se de sua juventude e encarnar o aluno. Dessa forma, subjugado enquanto ator e submetido a um modelo rígido e disciplinador. A visão disciplinadora se apresenta de inúmeras formas no espaço escolar, a instituição emana um ar de que é necessário estar no controle.

Diversas são as injunções feitas ao corpo na intenção de inibir esse “perigo” que perpassa os meios educacionais, esse processo Bourdieu (1982 apud MEDEIROS, 2011) denominou *somatização* – que são as transformações corporais do indivíduo devido à incorporação da ordem social. Nas reflexões de Foucault, o filósofo descreve que “o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples:

o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (FOUCAULT, 1991, p. 153).

Dessa forma, há um investimento no corpo e nas suas posturas enfatizando o processo de dominação. A comunicação e a inculcação de modelos e discursos de modelagem são presentes. Nelas, o corpo social é encarnado no corpo biológico (MEDEIROS, 2011). Numa tentativa de silenciamento dos sujeitos e padronização dos mesmos.

Nesse contexto, o corpo social se encontra imerso numa realidade de submissão. Para Bourdieu, “os efeitos da dominação se exercem por intermédio de uma relação de adesão corporal” (BOURDIEU, 1982 apud MEDEIROS, 2011, p.288).

É sabido que o corpo possui um vocabulário próprio, nessa direção, o discurso da dominação está implícito nas metáforas corporais, “sendo que a submissão está inscrita nas posturas, na maneira como se curva o corpo e nos automatismos do cérebro” (MEDEIROS, 2011, p.288). No ambiente escolar, podemos vislumbrar os corpos juvenis, dispostos em meio a esse embate, são reprimidos, coagidos e forçados a enquadrar-se num padrão pré-estabelecido. É plausível afirmar que a escola não reconhece o corpo social dos jovens.

Essa situação pode ser percebida, por exemplo, quando é tratado o uso dos uniformes. O gráfico abaixo mostra a adesão dos jovens alunos quanto à concordância do uso dos uniformes.

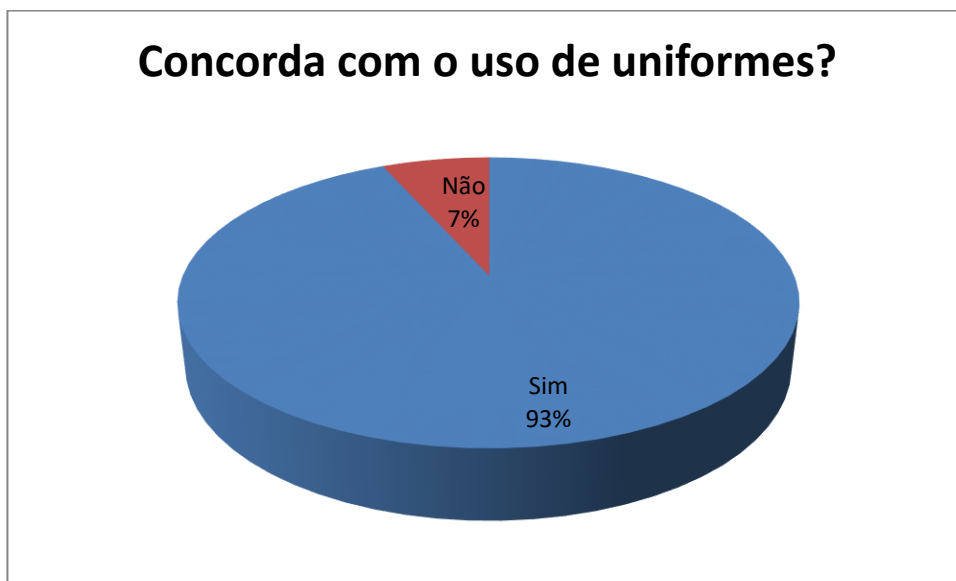


Gráfico VII – Todos iguais? Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.

São discrepantes as proporções quanto ao uso de uniformes, vemos nesse contexto, que uma grande maioria se coloca a favor de tal uso e vários são os argumentos levantados. Muitos na direção de ser uma vestimenta que proporciona uma equiparidade dos sujeitos, ou, simplesmente por não se importar com a uniformização. Assim, mesmo a porcentagem mínima que não concorda se encontra numa situação de impossibilidade de ações, tendo em vista, que os uniformes são uma regra da instituição e a sua falta impede o sujeito de adentrar o espaço escolar.



Gráfico VIII – Pra você de boa? Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.

O gráfico VIII, expressa que uma grande maioria se sente a vontade com tal vestimenta. Todavia, a pergunta que levantamos é, estão à vontade por que gostam de se vestir assim, ou, a falta de opção e sua história escolar sempre impondo a questão lhes força a se conformar?

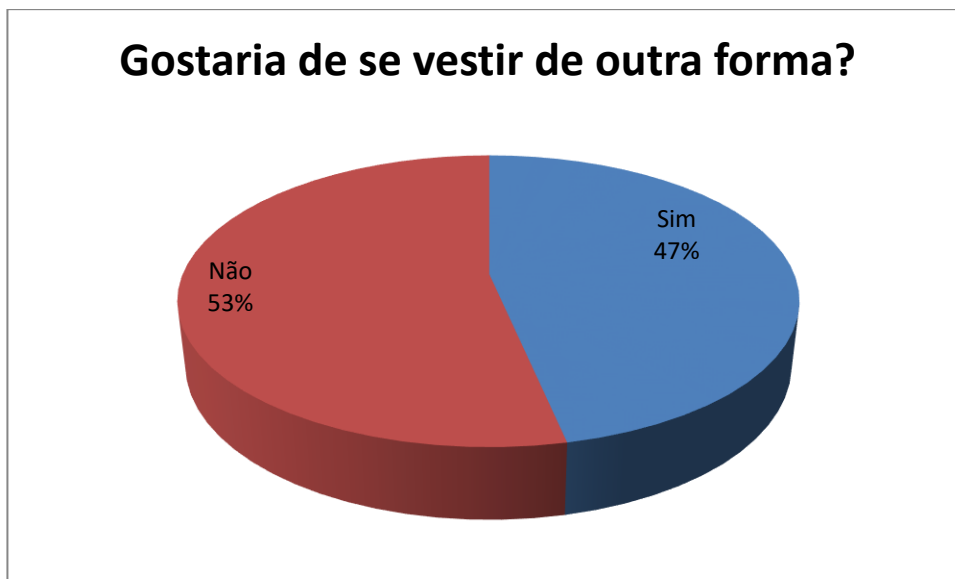


Gráfico IX – Se pudesse escolher? Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.

Assim, o questionamento se aguça. O gráfico IX aponta proporções já não são tão discrepantes assim. Quando propomos o diálogo sobre a forma de se vestir 47% dos jovens apresentaram o desejo de se vestir de outra forma e isso gerou algumas inquietações que foi possível perceber na triangulação dos dados.

Ronaldo destacou em seu questionário que não gostaria de se vestir de outra forma, todavia, em sua entrevista, quando falávamos sobre esse assunto o jovem expressou que gostaria de “poder usar o boné, touca, não teria necessidade de proibir, acho que não oferece nenhum risco” (Informação Verbal²⁸).

Por mais que Ronaldo expresse-se a favor do uso do uniforme, que nessa instituição é uma camiseta, ele transparece seu desejo de vestir-se a seu estilo. Assim vemos que o uso dos uniformes, pode ser considerado um elemento de adesão corporal, como (MEDEIROS, 2011). Um instrumento simples que padroniza os sujeitos e abafa suas singularidades.

Entendemos o posicionamento da escola ao argumentar que o uniforme tem o princípio de identificação dos sujeitos, sendo assim, corroborando para a segurança dos mesmos, impedindo a entrada de estranhos no espaço escolar. Todavia, essa regulamentação não deve ocorrer num panorama autoritário e impositivo. Não há

²⁸Entrevista concedida por Ronaldo, [nov. de 2016]. Entrevistador: Lucas Silvestre dos Santos, Presidente Prudente – SP, 2016.

possibilidades de dar voz aos sujeitos e construir juntos? Haver uma cessão de ambos os lados?

Na mesma direção questionamos qual o motivo da marginalização de adereços, tais como bonés? O que eles prejudicam no ambiente da escola? Estudos voltados às culturas jovens apontam que adornos como esses tem relação com a representação juvenil. Para muitos se trata de uma extensão de si e ou o reflexo de sua identidade (DAYRELL, 1999). A rigidez quanto ao uso de vestimentas, assumida pela instituição de ensino foi um dos pontos que ficaram expressos nas falas dos jovens alunos, tanto em registros do diário de campo, como nas entrevistas.

Desde nosso primeiro contato com a instituição ainda no período de graduação, fomos informados quanto a algumas regras de vestimentas. A escola não permite o uso de shorts ou bermudas acima do joelho e da mesma forma, saias ou vestidos. Um relato feito por Meghan nos chamou muito a atenção.

Eu não sabia dessa regra da calça e eu vim com uma calça que estava rasgada, um rasguinho pequenino aqui (coxa) e elas me fizeram subir e me fizeram ir embora por causa da calça. Por que minha mãe não podia trazer a calça porque ela estava no trabalho, ai eu tive que ir embora por causa da calça. (Informação Verbal²⁹).

Até que ponto regras tão rígidas são benéficas? O foco da instituição de ensino, ainda mais pública, não é o acesso à educação? Pode então um jovem ser privado deste direito em virtude de uma calça puída pelo tempo? Isso nos direciona ao que Paro (2015) expressa, nossas instituições de ensino têm tido seus focos destorcidos e não considerando os sujeitos.

O relato de Meghan expressa uma situação muito comum, infelizmente, nos espaços escolares, uma situação de incomunicabilidade entre os sujeitos escolares (CARRANO, 2009). E os jovens pobres como bem destaca Dayrell (2007), que muitas vezes não têm acesso a bens ou a vivências da própria condição juvenil, como ficam nessa situação? A juventude parceira é pertencente às classes C, D e E, nessa direção, em virtude das realidades familiares e particulares a escola pode impedir um jovem de estar nas aulas devido uma calça puída pelo tempo?

Vemos que é necessário repensar conceitos e desconstruir pensamentos rígidos. O objetivo do ato educacional não pode ser elitista, negando a realidade dos sujeitos e

²⁹Entrevista concedida por Meghan, [nov. de 2016]. Entrevistador: Lucas Silvestre dos Santos, Presidente Prudente – SP, 2016.

suas especificidades. Faz-se necessário o uso do “bom senso” e o repensar dos objetivos educacionais (PARO, 2015). A escola deve ser um espaço de trocas e trabalho conjunto com todos envolvidos. É preciso existir um canal dialógico, na qual, todos tenham voz num processo horizontal (FREIRE, 1992).

A fala de Meghan vem carregada de muito sentido e sentimento. Sua inconformação fica expressa na fala, “eu tive que ir embora por causa da calça”. Até quando esses sujeitos serão silenciados, desvalorizados e enquadrados a modelos rígidos e pré-estabelecidos? A educação não é um bem de direito, garantido pela constituição? É assustador a inversão de valores e as atitudes ocorridas nos espaços de ensino.

Esse processo de silenciamento dos sujeitos é alvo da reflexão de Martins e Carrano (2011), os autores enfatizam essa cultura de dominação e submissão existente nas instituições de ensino. E se a calça rasgada fizesse parte do estilo de determinados jovens? É necessário privá-los da sua forma de se vestir? Quais são os valores incultidos nessas ações? Proibi-los de ser quem são? Tais inquietações aguçam nossas reflexões e como Paro (2015) pondera, é necessário repensar a educação.

A amplitude estrutural dos conceitos utilizados visa conceber os sujeitos em sua totalidade, afinal, as relações dos agentes sociais se constituem de maneira contínua entre o *habitus* e o mundo determinante (BOURDIEU, 2002). Da mesma forma, a constituição do *esquema corporal*³⁰ tem um elo intrínseco com as manifestações das culturas juvenis presentes nas instituições de ensino (CARRANO, 2005, 2009; DAYRELL, 2007).

O machismo, infelizmente, está enraizado nas entranhas de nossa sociedade e inúmeros são os fatores que o faz crescer e proliferar. Ainda no diálogo sobre as vestimentas com Meghan, uma fala da jovem nos chamou a atenção.

[...] tem umas regras que eu acho que faz bem, mas tem outras que é totalmente sem nexos que pra mim acho que não mudaria nada aqui entendeu. A regra do short curto tipo assim, eu apoio totalmente, porque é pra estudar aqui, você acha que um menino vai conseguir estudar com uma menina com short curto por ai? Principalmente adolescente né. Essa regra eu acho tudo bem, mas calça rasgada, por exemplo, que mal tem na calça rasgada? (Informação Verbal³¹).

³⁰Na abordagem sociológica de Bourdieu, trata-se de uma forma de “interpretar as posturas corporais, ou mesmo os usos do corpo na vida cotidiana” (MEDEIROS, 2011, p. 283).

³¹Entrevista concedida por Meghan, [nov. de 2016]. Entrevistador: Lucas Silvestre dos Santos, Presidente Prudente – SP, 2016.

Identificar as raízes no machismo, bem como as atuações dele, não é o foco principal de nossa pesquisa, entretanto, nos chamou a atenção algumas falas e relatos dos jovens. Nessa direção, sabemos que:

As relações de gênero ancoradas pelo machismo e pelo sexismo ainda estão muito presentes em nossa sociedade. São relações construídas historicamente, que delineiam quais papéis sociais são destinados a homens e mulheres. Nessa vertente, apesar dos avanços, as mulheres ainda se encontram em grande desvantagem em relação aos homens, sendo submetidas a situações de desigualdade econômica, social, dentre outras (SILVA & MENDES, 2015, p. 90).

Vivemos em uma sociedade que ainda traz fortemente os traços do patriarcalismo e dissemina, ainda nos dias atuais, a chamada *cultura do estupro*. Afinal, por que o short curto de uma menina é prejuízo para os estudos de um menino? Por que a mulher é culpada por usar uma roupa “x” ou “y”? “As situações que ocorrem na escola entre meninos e meninas, homens e mulheres, revelam possíveis opressões que acontecem através de gestos, movimentos e palavras” (SILVA & MENDES, 2015, p. 92).

Pugliesi relata, agora numa perspectiva de conflito familiar, também uma situação machista.

Até na minha família mesmo, meu pai não gosta que eu use shorts, ele é super contra, “você não tem que usar” e tal, quando eu uso short, meu pai quer me esganar, ele fala que “não”, “mostra muito”, mas pra mim, eu estou de bem, independente do que outras pessoas vão achar de mim, eu sou muito assim, não ligo, mas meu pai ele é machista, ele tem cabeça fechada, então a gente debate muito lá em casa. Ele fica “você vai colocar isso?”. Pô meu corpo! Eu não estou ali, andando de calcinha e sutiã na rua, sabe pra mim não tem isso, se eu me sentir bem, tudo bem eu uso. (Informação Verbal³²).

A fala da jovem ilustra que muitas vezes independente do espaço, o machismo se reproduz em nossa sociedade (SILVA & MENDES, 2015). Os próprios lares podem manifestar ações machistas e de gênero. Dessa forma, em nossa sociedade doente é possível perceber a naturalização do machismo, tal como o apresentado por Meghan.

Assim sendo, vemos que a jovem é tão vítima dessa situação como a menina do short curto. Afinal, cresceu imersa nessa cultura, sendo bombardeada por tais discursos. A escola deve se colocar como lugar de emancipação do sujeito, e não de reprodução

³²Entrevista concedida por Pugliesi, [nov. de 2016]. Entrevistador: Lucas Silvestre dos Santos, Presidente Prudente – SP, 2016.

dessas culturas. Por sua vez, deve promover o diálogo sobre esses assuntos e possibilitar o sujeito um crescimento pleno, aprendendo a lidar com as diferenças, respeitar os demais como seres humanos, independente das suas formas de se vestirem, orientação sexual, religiosa, entre outras (FREIRE, 1992; PARO, 2015).

A instituição parceira possui um elencado de regras extremamente rigorosas. Porém, comumente algumas dessas regras são questionadas e algumas atitudes extrapolam o limite segundo alguns jovens.

Olha só, tipo, eu já tentei conversar com a diretora porque todas as regras que são feitas aqui não são colocadas no papel, simplesmente ela fala “não pode e não pode”, não é uma coisa pensada, um regimento criado, eu questionei as inspetoras se isto está documentado, porque quando eu cheguei aqui eles me deram um papel com as regras e o que não podia fazer e não tinha nada sobre isso (Contato físico), então eu não acho certo você fazer uma coisa que nem escrita esta, dai elas me disseram que se elas não fizessem a diretora brigaria com elas, que o problema não era nem a gente, mas a diretora, pois a bronca sobraria para elas. Quando eu cheguei me deram duas folhas com “a regras”, não pode usar boné, não pode isso, tipo, as coisas normais, mas não tem nada de não pode contato físico, não pode tocar no cabelo do outro, não tem essas coisas entende. Eu já pensei em um dia que a diretora brigar comigo, chegar nela e perguntar, cadê? Onde está escrito isso? Por que eu não achei ainda. Eu me revolto com essas coisas. Eu quando cheguei na escola fiquei muito brava com isso, dizia pra minha mãe, onde estão essas regras? Não existe isso! (Informação Verbal³³).

A jovem relata sua indignação quanto o excesso de regras que, segundo ela, estas surgem a qualquer momento, não sendo expressamente pensadas ou combinadas previamente com os sujeitos. Claramente não existe o princípio democrático entre gestão e jovens. Não existe um diálogo entre os envolvidos. Os processos educacionais recebem uma conotação autoritária e vertical, totalmente impositiva (FREIRE, 1992).

A escola realiza uma prática disciplinadora partindo dos princípios punitivos. Assim, “levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora” (FOUCAULT, 1991, p.160).

A prática escolar se torna frustrante aos sujeitos envolvidos. Isso gera entre os sujeitos, certa incerteza do que é permitido e o que não é. Acentua veementemente as figuras hierárquicas e gera alguns conflitos no seio escolar. Afinal, não tem ocorrido

³³Entrevista concedida por Eva Andressa, [nov. de 2016]. Entrevistador: Lucas Silvestre dos Santos, Presidente Prudente – SP, 2016.

uma educação para a democracia e nem a instituição tem sido um modelo gestacional pautado nesse princípio (PARO, 2015).

Todavia, mesmo que estivessem escritas, essas regras não poderiam ser repensadas? Não existe uma possibilidade de reconstrução e diálogo? O contato físico, o toque, mão dadas, um abraço, é claramente uma necessidade do ser humano, afinal, somos seres sociais, no entanto, ele é tão maléfico assim para os processos educacionais?

Perguntamos aos sujeitos, se na possibilidade de mudança de uma regra na escola, que regra eles mudariam? De forma quase que unânime, tirando apenas um jovem que apontou a questão das vestimentas e outro dos celulares, os demais destacaram a proibição do contato físico. Esse contato é uma necessidade dos sujeitos, entretanto, esse processo de disciplinação dos corpos por meio de proibições e coações faz parte do processo e dominação exercida pela escola (BOURDIEU, 1980; FOUCAULT, 1991; LIMA, 2013; MEDEIROS, 2011).

Tal como um grito silencioso que ecoa entre os muros escolares, os jovens expressam suas necessidades de estarem próximos os seus pares. A fala de Pugliesi, expressa bem esse sentimento de coação, frente ao contato físico:

Olha esses uniformes, até que ele tá bonitinho, eu não ligo muito de usar não, mas acho que uma coisa que incomoda mesmo é essa questão de não ter contato físico. Acho isso uma regra ridícula! Porque meu, igual, se tiver no frio, qual o problema de você estar perto de uma pessoa ali, pra se esquentar, você não está beijando, agarrando, sei lá. Se você fizer isso, logicamente você vai pra diretoria, mas meu, é uma questão que está frio, que você quer se aquecer, acho que isso não tem problema nenhum. Isso me incomoda bastante, porque eu acho que isso não tem 'nada a ver', até porque se uma pessoa quiser se agarrar ali na quadra, ela não vai precisar estar ali abraçado pra fazer isso, ela pode fazer a qualquer momento, acho que as pessoas têm que ter um pouco de noção para ver isso. [...] Eu mudaria o negócio do contato físico, com certeza. Porque é uma coisa, tipo, você namora, você quer andar de mão dada com seu namorado, tipo, você está só andando de mão dada, sua mão está ali! É porque eu já namorei um menino daqui, e quando namoramos, meu Deus, ele passava do meu lado, aí o pessoal sabia que ele era meu namorado, a tia (inspetora) vinha brigar comigo, porque ele estava do meu lado. Eu ficava, meu Deus, ele só está do meu lado! Ou, tipo, a gente estava sentado perto, nada de mais, a gente só estava um do lado do outro, ou sei lá, de mãos dadas, umas coisas muito sem noção sabe, ou as vezes você é só amigo mesmo, você está perto dele, meu não pode! É uma

coisa que eu acho nada a ver. Se você encosta, a tia (inspetora) já fala “ó não faz isso”. (Informação Verbal³⁴).

A necessidade de estar próximo fica evidente na fala da jovem. Constituímo-nos por meio do corpo e da relação desses (BOURDIEU 1980, 2002). Entretanto nas instituições de ensino a repressão a esses corpos tem se tornado cada vez mais acirrada. Os corpos são negados e silenciados dentro do espaço escolar, forçados a se enquadrarem a um modelo pré-estabelecido.

Por que marginalizar as relações instauradas por meio do corpo? Por que negar a necessidade do contato físico e afetivo? A dominação dos sujeitos por meio da adesão corporal se torna uma política de adestramento dos sujeitos nos espaços escolares. O corpo sujeito tem seu caráter humanitário negado e é forçado a encarnar um papel de objeto. É tratado como um perigo para o meio educacional, por isso deve ser controlado e ter seus passos vigiados (BOURDIEU, 1980; FOUCAULT, 1992; LIMA, 2013; SLOMKA, 2006).

Outras jovens relataram alguns ocorridos que merecem destaque nessa problemática do contato físico:

A diretora passou na minha sala e eu estava mexendo no cabelo da minha amiga e ela disse “Não pode essas coisas aqui na escola, vocês vão para a diretoria daqui a pouco”, acho que não era a diretora, era a vice. Mas a gente ficou ‘ué’? Não estamos fazendo nada. E ela insistiu “vocês vão subir daqui a pouco” ai a gente, então tá. (Informação Verbal³⁵).

Eva Andressa relata que, “tem uma tia também (inspetora) que disse, não posso tocar nas suas costas (falando de uma amiga), porque a diretora não deixa, é um tipo de intimidade também, um absurdo!” (Informação Verbal³⁶).

A coação do toque é algo evidente na escola em questão. O corpo passa por um processo de repressão total, sendo “esquecido em seu movimento e expressão; aprisionado em um uniforme (real ou imaginário); mecanizado em sua estrutura e em sua forma” (SLOMKA, 2006, p. 28 e 29). Mediante esse contexto, o corpo é forçado a

³⁴Entrevista concedida por Pugliesi, [nov. de 2016]. Entrevistador: Lucas Silvestre dos Santos, Presidente Prudente – SP, 2016.

³⁵Entrevista concedida por Meghan, [nov. de 2016]. Entrevistador: Lucas Silvestre dos Santos, Presidente Prudente – SP, 2016.

³⁶Entrevista concedida por Eva Andressa, [nov. de 2016]. Entrevistador: Lucas Silvestre dos Santos, Presidente Prudente – SP, 2016.

se enquadrar num modelo de regras rígidas no qual ele se torna um objeto que deve ser contido.

Um ponto extremamente marcante deu-se durante a entrevista de Meghan. Enquanto dialogávamos sobre atos de preconceito, a jovem relatou uma situação vivenciada na escola, ou melhor, dizendo, fora da escola.

[...] foi com a diretora, estava eu e uma amiga minha, nós estávamos andando na rua de mãos dadas, mas como amigas. Ai, no outro dia, ela chamou a gente na diretoria e disse que não queria esse tipo de comportamento dos alunos daqui, e isso foi um preconceito, ela quis dizer que éramos lésbicas, e isso foi preconceito, nós estávamos na rua, não estávamos na escola. (Informação Verbal³⁷)

Tal atitude por parte da direção foi extremamente invasiva, refletindo a falta de preparo de muitos educadores que trabalham com jovens. A presença de concepções pautadas no senso comum e condutas carregadas de juízos de valores x ou y, resplandece discursos preconceituosos e desrespeitosos.

A orientação sexual do sujeito não pode ser parâmetro de certo ou errado, principalmente nos estabelecimentos de ensino. Tal situação não pode transcorrer dessa forma, nem dentro, quanto menos fora das delimitações escolares. Vivemos, ainda, uma ditadura da família tradicional, das pessoas de bem e dos bons costumes, tornando qualquer posicionamento contrário a essa moral inaceitável.

Isso ocorre em virtude de uma inversão de valores educacionais. A educação deve ser um ato democrático e de emancipação do sujeito. Entretanto nesse contexto, o que tem acontecido é uma expressão ditatorial da educação. A formação moral na escola deve ser “vinculada a uma didática de valores republicanos e democráticos, que não se aprendem intelectualmente apenas, mas, sobretudo pela consciência ética, que é formada tanto de sentimentos quanto de razão” (PARO, 2015, p. 25 e 26).

A necessidade da proximidade, do toque, do contato, expressa as relações das Culturas Juvenis entre pares, essas, constituem o processo de sociabilidade dos sujeitos (DAYRELL, 2007). No que concerne a juventude, esse processo de sociabilidade entre sujeitos é fundamental na construção do ator social. A observação participante nos permitiu observar algumas situações.

³⁷Entrevista concedida por Meghan, [nov. de 2016]. Entrevistador: Lucas Silvestre dos Santos, Presidente Prudente – SP, 2016.



Imagem V – Sem contato! Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.

A imagem V retrata um flagrante do pesquisador. No momento desta foto a sala parceira estava em aula vaga e ocupando os espaços do entorno da quadra, nesse período, o pesquisador observou os jovens apenas conversando. Na sequência dessa ação, um inspetor se aproximou e exigiu que os jovens “sentassem direito”, os jovens tentaram contra argumentar afirmando que não estavam fazendo nada de mais, mas sob ameaças de irem para direção ele insistiu na ordem dada.

Tal situação nos desvela duas situações chaves na realidade da instituição. A primeira, uma rigorosidade das regras com caráter extremamente punitivo e ameaçador. A segunda, as investidas juvenis na tentativa de burlar o sistema. Ambas as situações expressam processos educativos nos meios escolares, afinal, tanto o processo de dominação quanto o levantamento contra a ordem instaurada promovem mudanças nos agentes escolares (CARRANO, 2005; FREIRE, 1992; PARO, 2015).

Vemos que mediante a tantas regras impostas, os jovens tentam de certa forma afrontar a realidade, isso na concepção da gestão é visto como um ato de rebeldia. Contudo, embasados numa perspectiva da sociologia da juventude, a rebeldia não é algo

negativo. É uma forma de expressão frente à imposição social, que muitas vezes não tem significação com a realidade e as condições juvenis (CARRANO, 2005, 2009; PAIS, 1990, 2005).

Pintou-se diante de nós uma verdadeira cena de batalha, de um lado a resistência juvenil afrontando as regras impostas, o sistema instaurado, ora questionando o porquê daquilo, ora provocando o que lhe fora imposto e ora se indignando com o sentimento de injustiça. Por outro lado, vemos a instituição, respeitável e exemplar, numa perspectiva política do sistema educacional, intentando o melhor percurso para uma boa formação e para isso investindo na disciplina e nas advertências. Todavia, é necessário realizar uma reflexão quanto esse conceito de qualidade da instituição. Ela é tida como uma das melhores escolas públicas do município, possuindo um dos maiores IDEB. Entretanto quais estão sendo os fins educacionais? Tal situação reforça o “paradigma neoliberal que associa o papel da escola ao atendimento das leis do mercado” (PARO, 2015, p. 20).

Tem se mensurado a qualidade do ensino por base do acúmulo de informações transpassadas pelos currículos cada vez mais recheados, bem como, a submissão dos sujeitos tidos como ‘educados’, porém, muitas vezes apenas adestrados e por isso coniventes com o sistema (FOUCALT, 1991; PARO, 2015).

As observações nos períodos de intervalo proporcionaram vivências interessantes. Foi possível observar a organização vigiativa nos ambientes da escola, as ações repressivas, bem como a ocupação dos espaços.



Imagem VI – Força tarefa. Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.

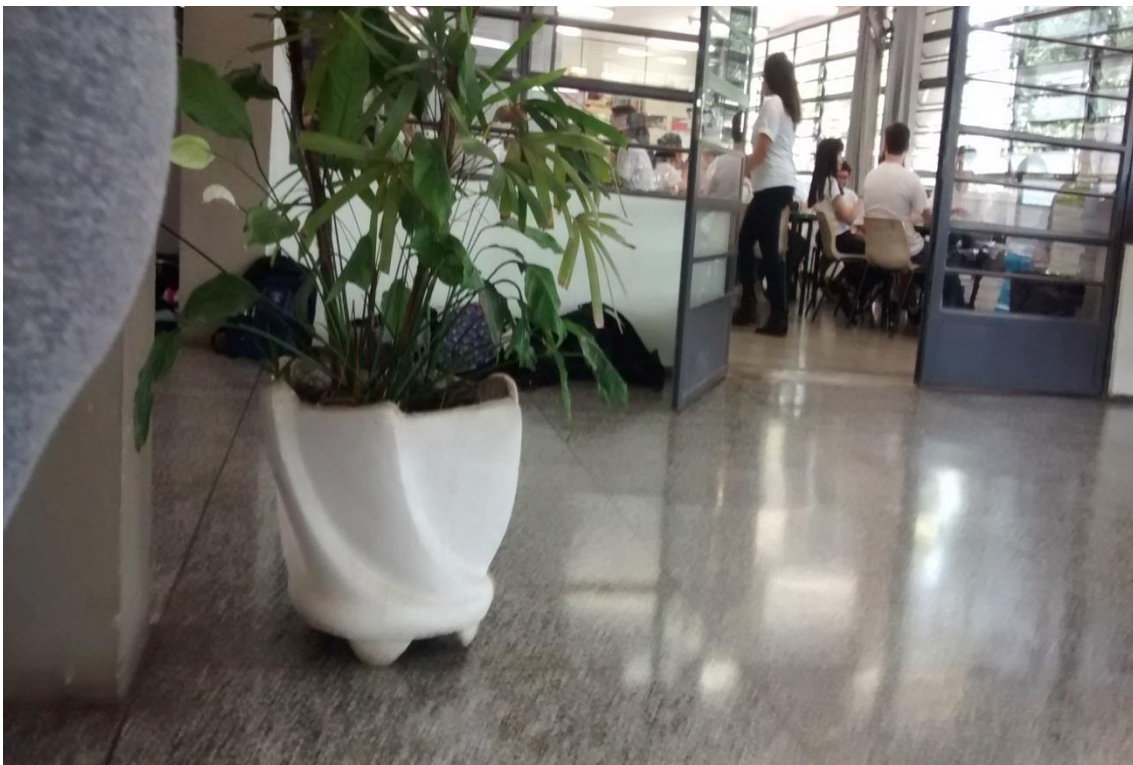


Imagem VII – Biblioteca. Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.

A imagem VI e VII formam uma visão panorâmica do piso superior da escola, no horário de intervalo, vemos na primeira que algumas jovens encontram-se sentadas nas escadarias conversando, no lado direito da imagem temos duas outras jovens em pé em frente à porta do banheiro e a esquerda posicionada para uma ampla visão está uma das inspetoras, sempre com uma visão privilegiada e vigiante. Na figura VII vemos o uso da biblioteca no horário de intervalo, um espaço muito ocupado pelos sujeitos.

Durante as observações dos intervalos, vimos uma atuação de “força tarefa” dos inspetores, mantendo a disciplina e se dispondo de forma a estar sempre vigiando. Mantendo a essência da instituição panóptica que Foucault apresenta. Uma arquitetura e uma disposição de funcionários dispostos a vigiar e “agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos do poder” (FOUCAULT, 1991, p. 154).

“Vigiar torna-se então uma função definida, mas deve fazer parte integrante do processo [...] Um pessoal especializado torna-se indispensável, constantemente presente” (FOUCAULT, 1991, p. 157). Assim vemos que, tal situação, é histórica e se mantém viva nas instituições de ensino ainda na contemporaneidade. Durante tais observações, foi possível ver inspetores adentrando banheiros para confirmar que os jovens “não estavam fazendo nada de errado”, e da mesma forma como já citado, mandando jovens se afastarem um do outro, simplesmente em virtude do contato físico.

O sinal de mudança de aulas e de intervalo dessa escola é uma sirene, o seu soar segundo alguns alunos, lembrava-os daqueles filmes de campos de concentração nazistas. O término do intervalo era dotado de um posicionamento estratégico dos inspetores, vindo como que cercando os jovens, dos mais distantes do portão do pátio para os mais próximos. Nenhum jovem ficava pra trás, nenhum perdia o horário.

Uma expressão clara de ‘organização e disciplina’ dos sujeitos e seus corpos. Disposições que são impostas ao corpo e mesmo que de maneira inconsciente como posturas, diferenciações pertinentes ao gênero, entre outras, acabam por reproduzir o modelo social (BOURDIEU, 1980; FOUCAULT, 1991; LE BRETON, 2015).

Muitas são as mensagens ocultas transmitidas aos corpos nesse processo de adestramento. A disposição das carteiras nas salas de aulas exerce um esquema de dominação, enfileiradas, o discurso repetido de que os sujeitos devem permanecer “sentados”, olhando fixamente para frente e em silêncio. A sua frente, a mesa do

professor, maior, centralizada e este sujeito é o único que tem o direito de estar em pé e falando, uma expressão hierárquica (FOUCAULT, 1991).

Tal situação nos remete a um princípio de dominação dos corpos. Os sujeitos são colocados sob uma postura de submissão corporal e sob o olhar de seu supervisor, podemos dizer que essas “injunções são particularmente poderosas porque elas se dirigem primeiramente ao corpo e não passam necessariamente pela língua e pela consciência” (BOURDIEU, 1998, p.3).

Dessa forma, vemos que a instituição escolar tem enfatizado o discurso de repressão e negação dos corpos, marginalizando esses em seus espaços. Não tem se colocada aberta a um diálogo horizontal, nem tão pouco, com um princípio democrático da educação. Mesmo assim é vista como um modelo referência a ser seguido. Assim, enquanto a educação não for ressignificada numa concepção mais ampla, tendo seus atributos pautados numa perspectiva de emancipação crítica do sujeito, ocorrerá essa inversão de sentidos e significados da qualidade e dos fins do ato educativo.

5.3 O corpo, mídias e tecnologias: O fluxo e o refluxo das juventudes no ciberespaço e frentes midiáticas.



(Imagens do Google³⁸)

A presença das mídias no cotidiano dos sujeitos é algo inegável, bem como, sua ação na formação da opinião social. No Brasil, temos uma cultura de mídias de massa muito forte. E a ação das mídias são presentes na constituição do sujeito, como já apresentado no capítulo das culturas juvenis. Vemos que à cultura das telas está presente

³⁸<http://rosemeiresantanaprof.blogspot.com.br/2015/07/tirinhas-de-calvin.html> Acesso em mai. 2017.

no dia-a-dia dos sujeitos e, de certa forma, influi diretamente na construção ideológica e pessoal desse.

Nosso foco principal não está voltado a fazer a crítica a essa cultura, entretanto, refletindo sobre as ações das mídias na vida dos sujeitos parceiros, vimos que estas estão extremamente presentes. Não direcionaremos o nosso foco a uma mídia em si, pelo contrário, nosso objetivo é ponderar quanto às ações destas, bem como, dos espaços cibernéticos e as tecnologias frente às culturas juvenis, as expressões corpóreas e as expressões nos espaços escolares.

Temos consciência que são assuntos amplos e complexos e que somente este objeto de análise seria por si só, assunto e conteúdo para uma dissertação toda ou para a continuidade de investigação em nível de doutorado. Por esses motivos, não almejamos esgotar todas as possibilidades, porém provocar a reflexão quanto ao assunto.

Silva (2008) realizou um estudo na primeira década do novo milênio, refletindo sobre as ações e usos dos celulares na vida cotidiana e suas implicações entre as Culturas Juvenis. Apesar de não haver passado uma década completa desde a publicação do trabalho, no que concerne ao mundo digital e eletrônico, é um tempo considerável e de avanços e transformações imensas. A autora, ao relatar o uso dos aparelhos destacava as funções de troca de sms, ligações, jogos, bem como, a ornamentação por meio de capinhas, ou adornos, ainda segundo ela, essas ornamentações eram uma forma de personalização dos aparelhos e expressão da identidade do proprietário (SILVA, 2008).

Contudo, com o passar dos anos, os celulares evoluíram. Tornaram-se *smartphones*, verdadeiros computadores móveis, nos mantendo conectados e desempenhando uma série de funções. Diversos dos sujeitos relataram que estão constantemente conectados por esses aparelhos, muitas vezes dispensando o uso de microcomputadores e laptops.

Se na primeira década desse milênio os celulares já eram vistos como uma extensão do corpo do sujeito, podemos afirmar que essa realidade não só se manteve como também, se ampliou. Hoje os *smartphones* são uma porta de entrada para o mundo cibernético, mundo esse que, nas ponderações de Le Breton (2015), apaga a obrigatoriedade de um corpo físico e permite ao sujeito uma sensação de teletransportar-se.

Nas escolas, do estado de São Paulo, o uso dos celulares e aparelhos eletrônicos é proibido durante o horário de aula, conforme atributos da lei nº 12.730/2007. A escola parceira tem uma política extremamente rigorosa quanto à proibição do uso desses aparelhos em suas dependências. Mas, o que os jovens alunos pensam disso? Todos possuem celulares, são diversas as marcas e tempos de uso, todavia, todos com acesso a internet e redes sociais, “o básico” segundo eles, afinal, o importante é estar conectado.



Imagem VIII – Burlando as regras. Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.

Alguns dirão, “regras foram feitas para serem seguidas”, outros, “regras foram feitas para serem quebradas”, a ideologia, se mais tradicional e disciplinar ou mais anarquista e rebelde, deixamos a critério pessoal. O que destacamos é que o estar conectado faz parte da realidade da juventude. Na contemporaneidade, esses aparelhos se tornam a extensão dos corpos juvenis e os espaços cibernéticos se tornam espaços relacionais, a internet desafia fronteiras do espaço físico e une os sujeitos (LE BRETON, 2015; SALES, 2010).

Entendemos então, que essa é a realidade dos sujeitos contemporâneos. Dessa forma, se faz necessário um olhar mais humanista e a abertura ao diálogo. Acreditamos que a simples negativa não induz a uma mudança de perspectiva por parte do sujeito, pelo contrário, apenas abre espaço para expressões de rebeldia e afrontas ao sistema vigente. Quando questionados sobre o tempo que passavam conectados, os sujeitos responderam:

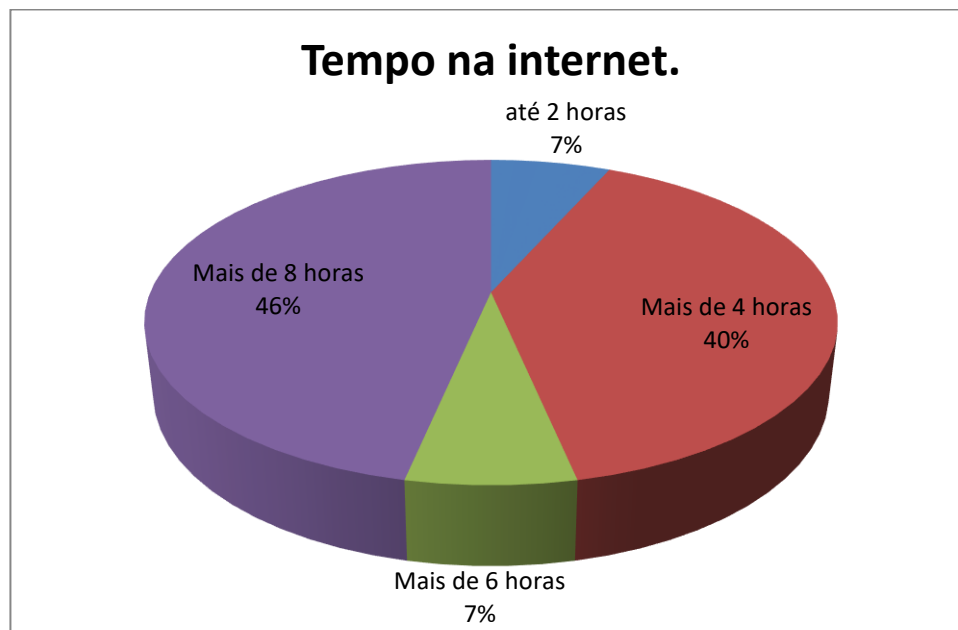


Gráfico X – Espera! Só vou responder mais essa postagem. Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.

Diversas pesquisas e estudos têm mostrado que a internet faz parte do cotidiano dos sujeitos jovens (FEIXA, 2012; LE BRETON, 2015; SALES, 2010). Entretanto, nossa reflexão, se coloca na realidade de um cenário escolar, especificamente na instituição parceira. Durante as observações participantes, diversos foram os registros de jovens, em vários momentos distintos, utilizando celulares, mesmo frente às proibições. Eles mandavam mensagens, compartilhavam coisas entre si, faziam inclusive pesquisas quanto ao assunto da aula.

Quando esse uso acontecia dentro do espaço da sala, eles tomavam um grande cuidado para que os professores não os vissem, independente da relação com o professor. Todavia, quando este educador era um “amigo” da sala, esse dialogava com os sujeitos e pedia para que eles guardassem, evitando assim ‘problemas’, e o acordo era cumprido. Entretanto, quando o professor não possuía uma boa relação, ou não estava

disposto a um diálogo, medidas punitivas eram tomadas. Em determinada situação encontramos um jovem, esperando em frente à diretoria, quando questionado do motivo de estar ali, ele respondeu, “estava mexendo no celular. Me pegaram! (Informação Verbal³⁹).

“Me pegaram”, tal como o sentimento de culpa de um criminoso, esta foi a expressão do jovem. Entretanto, não acreditamos que a proibição impositiva seja a melhor maneira de romper com esses processos. Afinal, isso instiga o sentimento de jovem enquanto desvio na sociedade, tentando burlar o sistema imposto por não se sentir parte integrante (BARBIANI, 2007). Não se trata de um crime hediondo, nem de uma situação absurda, como o próprio gráfico apresenta, a necessidade de estar conectado é uma realidade da sociedade contemporânea e podemos dizer que isso não se restringe apenas a juventude.

No que concerne à escola, entendemos que é necessário um processo dialógico. Um educar para um uso proveitoso, bem como, um diálogo que considere as realidades e condições dos envolvidos. Acreditamos que “criminalizar” esse uso não é o caminho, mas ao contrário, é possível encontrar na internet e nos eletrônicos uma forma de apoio ao processo educacional. A tecnologia pode ser uma ferramenta de pesquisa e nesse caso os professores “precisam saber orientar seus alunos sobre onde e como colher informações, como tratá-las e como utilizá-las, ensiná-los a pesquisarem” (RAMOS, 2012, p. 7).

É nítido que a geração juvenil tem uma relação intrínseca com as novas tecnologias. Nos intervalos eles se organizam em rodas para um cobrir o outro, nas aulas eles tentam ocultar o uso, entram no banheiro para responder a última mensagem. A organização da juventude em suas linhas de fuga torna-se parte de sua constituição. O ato ‘rebelde’ é uma afronta ao sistema dominador da escola. Arriscam-se, mas não por algo sem valor, o estar conectado faz parte da constituição do corpo desse sujeito, não atoa essa geração é chamada de ‘@.com’ (FEIXA, 2012).

³⁹Informação concedida por Drogba, registrada em Diário de Campo [mar. de 2016]. Pesquisador: Lucas Silvestre dos Santos, Presidente Prudente – SP, 2016.



Gráfico XI – Em nome do estado de democracia, eu voto não!Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.

O gráfico expressa que a maioria massiva dos sujeitos é contrária a proibição do uso dos celulares na escola. A fala de The Rock destaca algumas interpretações desses jovens quanto a tal uso.

Muitas vezes nós vemos a apostila e tipo, não sei essa palavra, não sei sobre esse assunto, então eu vou pesquisar. Porque eu já estudei em escola particular, muitas vezes o professor de português dizia, pesquisa um poema aí desse autor, nós pesquisávamos, víamos o poema à estrutura e isso nós não vemos aqui. Está ali na apostila, a gente tem fazer aquilo, não tem um poema, não tem texto eu acho que devia mudar. Eu acho que dá, talvez prejudique em algum aspecto. Deveria começar pelo professor, ele chegar à sala e propor, “hoje nós vamos ter uma aula mais dinâmica” pedir algumas pesquisas durante à aula e a confecção de um trabalho da pesquisa pra ser entregue. (Informação Verbal⁴⁰).

As tecnologias no meio escolar podem ser um instrumento de colaboração no processo de ensino. A crítica pode e deve estar instaurada no ato da pesquisa, problematizando com os sujeitos do como e onde buscar e selecionar informações (RAMOS, 2012).

⁴⁰Entrevista concedida por The Rock, [nov. de 2016]. Entrevistador: Lucas Silvestre dos Santos, Presidente Prudente – SP, 2016.

Todavia, ao nos depararmos com as posições dos jovens em favor de uma liberação dos usos dos celulares e tecnologias, esse diálogo já segue de uma negativa imediata por parte dos educadores. Os argumentos são sempre os mesmos, “como vamos controlar o que eles estão acessando”, “isso vai tirar o foco da aula”, “eles vão ficar só em redes sociais”. Entendemos que enquanto a escola se manter com o ideário de vigilância e dominação não será possível uma relação dialógica (FOUCAULT, 1991; FREIRE, 1992).

Esse pesquisador, já colheu relato de um professor afirmando que o acesso dificultaria o trabalho do docente, pois, o aluno poderia questionar sobre a veracidade do que esta sendo falado e deixar o professor numa situação complicada de estar “sem resposta”. Por mais que se discursse sobre o acesso a informações e as diversas formas de aprendizado, a escola ainda mantém em suas entranhas a ideia do professor tradicional, detentor do conhecimento e único meio de acesso a esse (SAVIANI, 2008).

É necessário construir uma ideia de educação horizontal, na qual, o conhecimento científico seja o princípio norteador da educação. Nesse modelo deve haver clareza que o professor é um ator participativo no processo ensinando e também aprendendo (FREIRE, 1992).

Juntamente com as instituições educacionais, os professores precisam enfrentar o desafio de incorporar as novas tecnologias como conteúdo de ensino e aprendizagem, preparando o aluno para além de pesquisar, pensar, resolver os problemas e as mudanças que acontecem ao seu redor (RAMOS, 2012, p. 7).

Nosso foco não é tomar um partido na perspectiva de defender as tecnologias como as salvadoras da educação contemporânea, nem tão pouco, como as responsáveis pelo fim da mesma. No entanto, acreditamos que o diálogo respeitoso entre os sujeitos podem contribuir de forma grandiosa na construção do ato educativo. As tecnologias fazem parte da realidade geracional da juventude contemporânea e não podemos simplesmente negá-la.

Nesse sentido, a escola não pode “fazer guerra contra os meios de comunicação, a tecnologia e a informação”, pelo contrário, cabe a ela assumir um caráter de mediadora e “prover meios de compreender o mundo, compreender a realidade e transformá-la” (LIBANEO, 2006, p.36). A escola deve construir com os jovens, formas críticas de ler o mundo e filtrar a imensidão de conteúdos que estão dispostos nas redes de informações.

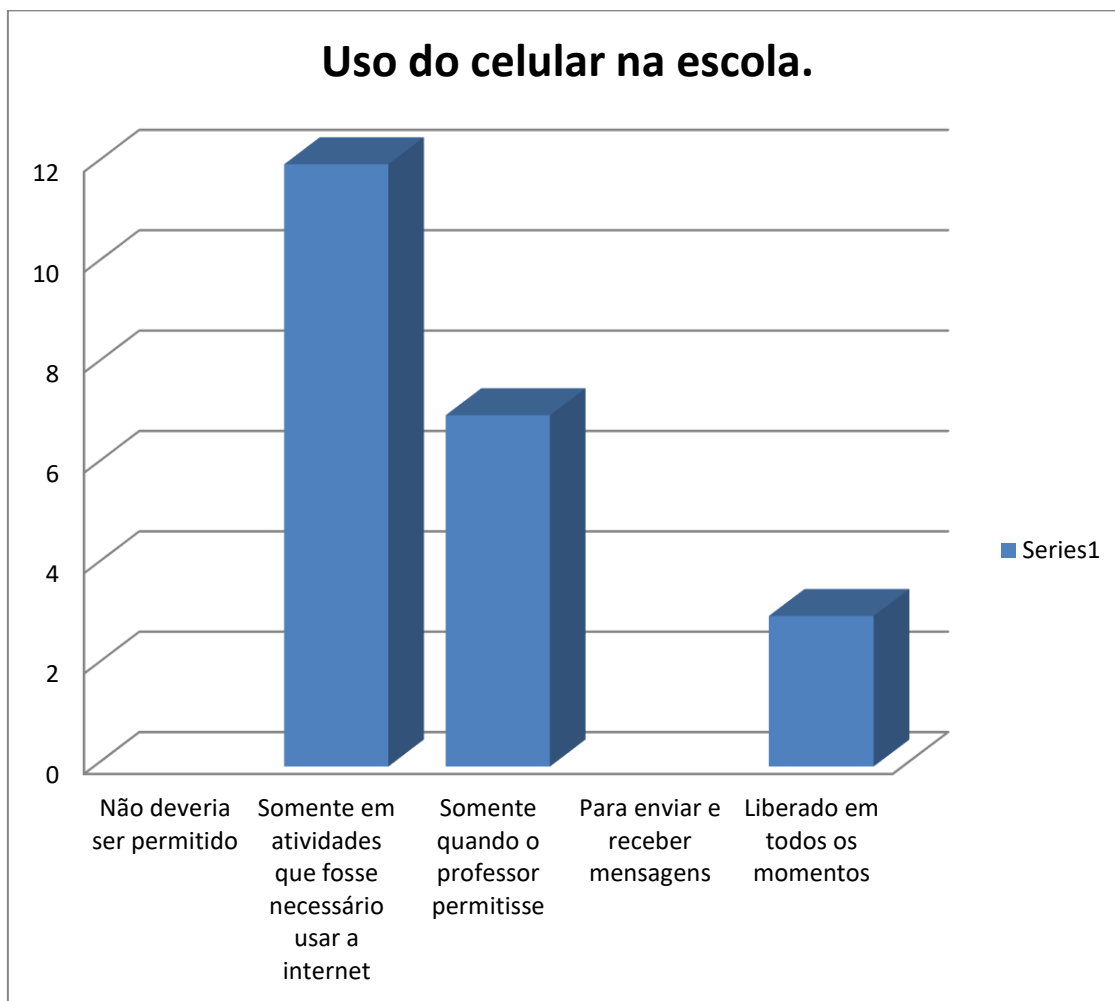


Gráfico XII – Se fosse? Como poderia ser? Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.

Por que não dialogar com os sujeitos e tentar encontrar um caminho? O gráfico IX demonstra a opinião dos jovens quanto o uso dos celulares dentro dos espaços escolares. Nessa situação do questionário, eles tinham autonomia para marcar mais que uma alternativa, no entanto, vemos que o grande fluxo das respostas girou em torno dos usos em pesquisas, bem como, sob autorização do professor.

Tal como a experiência positiva que o jovem relatou, vemos que existe um percurso possível de ser traçado. É necessário, porém, dar voz aos sujeitos e os reconhecer como atuantes no processo de educação e não apenas coadjuvantes ou simples receptores do conhecimento (FREIRE, 1992; PARO, 2015).

O acesso as mídias e as tecnologias é uma realidade e está posta. Nossa sociedade encontra-se embebida nos meios midiáticos e tecnológicos (LIBÂNEO, 2006). As mídias de massa exercem um papel imponente na sociedade contemporânea.

Em relação ao corpo, as mídias se tornam uma ferramenta exponencial da indústria cultural, sendo um canal de veiculação, bem como, aparato para novos produtos e modos de vida (COUTO, 2015; LE BRETON, 2015).

Dessa forma, se essa geração nasce em meio os signos tecnológicos. Logo, têm suas vidas influenciadas, produzem e consomem cultura por meio e em relação a essas tecnologias. Assim sendo, é necessário empregar um olhar mais sensível, considerar o contexto e o pertencimento dos sujeitos a essa realidade. Não nos cabe negar e demonizar as mídias e tecnologias. Enquanto educadores ou sistema educacional é necessário conhecermos nossos sujeitos e dar voz aos mesmos para que eles sejam protagonistas do seu momento histórico.

6. ENTRE IDAS E VINDAS: AS CONSIDERAÇÕES FINAIS.

*“Segue teu destino, rega tuas plantas,
Ama tuas rosas, o resto é a sombra,
De árvores alheias”*

(Fernando Pessoa)

O jovem é mais do que um indivíduo que passa por uma etapa de maturação biológica, vive uma fase da vida carregada de signos e sentidos, de tal forma, faz-se necessário considerar a pluralidade da juventude enquanto categoria sociológica. Sujeitos ativos que devem ser tratados e pensados no plural.

O corpo, por sua vez, é visto não como uma simples matéria, um emaranhado de órgãos e tecidos, mas pelo contrário, como um dispositivo pelo qual se insere no mundo e se produz a vida. Entendemos que o corpo é um instrumento importante na constituição do sujeito e sua socialização. É por meio dele que o sujeito se molda num corpo social, por intermédio das relações entre pares e apropriação da sociedade e manifestações culturais.

Dessa forma, esta pesquisa teve como objetivo central refletir sobre os corpos juvenis e suas relações no espaço e com o meio escolar. Compreendemos que lidamos com realidades distintas, culturas dinâmicas e histórias de vidas diversas. Bem como, um espaço peculiar que influi e é influenciado por diversos meios. Realizamos assim, uma imersão na realidade estudada, empregando um “olhar de dentro”.

O contato com os estudantes do segundo ano da Escola de Ensino Médio nos apresentou um desenho da realidade escolar. Uma instituição que enfatiza o discurso de repressão e rejeição dos corpos juvenis. Os sujeitos são forçados a se enquadrarem a um modelo autoritário e vertical. Esse processo intensifica o silenciamento dos jovens que não têm suas vozes respeitadas e ouvidas.

A instituição detém de regras extremamente rígidas e persuasivas. Um verdadeiro sistema vigiativo e punitivo para com os sujeitos que o constitui. Concebemos que a escola ainda mantém uma cultura de adestramento dos corpos sujeitos. Nela, o jovem é vigiado e colocado sob diversos mecanismos de submissão e disciplinação. Tal situação não se reduz a unidade pesquisada, pelo contrário, trata-se um aparato mais comum do que esperávamos nas instituições de ensino.

A padronização do sujeito por meio dos uniformes, a arquitetura panóptica, os funcionários treinados para vigiar e coagir, a inculcação dos comportamentos corporais,

entre outros, são algumas das estratégias de adestramento desses corpos. Uma gama de ações tentando podar qualquer manifestação que se saia da ideia primeira do “aluno” desejado.

Mesmo frente essa situação autoritária, a escola é tida como modelo de referência educacional no município tendo em vista seu alto IDEB. Suas práticas têm sido pautadas em um adestramento do corpo e uma valorização exacerbada do acúmulo de conteúdos curriculares. Um modelo educacional que nem sempre é tido como significativo para os sujeitos, tendo em vista que eles não se sentem parte do ambiente.

Os jovens alunos, por vezes, não se sentem protagonistas e nem ativos na construção do processo educacional, pelo contrário, se sentem quase como reféns num local, onde, querem direcionar o seu ser. Assim, enquanto a educação não for ressignificada numa perspectiva mais ampla, salientando seu processo formativo num contraponto democrático e reflexivo, idealizando uma formação crítica e emancipatória do sujeito, ocorrerá nos meios educacionais essa inversão de valores no quesito da qualidade da educação nacional, buscando uma mensuração e classificação das unidades de ensino, pautando a educação num modelo quantitativo.

Na instituição onde foi realizada a pesquisa, o contato físico é extremamente proibido e coagido. Os corpos são forçados a negarem sua essência e disciplinarem suas vontades. Muitas foram as angustias apresentadas pelos jovens frente a essa proibição. Somos sujeitos sociais, constituídos por intermédio de nossas relações, não é possível pensar o homem isolado, evoluímos, construímos e sobrevivemos por meio do contato com os pares e a expressão dos jovens, quanto suas necessidades de estarem próximos vêm naturalmente nessa direção. Afinal, isso faz parte de nossa natureza.

Frente essas investidas dominadoras, os jovens buscam formas de burlar essas regras. A necessidade de se expressar, de estar próximo, faz com que o jovem busque um caminho possível. Mesmo ante os mecanismos de coação exercidos sobre si e seus corpos.

O fato de burlarem as regras, estarem próximos, de buscarem o contato físico, de existirem abraços, toques de mãos, carinhos, para a gestão soa como indisciplina, todavia, esses atos de “rebeldia” são expressões de afronta dos sujeitos cansados de se curvarem. A necessidade de sociabilização com os pares fala mais alto, e, os sujeitos buscam caminhos possíveis mesmo que isso lhe renda uma advertência.

Outra ação que reflete essa necessidade de proximidade com os pares é o de estar conectado. Isso pode ser percebido nas organizações juvenis para o uso dos celulares. Encarados como ‘criminosos’, quando pegos, eles se escondem e se protegem para manter-se conectados.

Neste plano de fundo, entre escola e sujeitos, verificamos que os jovens buscavam um modelo ideal de corpo, pautados numa ideia de proporcional e saudável. A ideia sustentada por eles era oriunda da imagem veiculada pela indústria cultural, do corpo sarado e atlético. Esse corpo para eles é a conotação de uma boa aceitação social, logo, vinculado a um pensamento de felicidade e realização.

Todavia, ficou perceptível também, que os sujeitos possuem uma ideia de corpo enquanto aparato biológico. Tal concepção encontra-se enraizada num discurso repetido ao longo da formação básica desse jovem, na qual, o corpo é tratado nessa perspectiva, uma junção de órgãos e tecidos. O corpo enquanto sujeito, instrumento de expressão cultural e identitária, por sua vez, é negado e marginalizado nas instituições de ensino.

Assim ele passa por um processo de silenciamento. Sua visão cultural, expressiva e dinâmica não é aceita e ele é sujeitado a ações de inculcação das estruturas organizacionais do sistema educacional, forçando-o a assumir uma postura engessada. Isso tudo ocorre numa tentativa de dominação e disciplinação desses corpos.

A escola reproduz uma cultura que potencializa o caráter antidialógico entre os sujeitos que a compõe, logo, essa situação se reflete na significação dos corpos. Entretanto, entre os jovens alunos foi desvelada uma série de manifestações artísticas, culturais e cinestésicas. Apesar do discurso de silenciamento desses sujeitos e seus corpos estes se constituem de inúmeras maneiras. Musicistas, atletas, desenhistas, entre outras expressões oriundas das mais diversas manifestações. Todavia na maior parte dos casos essas manifestações são desconhecidas pelos sujeitos escolares e pelos pares, em virtude da falta de diálogo.

Os corpos juvenis são sujeitos dotados de especificidades e embebidos em signos culturais riquíssimos. As condições juvenis, bem como, suas manifestações culturais, se misturam nas relações entre os pares e são expressões ostentadas em seus corpos, afinal, esse corpo não é um ator, que simplesmente interpreta um papel, ele é o protagonista do ser.

Diante de nós se apresenta um panorama de sujeitos carregados de vivências e experiências que poderiam contribuir de forma veemente no processo de formação dos

estudantes. Contudo, infelizmente essas bagagens culturais não recebem o valor que mereciam no espaço escolar. A educação se fecha no currículo e na sua transmissão, pouco dialogando com o sujeito e seus acúmulos de vida.

É sabido que o homem se constituiu e aprendeu por meio do seu corpo ao longo da história. Entretanto, no que concerne a esse à ação da escola acentua cada vez mais uma dicotomia entre corpo e mente. O discurso é como se ele não fizesse parte do processo de aprendizagem, sendo essa apenas uma função da “cabeça”.

Esse tipo de pensamento salienta, inclusive, ‘pré’ conceitos formados entre as próprias disciplinas do currículo, como por exemplo, a desvalorização da Educação Física, ainda muito associada, a uma disciplina dispensável que cuida apenas do corpo numa perspectiva fisiológica e/ ou da saúde, não sendo considerada sua ação enquanto matéria formativa do indivíduo.

Hoje a escola se coloca como um espaço de dominação e repressão dos corpos juvenis. Na qual, estes são encarnados no biológico e tem sua conotação cultural totalmente negada e silenciada. Sabemos que não se trata de uma realidade em particular, todavia de uma reprodução de estruturas sociais acumuladas ao longo da história.

A escola pode ser um espaço riquíssimo de expressões culturais e construção das identidades juvenis. Frente a esse panorama, queremos propor uma reflexão quanto às possibilidades de diálogo entre os sujeitos. Acreditamos que a escola pode ser um espaço de trocas valiosíssimas e possibilidades de emancipação dos sujeitos, podendo ser o ato educativo a quebra das correntes tanto para educadores quanto educandos. Mas para isso é preciso repensar os objetivos da educação e dar voz aos corpos e sujeitos presentes nesse ambiente.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. – 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- ABRAMO, H. **Cenas Juvenis**. São Paulo, Página Aberta Ltda. 1994.
- ALVES, A. J. **O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo. Cortez. v.77, p.53-61. maio 1991.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Tendências Atuais da Pesquisa na Escola**. Caderno CEDES, Campinas – SP, v. 18, n.43, 1997.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 16ª Edição, 2009.
- BAUMAN, Z. **Amor Líquido: Sobre a Fragilidade dos Laços Humanos**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2004.
- BARBIANI, R. Mapeando o discurso teórico latino-americano sobre juventude(s): a unidade na diversidade. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre v. 6 n. 1 p. 138-153. jan./jun. 2007.
- BOURDIEU, P. **Le sens pratique**. Paris: Minuit, 1980.
- BOURDIEU, P. Le consert invisible. Entrevista com Catherine Portevin. **Télérama** (3), Paris, n 2534, 5 ago. 1998.
- BOURDIEU, P. **Meditações pascalinas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, P. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. In Bourdieu, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BOURDIEU, P. O camponês e seu corpo. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, junho, n. 26, p. 83-92, 2006.
- BRASIL. Lei 12.852 de 5 de Agosto de 2013.
- CARRANO, P. Identidades juvenis e escola. In: Coleção educação para todos. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília, v.3, p.153-163, ago. 2005.
- CARRANO, P. Identidades Culturais Juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. **Diversia** nº1, cidpa Valparaíso, abril 2009, pp. 159-184.
- Coleção Os Pensadores, **Vida e obra de Santo Agostinho**, Nova Cultural, São Paulo, 5.ª edição, 1991.

Coleção Os Pensadores, **Vida e obra de São Tomás de Aquino** Nova Cultural, São Paulo, 5.^a edição, 1991.

COSTA, V. M. M. Corpo e história. **Rev. Ecos**. Ed. Nº 010 – Julho, 2011.

CASTELA, A. P. R. N. **O corpo escrito: As tatuagens na pós-modernidade**. Tese. Universidad de Salamanca, Salamanca – ES, 2008.

COUTO, E. S. A cultura do corpo mutante. In: **I ENECULT**, Bahia, 2005.

COUTO, E. S.; MEYER, D. E. Viver para ser velho? Cuidado de si, envelhecimento e juvenilização. **R. FACED**, Salvador, n.19, p.21-32, jan./jun. 2011.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DAYRELL, J. Juventude, grupos de estilo e identidade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.30, p. 25-38, Dez. 1999.

DAYRELL, J. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 117-136, jan./jun. 2002.

DAYRELL, J. “A escola ‘faz’ as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, J.; CARROCHANO, M. C. Juventude, socialização e transição para a vida adulta. In: **Juventude e contemporaneidade: Desafios e perspectivas**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Goiânia. Ed. UFG, 2009.

DOTTI, S. **Psicologia da Adolescência**: uma psicologia do desenvolvimento. Porto Alegre: Editora Sulina, 1973.

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Coleção: Epistemologia e Sociedade. Tradução: Fernando Tomaz. Éditions Du Seuil, 1994.

ESTEBAN, M. P. S. Criterios de validez em La investigación cualitativa: De La objetividad a La solidaridad. **Rev. De investigación educativa**. V. 18 nº 1, p. 223 – 242, Barcelona, 2000.

FEIXA, C. De culturas, subculturas y estilos. In: Feixa, Carles. **De Jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud**, Capítulo III. Editorial Ariel, S.A. Barcelona, 1999. p.84-105. Disponível em: <
<http://www.cholonautas.edu.pe/modulos/biblioteca2.php?IdDocumento=0103>> Acesso em: dez. 2012.

FEIXA, C. **De jóvenes, bandas y tribos**. Ed. Ariel, Barcelona, 2012.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 1a Ed. Martins Fontes - SP, 1995.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir. Nascimento da Prisão**. Trad. Raquel Ramalhete. 8ed. Vozes - RJ, 1991.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 15a Ed. Graal - RJ, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 20 ed. 1992, 220p.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Centro de Políticas Sociais**. Disponível em: <http://cps.fgv.br/qual-faixa-de-renda-familiar-das-classes> acesso: Set/2017.

GASPARIN, J. L.; SILVA, M. C. A. A segunda revolução industrial e suas influências sobre a educação escolar brasileira. In: **VII Seminário de estudos e pesquisas, 2006, Campinas – SP. HIST. ED. BR-VII Seminário nacional de estudos e pesquisa “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”**. Campinas – SP: UNICAMP, 2006. v. 1. p. 1-20.

GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, T.T. **Alienígenas na sala de aula**. 10ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LE BRETON, D. **Adeus ao corpo: Antropologia e sociedade**. Tradução: Marina Appenzeller. 6º ed. Papyrus. Campinas – SP, 2015.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Horizonte Universitário, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Cultura jovem, mídias e escola: o que muda no trabalho dos professores**. Educativa, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 25 – 46, jan./jun. 2006.

LIMA, J.; LIMA, M. As Culturas Juvenis e a Cultura Corporal de Movimento: em busca de interlocução. In: **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 219-241, jan./abr. 2012.

LIMA, M. M. Do corpo sob o olhar de Bourdieu ao corpo contemporâneo. In: **Corpo e práticas corporais: Entre os conceitos e a realidade**. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/4sncc/2013/paper/viewFile/5746/2971> - acesso em maio de 2015.

MARGULIS, M. La cultura de la noche. In: Margulis, Mario y otros, **La cultura de la noche: la vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires**, cap. I, Biblos, Argentina, 1997. pp 11-30 Disponível em: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulos/biblioteca2.php?IdDocumento=0097>> Acesso em: dez. 2012.

MARTÍN BARBERO, J. Jóvenes: comunicación y identidad. Pensar Iberoamérica. **Revista de Cultura**, n. 0, Fev. 2002. Disponível em: <http://www.campusoei.org/pensariberamerica/RIC00A03.htm>> Acesso em: [2014].

MARTINS, C.; CARRANO, P. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. In: **Educação, Santa Maria**, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: em estudo sobre análise de dados. In: JESUS, D. MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: Análise de objetos e roteiros. In: **Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos**. Bauru – SP, 2004.

MEDEIROS, C. C. C. Habitus e corpo social: Reflexões sobre o corpo na teoria sociológica de Pierre Bourdieu. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.17. n. 01. P. 281-300. Janeiro/março de 2011.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: Teoria, passos e fidedignidade. **Ciências e saúde coletiva**. Nº 17, p. 621 – 626, Rio de Janeiro – RJ, 2011.

MONTEIRO, A. A. **Corporeidade e educação física**: Histórias que não se contam na escola. Dissertação. Universidade São Judas Tadeu, São Paulo – SP, 2009

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2ª edição, 2006.

MOTTA, A. B. Juvenilização atual das idades. **Caderno espaço feminino**. Uberlândia – MG, v. 25, nº 2, jul/dez, 2012.

OLIVER, G. G. F. **Um olhar sobre o esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. Dissertação. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação Física, 1995.

ORTEGA Y GASSET, J. **A rebelião das massas**. Tradução de Felipe Denardi – Campinas, SP: Vide Editorial, 2016. – capítulo juventude.

PAIS, J. M. **A construção sociológica da juventude** — alguns contributos. *Análise Social*, vol. XXV (105-106), 1990.

PAIS, J. M. Culturas Juvenis. Lisboa; **Imprensa Nacional casa da Moeda**, 2003.

PAIS, J. M. Jovens e Cidadania. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n.49, p. 53-70, 2005.

PAIS, J. M. Juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Saúde Soc.** São Paulo, v.18, n.3, p. 371-381, 2009.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. In: FÁVERO, O.; SPÓSITO, M.; CARRANO, P.; NOVAES, R. **Juventude e Contemporaneidade**. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007, p. 13-28.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo – SP, Ática, 2007.

RAMOS, M. R. V. Uso de tecnologias em sala de aula. **LENPES-PIBID de Ciências Sociais – UEL**.n2, v.1, jul/dez, 2012.

SALES, N. Z. et al. Organização estrutural das representações sociais do cuidado. **Rev. Saúde.com**. nº 3, p. 28 – 36, 2007.

SALES, C. M. V. Juventude, espaços de formação e modos de vida. **Educação temática digital**, Campinas – SP, v.12, n. esp., p. 24-41, set. 2010.

SANT’ANNA, D. B. Descobrir o corpo: Uma história sem fim. **Educação e Realidade**. Ed. 25 (2), p.49 à 58, jul/dez 2000.

SANTOS, L. A. **A construção do corpo na contemporaneidade: Comunicação e mercado como instâncias de mediação**. 110f. Dissertação. Instituto de Linguagens. Universidade Federal de Mato Grosso, 2010a.

SANTOS, L. A. Corpo e cultura: Cartografias da contemporaneidade. **Cad. De Pesq. Interdisc. Em Ci-s. Hum-s**. Florianópolis – SC. V. 12, nº 100, p. 49 – 64, jan/jul 2010b.

SANTOS, L. S.; et al. As culturas juvenis: Um diálogo por meio da cultura corporal de movimento. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 11, n. 3, p.24-31, set/dez 2014. DOI: 10.5747/ch. 2014.v11.n3.h168

SARTORI, G. **Homo videns: televisão e pós-pensamento**; tradução de Antonio Angonese. Bauru, SP: Educ, 2001. 152 p.

SÃO PAULO, Lei nº 12.730/2007. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**. São Paulo, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Pedro. **Etnografia e Educação**: Reflexões a propósito de uma pesquisa Sociológica. Porto: Profedições, 2003, 123p.

SILVA, S. R. Vivendo com celulares: identidade, corpo e sociabilidade nas culturas urbanas. In: **Culturas juvenis no século XXI**. EDUC. São Paulo, 2008.

SILVA, M. C.; MENDES, O. M. As marcas do machismo no cotidiano escolar. **Caderno espaço feminino**. Uberlândia – MG, V. 28, n.1, jan/jun. 2015.

SLOMKA, M. **Corpo e juventude: A nomeação do outro na escola**. Dissertação. Programa de pós-graduação em educação, UFRGS. Porto Alegre – RS, 2006.

SNYDERS, G. **Alunos felizes**: Reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Tradução: Cátia Aida Pereira da Silva. Rio de Janeiro – RJ. Paz e Terra. 1993.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**; Mai/Jun/Jul/Ago; n.5, Set/Out/Nov/Dez; n.6, p. 37-52, 1997.

TEZANI, T. C. R. **As interfaces da pesquisa etnográfica na educação**. UDESC, Santa Catarina, 2004. Disponível em:

<<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1237/1050>> Acesso em: 18/02/2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

TURRA NETO, N. Definir juventude como ato político: Na confluência entre orientações de tempo, idade e espaço. In: CAVALCANTI, L. S; CHAVEIRO, E. F.; PIRES, L. M. **A cidade e seus jovens**. Goiânia – GO. Ed. Da PUC Goiás, 2015.

Apêndice

Questionário

CEPELIJ – Centro de Estudo e Pesquisa em Educação, Ludicidade, Infância e Juventude – FCT
UNESP

Campus de Presidente Prudente – SP

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

DATA: ___/___/___

Nome: _____

Idade: _____

I-DADOS PESSOAIS

1. Estado Civil: () Solteiro () Casado () Amasiado () Divorciado () Outro:

2. Raça/Etnia: () Branco () Negro () Pardo () Oriental () Indígena () Outro:

3. Mora com quantas pessoas? _____ Pessoa(s)

4. Atualmente você trabalha? () Sim () Não Onde? _____ Qual horário?

5. Qual a renda da família? () até 1 S.M. () de 1 a 3 S.M. () de 3 a 5 S.M. () mais de 5 S.M.

6. Você possui alguma religião? () Sim () Não Qual?

7. Em qual bairro você reside?

8. Como você defini sua sexualidade? () Heterossexual () Homossexual () Bissexual () Outro

II- GOSTO E ESTILO

9. Qual(is) seu(s) estilo(s) musical(is) preferido(s)?

10. Você possui tatuagem? () Sim () Não Se não, deseja fazer? () Sim () Não

11. Sua família aceitaria que você fizesse tatuagem? () Sim () Não

12. Possui piercings ou alargadores? () Sim () Não Se não, deseja ter? () Sim () Não

13. Sua família aceitaria o uso de piercings e alargadores? () Sim () Não

14. Você gosta de usar adereços, como pulseiras, colares, etc.? () Sim () Não

15. Em relação a internet, quanto tempo você a utiliza em sua vida:

() até duas horas () mais de 4 horas () mais de 6 horas () mais de 8 horas

16. O que você gosta de fazer no seu tempo livre?

17. Você faz academia, esporte ou luta? () Sim () Não Qual?

Com qual objetivo?

—

18. Você tem alguma habilidade artística? () dança () canto/coral () teatro ()
desenho () poesia
() instrumento musical, qual(is)? _____
19. Você se sente parte de alguma tribo? () Sim () Não
20. Existe algum padrão de comportamento, gosto ou vestuário entre seus amigos? () Sim ()
Não
21. Você se identifica com os jovens que fazem televisão, revista ou outra mídia? () Sim ()
Não
22. Você tem algum ídolo? () Sim () Não Qual?

23. Você se deixa influenciar pelas atitudes e opiniões dos seus ídolos? () Sim () Não ()
às vezes
24. Você tem alguma mania? () Sim () Não Qual?

25. Você gosta de estudar? () Sim () Não
26. Você estuda em casa? () Sim () Não Média de quanto por dia _____ horas.
27. Você gosta de jogar vídeo game? () Sim () Não Com que frequência?

28. Você tem celular? () Sim () Não Qual? _____

III- ESCOLA

29. Você acha importante ter aulas de Educação Física? () Sim () Não Por quê?

30. Você gosta dessas aulas? () Sim () Não Por
quê? _____

31. O que os professores de Educação Física poderiam fazer para que as aulas se tornassem
mais interessantes?

32. Como é o seu relacionamento:

- Com a sua professora de Educação Física: () bom () ruim () razoável
- Com os colegas da sala: () bom () ruim () razoável
- Com os funcionários: () bom () ruim () razoável
- Com a gestão da escola: () bom () ruim () razoável

33. Sabemos que é regra da instituição o uso de uniformes, você concorda com essa exigência?
() Sim () Não

34. Você se sente a vontade com essa vestimenta? () Sim () Não

35. Gostaria de se vestir de outra forma? () Sim () Não Como:

36. Você usa algum adereço na sua vida cotidiana (boné, colar, pulseira, etc.) que você não usa
na escola?

() Sim () Não O quê?

37. O uso de celulares é proibido na escola, você concorda com isso? () Sim () Não

38. Você acha que os computadores e celulares devem ser permitidos durante as aulas?

(Marque mais de uma opção, se for o caso)

- () em hipótese alguma
 () somente em atividades que fossem necessárias utilizar internet
 () somente quando o professor permitir
 () para enviar e receber mensagens
 () deve ser liberado em todas as ocasiões

39. Na escola, é possível se relacionar com seus amigos? () Sim () Não

Em quais espaços você se relaciona com seus amigos?

40. De 0 a 10, que número você daria para a importância das amizades no contexto escolar? ()

41. Aqui na escola, tem casos de preconceito, discriminação e/ou de violência? () Sim () Não () Não sei

42. Você conhece alguém na escola que já foi vítima de preconceito? () Sim () Não
 Que tipo?

43. Você já foi vítima de preconceito ou discriminação? () Sim () Não Que tipo?

44. Você se sente bem aqui na escola? () Sim () Não () às vezes

IV- CORPO

45. Você se sente à vontade com seu corpo na escola? () Sim () Não E na Educação Física? () Sim () Não

46. É importante preocupar-se com o corpo? () Sim () Não

47. O que mais gosto no meu corpo é

48. O que menos gosto no meu corpo é

49. Caso fosse possível, você mudaria alguma coisa em seu corpo? () Sim () Não O quê?

50. O que é corpo para você?

51. As mídias influenciam os jovens sobre modelos ideais de corpos? () Sim () Não () Não sei opinar

52. E a escola? () Sim () Não () Não sei opinar

53. Os jovens de hoje são preocupados com a imagem de seus corpos? () Sim () Não () Não sei opinar

54. Você costuma conversar sobre questões relativas ao seu corpo com a sua família? () Sim () Não () às vezes

55. E na escola? () Sim () Não () às vezes

56. E nas aulas de Educação Física? () Sim () Não () às vezes

57. Você observa a aparência física dos seus colegas e amigos da escola (roupa, peso, cabelo, etc.)?

() Sim () Não () às vezes

58. Seus amigos e colegas fazem comentários sobre sua aparência? () Sim () Não () às vezes () não sei opinar

59. Seus amigos e colegas fazem comentários sobre sua forma de pensar?

() Sim () Não () às vezes () não sei opinar

60. A questão do corpo é diferente para meninos e meninas? () Sim () Não

61. E para o jovem rico ou pobre? () Sim () Não

62. Já ouviu falar em bulimia e anorexia? () Sim () Não

Roteiro de entrevistas

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO – CORPOS JUVENIS.

- O que você entende por corpo?
- Por que devemos nos preocupar com o corpo?
- Onde na sociedade não é exigido um padrão de corpo?
- Como o corpo se relaciona em sociedade? Existe algum pré requisito para ser aceito ou fazer parte de um grupo?
- Como você gosta de se vestir fora da escola? Brincos, colares, pulseiras, anéis, algo mais?
- O que você pensa sobre tatuagens? Faria ou tem alguma? O que você faria? (Identifica-se de alguma forma?)
- O que pensa sobre piercings? Usaria? (Identifica-se de alguma forma?)
- Como você experiência ou vivencia seu corpo no dia-a-dia? (faz algo diretamente ligado a sua corporeidade?)
- Você acha que suas vivências e experiências de corpo ou corporeidade se transformaram ao longo de sua vida? – se sim - E o que motivou essa transformação?
- Suas vivencias corporais, são diferentes dentro e fora da escola?
- Existe corpo ideal para você? Que tipo de corpo você busca ou almeja para si? E que tipo admira em outros?
- Este corpo ideal, esta relacionado com a felicidade?
- O que você não mudaria no seu corpo? E se pudesse mudar algo o que seria?
- Você acha que seus amigos se preocupam com “a imagem” deles? – se sim - E o que tanto os preocupa? E você se preocupa?
- O que mais te chama à atenção numa pessoa, no quesito corpo?

- A maioria dos questionários disse que a questão do corpo é diferente para meninos e meninas, qual é a maior diferença, nessa questão de gênero, para você? E entre ricos e pobres?
- Como você se sente em relação ao corpo na escola? Uniformes, contatos físicos, estética corporal, paquera-crush.
- Se você pudesse mudar uma regra na escola qual seria? E em relação ao corpo sujeito.
- Como você definiria seu estilo?