

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E DE PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIOLOGIA E HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE
E DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

ENTRE GINGAS E BERIMBAUS:
UM ESTUDO DE CASO SOBRE CULTURAS JUVENIS,
GRUPOS E ESCOLA

CARLA VALÉRIA VIEIRA LINHARES MAIA

Belo Horizonte
julho - 2004
CARLA VALÉRIA VIEIRA LINHARES MAIA

ENTRE GINGAS E BERIMBAUS:
UM ESTUDO DE CASO SOBRE CULTURAS JUVENIS,
GRUPOS E ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação do Instituto de Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Sociologia e História da Profissão Docente e da Educação Escolar.

Orientadora: Prof^a Dra. Sandra F. Pereira Tosta.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Belo Horizonte
2004
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Pró-reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação

Instituto de Ciências Humanas
Departamento de Educação
Mestrado em Educação

APROVAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Dissertação defendida por: CARLA VALÉRIA VIEIRA LINHARES MAIA

Tema: *ENTRE GINGAS E BERIMBAUS:*

UM ESTUDO DE CASO SOBRE CULTURAS JUVENIS, GRUPOS E ESCOLA

Aprovada em:

_____, ____/____/____.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Luíz Alberto Oliveira Gonçalves - UFMG

Prof^ª. Dra. Anna Maria Salgueiro Caldeira – PUCMINAS

Prof^ª. Dra. Sandra de Fátima Pereira Tosta – PUCMINAS

Dedico esta dissertação:

*À Deus, pelos dons, pela força e oragem com que me nutriu para
superar os desafios e concluir mais esta empreitada;*

Aos pais, pela vida.

*Ao Júlio, que “apesar e contudo”, soube se fazer cúmplice e
fundamental;*

Ao Bruno e à Júlia, pelo amor e compreensão das minhas ausências.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, meu agradecimento a Profa. Dra. Sandra de Fátima Pereira Tosta, pela orientação afetuosa e ao mesmo tempo exigente com que sempre se fez presente. Suas considerações, críticas e sugestões foram sempre recebidas como um contributo ao crescimento pessoal e profissional.

À Professora Dra. Anna Maria Salgueiro Caldeira que, desde que iniciei o mestrado, se fez presença constante e estimuladora. Agradeço a ela pelas indicações de leituras e interlocução nos espaços da linha de pesquisa e em suas aulas.

Aos professores e colegas do Mestrado pelas leituras e diálogos motivadores e instigantes.

Às colegas e amigas Natércia e Célia, pelo construir e partilhar as trilhas desta empreitada.

À Mônica quero agradecer pelo carinho com que leu meus textos e elaborou o Abstract. Agradeço mais ainda, pela sua amizade, nascida e fortalecida durante todo este trilhar.

A Coordenação e funcionários do Programa de Mestrado em Educação da PUCMINAS pela atenção e disponibilidade com que sempre me receberam.

Aos professores e funcionários da Escola “Sédna”, que me concederam entrevistas, tempos, documentos e especialmente atenção, meu agradecimento pela receptividade a esta pesquisa.

Não posso deixar de destacar que, sem o auxílio financeiro da CAPES e da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, não teria tido condições de realizar este curso.

Finalmente, quero expressar meu agradecimento à “Galera da Capoeira”, personagens centrais dessa história, pela acolhida e confiança em mim depositada. Espero ter correspondido a tanto afeto recebido e afirmar que, sem seus depoimentos e pedaços de histórias, esta dissertação não teria se realizado.

Aos Mestres, professores e capoeiristas em geral, que se dispuseram a me situar no mundo da capoeira e suas histórias.

Singeleza

Abre-se a cancela do jardim
Com a docilidade da página
Que uma freqüente devoção interroga
E dentro os olhares
Não precisam deter-se nos objetos
Que já estão cabalmente na memória.
Conheço os costumes e as almas
e esse dialeto de alusões
que todo agrupamento humano vai urdindo.
Não necessito falar
Nem mentir privilégios;
Bem me conhecem aqueles que aqui me rodeiam,
Bem sabem minhas penas e minha fraqueza.
Isso é alcançar o mais alto,
O que talvez nos dará o Céu:
não admirações nem vitórias
mas simplesmente ser admitidos
como parte de uma Realidade inegável,
como as pedras e as árvores.

Jorge Luis Borges

RESUMO

A presente dissertação de Mestrado em Educação teve como objetivo observar, descrever e interpretar vivências juvenis em dois espaços: escola e grupo cultural e, assim, buscar ampliar o conhecimento e a compreensão das diversas expressões das culturas construídas e ou introduzidas no cotidiano escolar, por jovens alunos e os modos como a Escola, através de seus educadores e de seus projetos político-pedagógicos, com elas se relacionam.

A dissertação resultou de um estudo de caso com abordagem etnográfica, na perspectiva da Antropologia Histórica, junto a um grupo de jovens, estudantes de uma Escola pública da Rede Municipal de Ensino da cidade de Belo Horizonte e participantes de um Grupo de Capoeira. Foram feitas observações sistemáticas sobre o cotidiano destes jovens nos encontros do Grupo e na Escola, bem como do cotidiano escolar, registros Figuragráficos, entrevistas semi-estruturadas com alunos, professores, e capoeiristas. Além destes, foi aplicado um questionário para composição do perfil sócio-cultural dos jovens da Galerinha da capoeira e pesquisa com fontes orais, documentais e bibliográficas para levantamento da história da escola.

Escola e Grupo de Capoeira foram tomados e significados como espaços de socialização e de formação identitária juvenis e, também, como lócus de aprendizagens e trocas de valores e saberes entre os jovens. Geralmente percebidos como cindidos, representando mundos distintos, ou seja, mundo juvenil e mundo da escola, foram interpretados neste estudo como imbricados e complementares nas e pelas vivências dos jovens, porém, pouco porosos ao diálogo e ao mútuo conhecimento e reconhecimento.

Palavras chaves: culturas juvenis, juventudes, grupos culturais, cotidiano, cotidiano escolar, cultura da escola.

ABSTRACT

This dissertation is a result of a research developed in a Mastership of Education, which purpose is to observe, describe and interpret the experiences lived by a group of young people, in two spaces of observation: the school and the cultural group. The purpose of this work is also to enlarge the knowledge and comprehension of the many expressions of the cultures built and introduced in the quotidian life of the school, by the youngsters, and the way the school deal with them, by their teachers and in the Pedagogic Political Projects.

Methodologically, the work is based in a case study with an ethnographical approach, in the Historical Anthropology prospect. It was developed with a group of young students of a Municipal Public School of Belo Horizonte, who are members of a 'Capoeira' Group. The quotidian of these Young boys and girls was systematically observed during their meetings to play 'Capoeira', which was written and photographically registered. Besides that, the data were collected by interviews with students, teachers and the players of 'Capoeira'. The youngsters also answered a questionnaire which helped to design a social and cultural profile of the them, when members of the 'Capoeira' Group. The research counted also on oral, documental and bibliographical sources of study, to have the history of the school built.

The school and the 'Capoeira' Group were taken and meant as spaces of socialization; of the youth identity formation and yet, as the *locus* for learning things and changing values and knowledge among the young boys and girls of the group. The world of the young students and the world of the school, usually taken apart, were considered in this study as complements of each other, in and by the life experiences of the youngsters, most of the times, not so receptive to the dialogue, to the mutual knowledge and to acknowledgement.

Key words: cultures of the young; youths; cultural groups; quotidian; school quotidian; school culture.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráficos e Tabelas

Gráfico 1 – População Residente – 10 a 19 anos – por Sexo	114
Quadro 1 – Relação dos Alunos da Escola Que Participavam do Grupo M.B.....	132
Gráfico 2 – Situação do Grupo M.B – Por Sexo.....	267
Gráfico 3 – Situação do Grupo M.B – Escolaridade.....	268
Gráfico 4 – Situação do Grupo M.B – Relação com a Escola.....	268
Quadro 2 – Relação dos Jovens que Compõem a “Galerinha”.....	270
Gráfico 5 – Perfil Étnico por Auto Atribuição.....	271
Gráfico 6 – Relação Família-Moradia.....	273
Gráfico 7 – Situação de Moradia.....	273
Gráfico 8 – Perfil Religioso	274
Gráfico 9 – Tempo de Prática da Capoeira.....	277
Gráfico 10 – Opções de Lazer.....	307
Gráfico 11 – Opções de Lazer Apontadas Pelos Jovens – O que Gostariam.....	308
Gráfico 12 – Jovens e o Estudo.....	309
Gráfico 13 – Jovens e Professores.....	310
Gráfico 14 – O Que os Jovens Pensam Sobre os Saberes Escolares.....	312
Gráfico 15 – Sobre os Aprendizados das Disciplinas Escolares.....	313

Figuras

Figura 1 - Primeiro Encontro com os Jovens do Grupo M.B.....	128
Figura 2 - Localização da Escola.....	171
Figura 3 – Apresentação do Grupo M.B em Evento Cultural.....	234
Figura 4 – Jovem Capoeirista Organizando Distribuição de Cordas	248
Figura 5 – A “Galerinha” na Roda de Capoeira.....	269
Figura 6 – Roda de Capoeira em Evento Cultural.....	277
Figura 7 – Localização: A Escola Sédna, “Os de Cima” e “Os de Baixo”.....	306
Figura 8 – Ritual do Batizado – Jovem Sendo Derrubado.....	337
Figura 9 – Ritual do Batizado – Jovem Recebendo a Corda.....	338
Figura 10 – Ritual do Batizado – Entrega dos Certificados.....	339
Figura 11 – Apresentação de Grupo de Hip-Hop Durante Comemoração do Batizado..	341
Figura 12 – Roda de Iúna.....	343
Figura 13 – Roda de Capoeira.....	346
Figura 14 – Esquema dos Treinos e Rodas – Formação Inicial.....	356
Figura 15 – Esquema dos Treinos e Rodas – Começando a Trama.....	357
Figura 16 – Esquema dos Treinos e Rodas – Diversificando a Trama.....	358
Figura 17 – Esquema dos Treinos e Rodas – Trama Circular.....	360
Figura 18 – Esquema dos Treinos e Rodas – Desenhando Novo Tricô.....	361

SUMÁRIO

ABRINDO AS CORTINAS: UMA BREVE APRESENTAÇÃO	16
1 O tema da Pesquisa	16
2 De Perto e de Dentro: Eu e o Tema	17
3 Ingresso no Mestrado: Construção do Objeto.....	20
4 Lapidando o Objeto de Pesquisa	25
PRIMEIRO ATO: O Cenário Teórico Metodológico	36
CENA UM : Explicitando Conceitos	36
1.1 CULTURA JUVENIL: O Que Isto Quer Dizer	36
1.1.1 Cultura	37
1.1.2 Juventude	41
1.1.3 Culturas Juvenis	52
1.2 COTIDIANO E COTIDIANO ESCOLAR	60
CENA DOIS: Sobre Jovens e Suas Expressões Culturais	70
1.3 Ampliando o Olhar	70
1.4 Culturas Juvenis e Escola.....	75
1.5 ‘Pensando Com a História’: Cult uras Juvenis e Grupos	78
1.6 Juventude e Grupos Culturais: Caminhos Abertos	84
SEGUNDO ATO: História de Uma Pesquisa	88
CENA UM: Construindo Um Estudo de Caso: Reflexões de Uma Viagem	88
2.1 Definindo a Rota	88
2.2. Procedimentos Metodológicos	100

CENA DOIS: Busca e Encontro: Cenários e Sujeitos	102
2.3 Escola: Visitas e Negociações	102
2.4 Mapeando as Escolas: A Procura de um Cenário	105
2.5 Critérios Para a Escolha da Escola	107
2.6 A Chegada na Escola: Negociações e Definições	110
2.7 A Região Saturno	113
2.8 Entrando na Escola Sédna	117
2.9 Feira de Cultura: “Estar” na Escola	127
2.10 Encontro com a Galera da Capoeira	128
2.11 A Imersão no Campo	133
TERCEIRO ATO: O Cenário da Pesquisa	138
CENA UM: Escola Sédna – Construindo Um Olhar Histórico	138
3.1 Em Busca de Uma Interpretação Cultural	138
3.2 O grupo Escolar: Modernização e Movimentos Sociais	142
3.2.1 O Grupo Escolar: Demanda da Comunidade do Mato da Lenha	152
3.3 O Colégio Municipal: Novos Pilares Culturais	154
3.4 A Emancipação do Anexo Sédna	166
CENA DOIS: O Cenário Atual	171
3.5 Localização da Escola	171
3.6 Terreno e Arquitetura	173
3.7 Aspectos Funcionais e Pedagógicos	177
3.8 Perfil dos Alunos da Escola	178
3.9 Culturas Juvenis e Escola: O Que Dizem os Professores	180
3.10 O Turno da Manhã: Cotidiano dos Jovens e os Jovens no Cotidiano Escolar	185

3.10.1 Início do Turno: Chegando na Escola	187
3.10.2 Cenas Juvenis	197
3.10.2.1 Surpresas de Carnaval	198
3.10.2.2 Uma Rádio na Escola	203
3.10.2.3 O Torneio Masculino de Futebol.....	209
3.10.2.4 As Aulas de Axé Music: Meninos Dançam ou Apenas Brincam de Dançar?	214
3.10.2.5 Brincando de Vender e Comprar Beijos	218
3.10.3 Saída da Escola: Novos Encontros Juvenis	222
3.11 O Grupo de Teatro	225
3.12 O Noturno: Uma Outra História	228
3.13 Cena em Três Atos: Escola e Juventude – Retrato de Uma Situação de Fronteira	232
QUARTO ATO: AO TOQUE DO BERIMBAU – CULTURAS JUVENIS E ESCOLA	234
CENA UM: Nas Gingas da Capoeira	234
4.1 Refletindo Sobre Capoeira	234
4.2 Principais Estilos de Capoeira	242
4.2.1 Capoeira Primitiva	242
4.2.2 Capoeira Angola	243
4.2.3 Capoeira Regional	244
4.2.4 Maculelê	244
4.2.5 Capoeira Contemporânea	246
4.3 A Graduação nos Grupos de Capoeira	248

CENA DOIS: Conhecendo o Grupo M.B e a Galerinha da Capoeira	251
4.4 No Campo do Grupo M.B	251
4.5 A Capoeira e a Tradição de Contar Histórias	258
4.6 História de Vida e História do Grupo M.B	260
4.7 Repensando Imagens e Estereótipos Juvenis	263
4.8 O Grupo de Capoeira M.B	266
4.9 Conhecendo a Galerinha da Capoeira	269
4.10 Perfil Sócio Cultural da Galerinha	270
4.11 Pedacos de Histórias: O Que nos Dizem da Galerinha	283
CENA TRÊS: Grupo M.B e Escola: Intercuzando Olhares	302
4.12 Situando a Galera da Capoeira na Escola	302
4.13 Escola e Grupos: Espaços Juvenis	307
4.14 O Grupo e a Capoeira na Visão da Galerinha	314
4.15 A Capoeira no Projeto Sexta Cultural	320
CENA QUATRO: Saberes e Valores nos Encontros da Galera	323
4.16 O Grupo M.B: Capoeira Mestiça ?	329
4.17 Encenações dos Encontros da Galera	329
4.18 Rituais de Chegada e Despedida	333
4.19 O Batizado no Grupo M.B	336
4.19.1 A Cerimônia do Batizado	340
4.20 Nas Rodas da Capoeira	346
4.20.1 Rodas de Conversa: Constituição do “Grupo em Si”	352
4.21 Grupo de Capoeira: Espaço de Saberes e Aprendizados	354

FECHANDO AS CORTINAS: A CAPOEIRA COMO UM TEXTO SOBRE CULTURAS JUVENIS E ESCOLA	363
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	374

ABRINDO AS CORTINAS: UMA BREVE APRESENTAÇÃO

1) Tema da Pesquisa

Nesta dissertação falo sobre jovens, Grupo de Capoeira e escola.¹ Tentei apresentar uma *descrição o mais densa possível* de diferentes expressões culturais juvenis manifestas em dois cenários: o primeiro, uma Escola pública municipal da cidade de Belo Horizonte, que atende a uma população ampla de jovens. O segundo, um Grupo de Capoeira que reúne diversos jovens no espaço desta mesma Escola. Cenários sobrepostos e interligados, com várias cenas e atores em comum, porém, com textos e enredos distintos e desencontrados.

As escolas e os grupos constituem-se *locus* privilegiados de aproximação com a população juvenil, porém em perspectivas bastante diferenciadas. Na Escola encontramos um grande número deles convivendo em um espaço institucionalizado e demarcado por regras e tempos previamente estabelecidos e tradicionalmente organizado para formação e transmissão de cultura às novas gerações. Os grupos juvenis geralmente podem ser caracterizados como espaços onde predomina uma certa informalidade e fluidez e são organizados em torno de atividades esportivas, artísticas, religiosas, políticas ou outras atividades culturais. Entretanto, assim como a escola eles constituem na atualidade, como também já se constituíram em outras sociedades e temporalidades, espaços privilegiados de socialização e formação de identidades dos jovens.

¹ Para maior clareza e leveza do texto ora apresentado, fui orientada a referir-me aos sujeitos desta pesquisa no masculino genérico. Neste sentido, ao lerem: jovens, professores, gestores, capoeiristas, etc., entendam que me refiro a moças e rapazes, professores e professoras, gestores e gestoras, etc.

Nesta perspectiva, o objetivo desta pesquisa foi observar, descrever e interpretar vivências juvenis nos dois espaços: escola e grupo cultural e, assim, buscar ampliar o conhecimento e a compreensão das diversas expressões das culturas construídas e introduzidas no cotidiano escolar, por jovens alunos e os modos como a Escola, através de seus educadores e de seus projetos político-pedagógicos, com elas se relacionam.

2) De Perto e De Dentro: Eu e o Tema

*“Quem urde eternamente a trama de tão velhos sonhos?”.
Quem faz - em mim- esta interrogação?
(Mário Quintana)*

O tema desta investigação nasceu, primeiramente, do meu desejo de educadora em compreender melhor o universo cultural dos adolescentes e jovens, com os quais trabalho há 13 anos. Na vivência em sala de aula percebi que ensinar e aprender são processos que exigem e resultam em uma grande interação entre professores e alunos. Interação esta que se torna mais rica e verdadeiramente dialógica, quando os educadores conhecem os alunos, sabem como vivem, suas lógicas de aprendizagens, e como se relacionam com os saberes e valores instituídos e difundidos pela Escola.

Nessa minha trajetória profissional fui compreendendo que o professor não era apenas um transmissor de conteúdos acumulados, destinados a alunos que, supostamente, não traziam consigo qualquer saber, cabendo-lhes apenas assimilar e ou decorar estes conteúdos. Estas reflexões fizeram-me entender o professor como um mediador entre um saber culturalmente acumulado pela humanidade -transformado em conteúdos escolares -e outros, construídos pelos alunos nas suas vivências cotidianas.

Desejei, assim, conhecer mais sobre estes saberes, sobre os valores, sentidos e significados construídos pelos alunos em seu viver, pois, acreditava que este conhecimento poderia ajudar muito na relação professor-aluno e na apropriação, por alunos e professores dos saberes escolares. Entendendo que estes saberes são construções cotidianas articuladas às relações entre professor e aluno; portanto não existindo saberes já acabados como aqueles adquiridos no processo de formação docente. Sempre considerei que este conhecimento poderia contribuir para que a própria Escola, através de seus atores, repensasse os conteúdos e os tempos escolares, implantando projetos político-pedagógicos mais significativos e dirigidos para aqueles alunos específicos.

Nas várias escolas onde lecionei, pude observar que a diversidade de contextos políticos, sociais, econômicos e culturais em que os alunos estavam inseridos, diferenciava-os e tornava diferente a própria escola, em relação a outras tantas, aparentemente similares. Observava, também, dentro de uma mesma escola a existência dessa mesma diversidade e como a homogeneidade posta na categoria “aluno” escondia enormes diferenças, se já em relação ao pertencimento étnico, ao credo, a formação familiar, origem regional, opção sexual, dentre outras.

Dessa vivência no cotidiano escolar em seus variados espaços², nasceu a percepção da grande dificuldade expressa pelos vários atores escolares - professores, direção, funcionários, dentre outros - em lidar com os alunos que ali chegam. Muitos destes meninos e meninas trazendo comportamentos e valores distantes daqueles reconhecidos e legitimados historicamente pela instituição e tidos como corretos e desejáveis.

Para muitos professores com os quais convivi, e ainda convivo, os alunos são, geralmente, caracterizados pelo negativo, pelo que lhes falta. Alguns destes professores já trazem consigo uma imagem, uma definição de como os jovens deveriam ser e agir,

² Refiro aos diferentes espaços, tais como: salas de aula, assembléias escolares, reuniões de turnos, colegiados, conselhos de classe, dentre outros.

percebendo os que não apresentam estas características como “desviantes”, ou seja, como alguém que foge dos padrões normais de comportamento.

Como estes professores, eu também estava, a cada dia, mais atônita diante das situações vivenciadas em sala de aula na relação diária com os alunos, sem saber quem eram, o que pensavam, quais seus anseios, qual o papel e sentidos da escola e da disciplina que lecionava em suas vidas e em seus projetos de futuro.

Observava o comportamento dos alunos em relação à indisciplina, a apatia e a pouca participação nas aulas e atividades da escola, compreendendo que estes demonstravam o pouco interesse que a instituição despertava em suas vidas. Os saberes transmitidos pareciam não significar muito para eles e, eu, enquanto educadora, acreditava na importância da escola para suas vidas.

Comecei a indagar se grande parte da dificuldade no relacionamento entre nós, professores, e os alunos e entre alunos e a instituição, não se devia ao fato desta, como um todo, desconhecer os jovens em suas especificidades, considerando-os apenas a partir de uma categoria abstrata, “aluno”, como se fossem todos iguais, devendo ser tratados de forma homogênea, tendo desempenhos e comportamentos padronizados.

Ao mesmo tempo, fui percebendo, também, quão necessário era, não projetar sobre os alunos nossas imagens e pré-noções para poder conhecer realmente quem é *este outro* com quem trabalhamos, entender seus valores, expectativas e necessidades que trazem para a escola. Para, assim, compreender que lugar esta instituição e os saberes ali construídos e ou transmitidos ocupam em seus projetos de vida, que outros espaços contribuem e de que modos contribuem para a constituição e formação da identidade destes jovens.

Nesta medida, a crença era a de que um maior conhecimento sobre os alunos ajudaria a melhorar o relacionamento entre professores e alunos e, também, para estabelecer uma

relação de aprendizagem mais efetiva, diminuindo assim, o abismo entre os mundos da escola e dos jovens.

Porém, devo dizer que o desejo de pesquisar sobre juventudes e grupos culturais nasceu, também, de experiências anteriores a docência. Durante o período da adolescência e juventude participei de grupos juvenis e, neles encontrei um espaço acolhedor onde pude conviver com outros jovens, estabelecer laços de amizade que permanecem até hoje, questionar valores familiares, construir novos projetos de vida e uma auto-imagem mais positiva. Estas vivências oportunizaram, ainda, o conhecimento de realidades distintas das que eu vivia e conhecia em minha família e o envolvimento em causas sociais.

Eram os anos 80 do século passado e nos grupos juvenis participava de atividades variadas, tais como: organização de eventos, montagem de peças teatrais, corais, viagens, além de ações de solidariedade na busca de soluções para os problemas que cada um enfrentava.

São vivências que, efetivamente, contribuíram para a minha formação e me proporcionaram aprendizagens de saberes, os quais, posteriormente, foram muito úteis na minha vida pessoal, profissional e no estabelecimento de relações mais afetivas, inclusive com meus alunos.

3) Ingresso No Mestrado: Construção Do Objeto

*“Procurar minha voz em outros autores,
retribuir o aceno das sobranceiras”.
(Fabrício Carpinejar)*

Como resultado de todas estas vivências e provocada pelo desejo de aprofundar minha compreensão dos jovens, da escola e dos grupos, ingressei no Mestrado em Educação da PUC-MINAS, em 2002.

Optei por desenvolver uma pesquisa na linha: “Educação, Cotidiano e Diferença Cultural”, na qual vi reconhecidas as minhas preocupações. Trazia já o desejo de realizar a investigação em uma escola pública, um lugar onde, diariamente, pessoas portadoras de diferenças sexuais, étnicas e sociais, exercendo papéis e funções distintas (professor, aluno, direção, dentre outras), convivem, discutem e estabelecem regras próprias de convivência. E dentro de uma organização complexa como a escola, estas pessoas estabelecem espaços de participação, socialização e relações de saberes e poderes.

A pretensão inicial era entender de que maneira as diferenças culturais interferiam nas relações entre os professores e os alunos, entre os próprios alunos e, principalmente, destes com a escola e os saberes e regras ali instituídos. Acreditava que o reconhecimento destas diferenças era fundamental para compreender a “cosmologia” de alunos da escola pública e que as possíveis respostas seriam encontradas dentro da própria escola, no seu dia-a-dia, nas relações vividas por todos aqueles que participam daquele ambiente, que lhe dão vida, a ela se conformando ou modificando suas regras.

A priori tinha como referência os estudos do cotidiano desenvolvidos no campo da História, área de minha formação universitária, e que apontavam para a riqueza e as inúmeras possibilidades de investigação, trazendo à tona novos atores, novos objetos e cenários até então pouco explorados pela historiografia tradicional. Caracterizando-se, assim, como um campo fecundo para buscar o entendimento da sociedade em seus micro-espços, acreditei que a história poderia subsidiar uma investigação do cotidiano de uma escola pública.

A partir das reflexões no espaço de orientação da linha de pesquisa, fui descobrindo que na área da Educação, os estudos **do/no**³ cotidiano têm se constituído como um rico campo de pesquisa, portador de inúmeras chaves para compreensão da escola e daqueles que dela

³ A este respeito ler: OLIVEIRA, Inês e ALVES, Nilda, (org) . **Pesquisa no/do cotidiano das escolas** – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.; GARCIA. Regina Leite. **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

participam. Realizei várias leituras (Penin, 1990, Candau, 2000, Ezpeleta & Rockwell, 1989, dentre outras), pelas quais compreendi, primeiramente, que a observação do/no cotidiano possibilita construir um olhar mais denso sobre as relações entre os diversos atores sociais que o constitui, o que, muitas vezes, não se consegue através de outras estratégias de investigação. Em segundo lugar, compreendi que o olhar sobre o cotidiano escolar possibilita perceber um campo de múltiplas interseções de culturas. E, finalmente, que estas permitem recuperar aspectos heterogêneos presentes no cotidiano, enquanto nuances impregnantes da realidade, ao invés de eliminá-las como é comum ocorrer em análises que desconsideram esta perspectiva.

Isto posto, a intenção era analisar o cotidiano escolar tomando como referência principal a categoria “Gênero”, associada a outras categorias como etnia e classe social, que, originária dos estudos feministas, evidencia a construção cultural dos papéis sexuais, desnaturalizando e desmistificando a fundamentação puramente biológica dos comportamentos sexuais dos indivíduos.

Já é sabido que a introdução desta categoria nas pesquisas acadêmicas ocorreu a partir do artigo da historiadora norte-americana, Joan Scott, intitulado “*Gênero – uma categoria útil de análise histórica*”, publicado em 1988. Neste artigo, Scott destaca alguns elementos importantes dessa categoria: em primeiro lugar, ela aponta para a construção social dos papéis masculinos e femininos baseados nas diferenças percebidas entre os sexos e das relações de poder implícitas entre os gêneros; em segundo lugar, destaca a construção da identidade subjetiva na relação social entre os sexos. Para ela, o Gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder.

Nestes anos oitenta, as práticas e as teorias feministas influenciaram profundamente movimentos ocorridos nas diversas áreas das ciências humanas e sociais, que passaram a repensar seus próprios pressupostos teóricos e trouxeram para a academia novos problemas e

renovadas abordagens. Dentre os objetivos destes movimentos, um era dar voz e visibilidade a atores que estavam, até então, excluídos socialmente e também do universo de produção do conhecimento.

Já nos anos noventa, os estudos sobre as relações de gênero abriram caminho, nas pesquisas realizadas nas academias, para as questões que estavam sendo postas pelos movimentos sociais desde os anos cinquenta e sessenta, e a categoria tornou-se, então, uma ferramenta teórica, através da qual pesquisadoras feministas denunciavam a situação de opressão das minorias sexuais e étnicas. Elas procuraram demonstrar como a ciência produzida nas academias utilizava-se de um discurso marcado historicamente pela visão do homem, europeu, branco e “civilizado”, desconsiderando a diversidade de experiências humanas e tomando como paradigma de referência tão somente um modelo de cultura ocidental.

O meu objetivo era que, através da categoria “Gênero”, encontrasse uma nova forma de olhar para o cotidiano escolar para compreendê-lo no intercruzamento das diferenças entre os diversos atores que constituem a Escola. Compreendia esta categoria como sendo essencialmente relacional, e, ao utilizá-la, estaria evidenciando a construção social das diferenças sexuais colocando em evidência outras diferenças como as de classe e de etnias.

No processo da orientação percebi, primeiramente, que a categoria gênero poderia ser insuficiente para dar conta da complexidade das diferenças culturais entre alunos. À questão de Gênero precisavam ser acrescentadas outras tantas, como as religiosas, familiares, regionais, étnicas e institucionais. Em segundo lugar, compreendi que as categorias sociais não são estáticas e nem podem ser vistas e apropriadas como instrumentos prontos com os quais acessamos a realidade. Precisamos ser cautelosos para não aplicá-las às realidades estudadas de forma mecânica e, em um estudo qualitativo como o desta proposta, as categorias precisam ser contextualizadas, ou “postas em situação”, para, desta maneira,

amenizar o risco de cair em generalizações e abstrações que pouco ou nada esclarecem a realidade examinada.

Em um esforço de desconstrução teórica e metodológica, próprios de um trabalho acadêmico, a decisão foi por deixar que as categorias fossem sendo definidas durante a própria pesquisa. Ao ler Bourdieu (1999), ficou claro que ao iniciar uma investigação devemos abrir mão de pré-noções, de categorias analíticas rígidas e dos pré-supostos teóricos, também pré-concebidos. Pois, se o conhecimento prévio é sempre fundamental e dele não se pode abrir mão, a clareza de que a realidade desafia constantemente o estudioso e é muito maior que ele, também, é verdade. E com isto, referenciais teóricos necessitam ser sensibilizados, redimensionados no processo de investigação, no contato direto com o real.

Em um estudo qualitativo é necessário tentar, em um primeiro momento, suspender o conhecimento teórico e observar a realidade, o fenômeno, para, em um segundo momento, retomar a teoria e as categorias, dialogando assim, com os dados colhidos no campo, a fim de requalificá-los.

Ao optar por um estudo de caso qualitativo, a percepção é que este tipo de metodologia exige uma maior flexibilidade e rigor com o uso de conceitos e hipóteses⁴. Já na realização da “ruptura teórica”, e ao longo do percurso da investigação, é preciso ouvir o que a realidade diz. Desta escuta e da sua compreensão, as escolhas por categorias podem ser menos apressadas, indicando uma maturidade maior na construção do próprio trabalho. O que não significa em absoluto que nos acerquemos do campo sem o instrumental teórico, pois, é ele que nos permite entender o que o real pode nos dizer. E por isto mesmo, abrir mão, de determinadas categorias, só ocorre porque expressa o resultado de um processo de reflexão e apreensão destas.

⁴ Ver TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais- A pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo, Editora Atlas S.A, 1987.

Em se tratando da abordagem etnográfica, a qual se procurou dar a este estudo de caso, a desconstrução acontece de forma mais abissal, uma vez que, é próprio do conhecimento antropológico procurar as “categorias nativas”. Ou seja, ao pesquisador cabe, imergir no contexto e tentar exercer o olhar do ponto de vista do ator, do “outro”, em conjunção com o dele.

Com esta alternativa prévia e parcialmente elaborada, iniciei uma pesquisa exploratória buscando encontrar na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, uma escola onde pudesse realizar a pesquisa. O resultado deste primeiro percurso foi definir como atores privilegiados, estudantes de uma Escola da Rede Municipal de Belo Horizonte, situada na Região Saturno, desta cidade.⁵

4) Lapidando o Objeto de Pesquisa

Anterior a estas primeiras buscas no campo, algumas leituras e debates ocorridas no espaço da orientação possibilitaram uma delimitação mais precisa do objeto desta dissertação. Textos de Abramo (1994), Spósito (2000), Novaes (2001), Carrano (2000), Dayrell (2001), dentre outros, sobre cultura juvenil e escola, confirmaram a importância de efetuar um olhar diferenciado sobre os alunos que me propunha estudar.

Spósito (2000) destaca que com o aluno convive a sua condição sexual, sua cor e sua geração, enfatizando, que estas características constituem as múltiplas dimensões de um mesmo ser e, portanto, precisam ser levadas em conta quando se pretende melhor compreender a relação alunos e escola. A autora considera ainda, muito importante, que os

⁵ Por solicitação da direção da Escola pesquisada e, conforme as orientações que regulamentam o código de ética na ciência, todos os dados que levem imediatamente à identificação da instituição, serão nomeados ficticiamente. Assim, os nomes da Escola, do Grupo de capoeira, do bairro e da região, bem como de todos os entrevistados e/ou envolvidos diretamente na pesquisa, foram modificados ou omitidos.

pesquisadores se preocupem em pensar os alunos para além desta categoria, considerando também sua condição juvenil para compreender esta fase da vida do ser humano, ainda tão pouco pesquisada na área da educação.

Os debates realizados com as colegas e orientadoras da linha de pesquisa, a partir desta literatura e outras tantas idéias e autores, ampliaram o olhar proposto inicialmente nesta investigação sobre os alunos, reiterando a necessidade de se problematizar a utilização das categorias “aluno” ou “estudante”, uma vez que estas não evidenciam as várias dimensões constituintes dos estudantes.

Este processo implicou em compreender os alunos a partir da desconstrução da própria categoria, o que em Antropologia, segundo nos ensina Da Matta (1991), é desconstruir a categoria na realidade observada, para compreender como ela se faz ou constitui.

Deste modo, passei a considerar o fato de que os alunos são jovens, portadores de culturas diferenciadas, construídas em outros espaços, além da escola, o que indicou a importância de extrapolar os muros da instituição e desenvolver estudos nestes espaços que concorrem e/ou interagem com ela como instâncias de socialização dos jovens e de construção de suas referências de mundo. Espaços tradicionais como, por exemplo, os grupos comunitários, a igreja, a família, e outros não tão tradicionais, mas profundamente significativos no contexto atual como a mídia, os grupos culturais, as “ganguês”, “as galeras”, dentre outros.

Dayrell (2001) estudou em sua recente tese de doutorado, jovens inseridos em grupos musicais, e vem confirmar que estes grupos de música e outros como, por exemplo: capoeira, dança, teatro e religião, se consolidam como espaços importantes de socialização e formação da identidade de jovens.

Convencida desta perspectiva, a decisão foi observar os alunos em algum grupo juvenil para, desta forma, conhecê-los fora do ambiente da Escola e tentar percebê-los numa outra dimensão que não apenas a da relação professor-aluno. Ou melhor, em perspectivas que se fazem presentes na relação professor-aluno nem sempre de modo visível. Entendendo assim, que esses jovens vivem sob algumas condições e lugares específicos e concretos, onde, ao se relacionarem com seus pares e com as situações corriqueiras e contingentes da vida comum, vão construindo sua própria identidade e maneiras de ser e viver.⁶

Spósito (2000) alerta que a juventude tem sido ainda um objeto pouco estudado no campo da educação. Sabemos muito pouco sobre como vivem, o que pensam e o que fazem os alunos com os quais trabalhamos. Em contrapartida, constantemente emitimos juízos de valor sobre esses jovens, numa verbalização de imagens pré-concebidas que norteiam nossos relacionamentos e julgamentos com eles.

Nós, professores, em geral, estamos muito preocupados, e com certa razão, em entender qual a formação e as especificidades de nossa profissão, quais são ou deveriam ser nossos saberes e motivações. Às vezes, porém, nos esquecemos deste outro nosso interlocutor, o aluno, para quem, ou melhor, com quem, desenvolvemos ou deveríamos desenvolver o trabalho docente. Quando isto ocorre, enfatizamos, quase sempre, as metodologias de ensino ou os saberes a serem transmitidos, partindo de modelos pré-estabelecidos e aprendidos no tempo de formação, sem muitos recursos para a adoção de uma postura mais crítica e propiciadora de reflexão.

Sabe-se que poucos são, ainda, os educadores que, em suas pesquisas de mestrado ou doutorado, se dedicam a pensar sobre os alunos, buscando compreender seu universo de

⁶ Em relação ao Grupo juvenil e aos adolescentes e jovens selecionados para esta investigação, adotei o mesmo procedimento quanto a Escola e seus atores, respeitando acordos e o código de ética de pesquisas científicas. Desta forma, tanto o nome do Grupo, quanto os nomes e apelidos dos participantes destes foram substituídos por pseudônimos. É importante ressaltar que, ao contrário da Escola, os jovens quiseram participar da escolha de seus respectivos apelidos para que ao lerem o trabalho possam nele se reconhecer, ler seus depoimentos e fragmentos de histórias.

crenças, valores e seus projetos de vida. Quando isto ocorre, é muito em função de questões como a indisciplina, a violência, o fracasso, ou seja, do ‘mal estar’ que vivemos na relação com estes jovens, vistos, geralmente, como ‘problemáticos’, ‘rebeldes’, ‘indisciplinados’, dentre outros adjetivos, principalmente quando se trata dos jovens das classes populares.

Spósito (2000), em um levantamento coordenado por ela, no qual apresenta o ‘Estado do Conhecimento sobre Juventude e Educação’, identificou e analisou um universo de 1167 teses e 7500 dissertações, totalizando 8667 trabalhos na área da educação. Este levantamento considerou as teses e dissertações defendidas no período de 1980–1998 nos cursos de pós-graduação em educação no Brasil. Neste conjunto, foram identificadas 332 dissertações e 55 teses que focalizavam a temática juventude e educação, o que corresponde a apenas 4,4% da produção total na área.

Por este levantamento ficou evidenciado que os jovens são pouco focalizados nas pesquisas realizadas nos cursos de pós-graduação, fato que a autora considera surpreendente devido à importância político-social desse segmento no contexto atual. Seja em relação aos problemas a que se encontram associados (drogas, violência, etc.) ou, pela função crescente de legitimação do poder político, com o exercício do voto.

Isto se torna mais surpreendente, ainda, se considerarmos, que muitos destes cursos de pós-graduação em Educação tem como ênfase a formação docente. Segundo dados recentes do Censo 2000 e PNAD, 1995, mais de 85% dos jovens do mundo vive hoje nos países em desenvolvimento, e o Brasil, sozinho, é responsável por cerca de 50% dos jovens da América Latina e 80% do Cone Sul. Segundo dados divulgados pelo informativo Observatório Jovem⁷, o Brasil passa, atualmente, por um período denominado de “*Onda Jovem*”, com uma ampliação da população na faixa etária de 15 a 24 anos. O país tem uma população jovem de

⁷ Refiro-me ao Boletim Observatório Jovem divulgando dados de uma pesquisa nacional sobre juventude e EJA (Educação de Jovens e Adultos) do dia 15 de janeiro de 2004. Vide referência ao final desta dissertação.

34.081.330, deste total, 84, 5% estão matriculados em alguma escola, sendo a maioria em estabelecimentos públicos.

Considerando o perfil da juventude brasileira apresentado pela ONG Ação Educativa,⁸ baseado nos dados do livro de Spósito (2003), a população brasileira na idade entre 15 e 24 anos, sofre atualmente uma dupla situação de desigualdade: a *“desigualdade antiga, a qual estavam submetidos os jovens do meio rural e das pequenas cidades do Norte e Nordeste; e uma desigualdade nova, cuja principal vítima é o jovem das periferias das cidades”*.(p.1)

A forma antiga da desigualdade estaria baseada na tripla exclusão: acesso a terra, baixa escolaridade e condições gerais de vida extremamente precárias. Já a nova desigualdade resultaria da crise econômica e dos reflexos desta no mercado de trabalho, trazendo altas taxas de desemprego e alta competitividade. Segundo estes dados, os jovens formam o maior grupo etário brasileiro e, na última década, aumentou o índice de escolaridade mas, diminuíram as chances de inserção no mercado de trabalho, criando esta nova condição de exclusão nas cidades.

Em entrevista concedida a Ação Educativa⁹ Spósito afirma que quase 60% dos jovens brasileiros trabalham mais de 40 horas semanais e questiona se este jovem pode conseguir estudar dentro destas condições. De acordo com ela, *“o aluno dorme e o professor não sabe o que faz”* diante desta situação.

Esta situação aponta a relevância social e científica de pesquisas que tematizem essa parcela da população, cujos resultados sejam inseridos nos currículos de formação docentes, por exemplo.

A mesma autora identifica no já citado, ‘Estado do Conhecimento sobre juventude e Educação’, alguns temas que denomina de ‘emergentes’, e que correspondem a 10% do total

⁸ Perfil acessado em publicação digital do Informativo do Observatório da juventude devidamente citado ao final desta dissertação.

da produção na área. Em sua opinião estes temas *“alargam o espectro de investigações e revelam, ao mesmo tempo, eixos ainda pouco explorados”*. Como exemplo, ela cita os estudos sobre os jovens em sua relação com a mídia, os grupos juvenis e a violência. A autora surpreende-se com o que considera *“a minguada participação da temática racial ou étnica”* nas pesquisas analisadas, pois considera esta temática como *“crucial para uma compreensão mais densa da sociedade brasileira e das desigualdades educacionais”*. No referido levantamento, *“a relação juventude e gênero estão escassamente disseminados em alguns dos sub-temas, evidenciando, ainda, sua fraca presença na pesquisa discente”*(p.22).

Para Spósito (2000) existe uma evolução temática nos estudos nos últimos anos, o que revelaria importantes inflexões nesta área de estudos e, segundo sua pesquisa, revela temas que estavam fortemente presentes na década de 80 e vão deixando de aparecer nas décadas seguintes. Como exemplo estão citados os estudos dos aspectos psicossociais de jovens e adolescentes e as pesquisas sobre jovens alunos do ensino superior, fundamental e médio. De acordo com este levantamento, o tema juventude/trabalho/escola passa a ocupar o interesse dos pesquisadores na década de 90, declinando no final deste período.

Esta autora constata que temáticas como a participação política, a relação dos jovens com a mídia e a violência apresentam uma frequência estável nos últimos anos e estudos com os grupos juvenis e adolescentes negros, só bem recentemente, também a partir de meados dos anos 90 do século passado, quando foram sendo concluídos.

Ela identifica apenas oito trabalhos, até 1998, com enfoque nos grupos juvenis sendo assim distribuídos: dois que se preocuparam em compreender a prática de grafite por parte de adolescentes e jovens; três estudos sobre grupos juvenis de maioria negra estruturados em torno de práticas musicais; um estudo comparativo sobre a participação de jovens em uma banda tradicional-filarmônica e popular – Banda mirim do Olodum na Bahia e dois trabalhos que tratam dos grupos juvenis de forma diferenciada sem examinar as expressões artísticas.

⁹ Informações obtidas no boletim do Observatório jovem. Checar referência completa ao final desta dissertação.

Dayrell (2000) destaca, dentre as teses e dissertações presentes no levantamento coordenado por Spósito, 53 estudos sobre a temática - Jovens e escola -, sendo 45 dissertações e 5 teses, considerando que a maioria destes trabalhos refere-se aos jovens enquanto alunos e, somente uma minoria analisa os alunos como uma categoria concreta, contemplando sua diversidade e historicidade.

Ele afirma que,

poucas pesquisas procuram dar um contorno mais nítido aos alunos, conhecê-los, reconhecendo-os como portadores de valores e visões de mundo próprios e historicamente construídos. A grande maioria limita-se aos muros da Escola, não reconhecendo outros espaços significativos de formação dos jovens. (p.10)

Este fato, segundo o mesmo autor, empobreceria as análises e impossibilitaria trazer para a escola respostas mais completas e, assim, contribuir para que ela repense seu papel na vida destes jovens. Ele argumenta, reiterando Spósito, que o foco da maioria destes estudos não é o aluno, mas a instituição escolar, estudada a partir dos discursos, concepções, comportamentos e atitudes dos alunos. Assim, no seu entendimento, a unidade destes trabalhos estaria no fato de tomarem o aluno como ator através do qual encontrarão elementos para a reflexão sobre a instituição escolar, mas, informando pouco sobre o aluno. Dayrell (2000) conclui que

A leitura do conjunto destas pesquisas reunidas no tema 'juventude e escola' nos mostra que o jovem tem sido pouco tematizado pela pesquisa educacional que incide sobre a instituição escolar. (...) a grande maioria tem como foco a reflexão sobre a instituição escolar, investigada a partir do aluno. Desta forma, o jovem aparece na sua condição de aluno, quase sempre restrito ao interior dos muros escolares, e mesmo ali a maioria das análises privilegia os aspectos estritamente pedagógicos, mesmo que no âmbito de uma concepção de natureza sociológica ou psicológica, sem levar em conta as múltiplas dimensões da experiência dos jovens. Os estudos nos informam sobre opiniões de alunos em torno do funcionamento da Escola, dos currículos, das relações existentes, mas pouco nos dizem sobre os sujeitos reais que a freqüentam cotidianamente " (p. 112) ".

Pelo exposto, fica clara a necessidade da realização de pesquisas na área da educação, onde os alunos sejam o foco privilegiado das análises. Análises estas que extrapolem os muros da escola, para conhecê-los em outros espaços, além dos tradicionalmente

reconhecidos, como a família e a comunidade. Da mesma forma, torna-se evidente a necessidade da inserção das variáveis culturais como: gênero e etnia, dentre outras, na construção de discursos sobre os alunos enquanto jovens e em sua condição de sujeitos sociais e de direitos.

Entretanto, e reconhecendo a importância dessas constatações é preciso acrescentar que esta discussão não está posta somente agora, no contexto da sociedade contemporânea. Recuando no tempo e em leituras de outros autores e campos, a história me autoriza a afirmar que, jovens, juventudes e grupos compõem estratégias de organização, construções identitárias e de diferenciação de sujeitos desde a Idade Média, como discutirei a frente.

Apenas para sublinhar, a historiadora Natalie Davis, em seu estudo sobre as festas populares francesas, identificou, ainda nos séculos XII a XV, a existência de uma distinção entre a juventude e a infância nos tratados e literatura médicos. E identificou, também, que esta distinção estava presente e visível na própria sociedade, onde os jovens se reuniam em grupos (abadias ou reinos da juventude) para organização da maioria das festas populares.

Finalizando esta introdução reporto ao pensamento de Ítalo Calvino: *‘de uma cidade não aproveitamos as suas sete ou setenta e sete maravilhas, mas a resposta que dá às nossas perguntas. Ou as perguntas que nos colocamos para nos obrigar a responder, como Tebas diante da boca da esfinge’*. Assim, apresento algumas questões que nortearam o processo desta pesquisa e o plano final da presente dissertação:

- Quem são, o que pensam e que projetos de futuro têm os jovens pesquisados?
O que teriam estes a contar sobre si mesmos?
- Que culturas trazem para o interior da Escola?
- Que cultura a Escola Sédna, através dos professores, normas, rituais e atividades cotidianas, têm procurado transmitir para os seus alunos?

- Os grupos juvenis, especialmente o de Capoeira, dos quais estes alunos participam, se constitui como um espaço ‘fora da Escola’, onde os alunos estão construindo uma cultura própria e distinta?
- Como se estabelece ou não, dentro do espaço da Escola, a relação entre a cultura da Escola e as culturas de que estes alunos são portadores? Que estratégias, Escola e alunos criam para dialogar e ou confrontar diferentes culturas?

Para melhor situar o leitor, a dissertação foi estruturada a partir da **metáfora teatral**, contendo quatro atos, cada qual dividido em partes menores. Esta escolha, assim como às demais, não se fez de forma aleatória. Ao contrário, comporta uma intencionalidade!

A metáfora do teatro traz uma riqueza de imagens e figuras: peças, atos, cenas, cenários, atores, enredos, textos, tramas, dentre outras. Estas imagens, muito utilizadas na contemporaneidade, traduzem o sentido que se buscou imprimir nesta investigação. Ou seja, o fenômeno social investigado como texto, a ser lido, representando uma cena do drama social contemporâneo, tendo nesta dissertação uma interpretação possível!

Assim, a dissertação é composta pelos seguintes Atos:

1º. ATO: CENÁRIO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA.

Explicitação dos conceitos principais acerca do objeto desta investigação que orientaram o mergulho no campo: cultura; culturas juvenis; juventude e cotidiano escolar; Análise das relações entre: jovens, escola, grupos juvenis e expressões culturais, recorrendo aos campos da História Cultural, Antropologia e Sociologia.

2º. ATO: HISTÓRIAS DE UMA PESQUISA.

Apresentação e embasamento teórico do Estudo de Caso Histórico-Antropológico construído a partir do referencial de uma, dentre as várias vertentes do que se denomina atualmente a História cultural; Relato do processo de escolha e negociação do cenário da pesquisa, da imersão no campo da Escola e do encontro com os jovens do Grupo de Capoeira M.B.

3º. ATO: ESCOLA SÉDNA: O CENÁRIO DA PESQUISA

Primeiramente, um breve histórico da instituição em busca por alcançar uma leitura e possível interpretação de sua cultura e da relação desta com as culturas juvenis. Em seguida a apresentação do cenário atual com a descrição do cotidiano escolar e nele, as cenas juvenis, o cotidiano dos jovens da Capoeira e os projetos relevantes à temática desenvolvida, sobretudo o Grupo de Teatro do turno da manhã e o Projeto Sexta-Cultural desenvolvido pelo noturno tendo em destaque a Oficina de Capoeira com a coordenação dos jovens do Grupo M.B.

4º. ATO: AO TOQUE DO BERIMBÁU: CULTURAS JUVENIS, CAPOEIRA E ESCOLA.

Primeiramente, uma discussão sobre a Capoeira, sua história, nomes e características importantes, bem como os diferentes estilos, sentidos e significados a ela atribuídos pelos jovens. Em seguida, a apresentação do Grupo de Capoeira e da Galerinha, destacando alguns pedaços de histórias de jovens que permitissem demonstrar a diversidade de vivências e trajetórias juvenis que confluem, encontram e se imbricam no território fronteiriço constituído pela Escola Sédna e Grupo de Capoeira M.B.

Por fim, uma interpretação do Grupo de Capoeira como espaço educativo, onde se constroem e circulam diferentes saberes, buscando alcançar uma interpretação da pedagogia construída no Grupo e a estrutura de funcionamento dos encontros da Galera. Neste intuito, são descritos e interpretados os eventos observados, sobretudo, o batizado, os rituais, principalmente, os de chegada e despedida, as Rodas de Capoeira e seus diferentes sentidos e significados postos nos depoimentos dos praticantes.

FECHANDO AS CORTINAS: busquei, dentro do que me permitiu um estudo de caso como o desenvolvido, as considerações tecidas no longo convívio com os jovens no Grupo de Capoeira e na Escola. Considerações estas, que não pretendem ser conclusivas ou generalizáveis. Apenas procurei apresentar uma interpretação possível do que vi, senti, pensei, ouvi e registrei no percurso desta viagem!

PRIMEIRO ATO

CENÁRIO TEÓRICO/METODOLÓGICO

CENA UM

EXPLICITANDO CONCEITOS

Um diálogo teórico para ser bem sucedido impõe como primeira condição a clareza dos significados e sentidos atribuídos aos conceitos utilizados. Neste propósito, tratarei da explicitação e contextualização dos principais conceitos dos quais me acerquei antes e durante a pesquisa de campo: cultura/ culturas juvenis; juventude, grupos e jovens; cotidiano/cotidiano escolar. Destacando, porém, que outros conceitos emergiram da leitura e análise de documentos, cenários, falas e gestos dos atores pesquisados.

1.1) Cultura Juvenil: O Que Quer Dizer Este Conceito?

Muitos trabalhos utilizam esta expressão como se o seu significado fosse uníssono e inequívoco, como se todos que a lessem fossem remetidos imediatamente a um mesmo significado. Porém, nada mais equivocado que esta percepção! Esta expressão comporta dois termos complexos e polissêmicos: Cultura e Juventude!

1.1.1) Cultura

O termo Cultura comporta inúmeros significados sendo alvo de constantes debates, entre antropólogos, historiadores, sociólogos, dentre outros. Ao utilizar este termo nos remetemos a um complexo campo conceitual que tem sua própria historicidade ¹⁰. Não caberia nesta dissertação recuperar esta história, mas apenas apresentar o quadro atual em que se deparam os antropólogos e na polissemia que o termo comporta, explicitar com qual concepção de cultura buscou-se aproximar dos jovens da Escola Sédna. Acredito que este esclarecimento possibilitará ao leitor descortinar os cenários e entender a trama que se representará diante de seus olhos!

Laraia (2001, p. 59-66), discutindo o conceito de cultura na contemporaneidade, utilizou-se de um esquema elaborado por Roger Keesinger, ¹¹ o qual apresenta duas principais vertentes teóricas da antropologia, para se compreender a Cultura. A primeira delas, considera a cultura como um “*Sistema adaptativo*”. Apesar das divergências existentes entre os antropólogos representantes desta linha (Sahlins, Rappaport, Harris, dentre outros), eles concordariam que:

Culturas são sistemas (de padrões de comportamentos socialmente transmitidos) que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos. Esse modo de vida das comunidades inclui tecnologias e modos de organização econômica, padrões de estabelecimentos, de agrupamento social e organização política, crenças e práticas religiosas, e assim por diante.(p.59)

A segunda vertente seria a que englobaria as “*teorias idealistas de cultura*”, que seriam subdivididas em três diferentes abordagens:

¹⁰ Para entender mais sobre o termo Cultura; ver: LARAIA, Roque de. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 20001. CUCHE, Denis. **A Noção de Culturas nas Ciências Sociais**. São Paulo, EDUSC, 1999, dentre outros.

¹¹ KEESINGER, Roger. “**Theories of Culture**”. Annual Review of Anthropology, vol. 3. Palo Alto, Califórnia. 1974.

A primeira abordagem consideraria a “*cultura como sistema cognitivo*”. Um dos seus principais representantes W. Goodenough define a cultura como “*Sistema de conhecimento que “consiste em tudo aquilo que alguém tem de conhecer ou acreditar para operar de maneira aceitável dentro de sua sociedade”*”.

A segunda abordagem, desenvolvida por Claude Lévi-Strauss, consideraria a “*cultura como sistemas estruturais*”. De acordo com Keesinger, a cultura para este etnólogo seria como um:

Sistema simbólico que é assim uma criação acumulativa da mente humana. O seu trabalho tem sido o de descobrir na estruturação dos domínios culturais – mito, arte, parentesco e linguagem – os princípios da mente que geram essas elaborações culturais.(p.61)

A terceira consideraria a “*cultura como sistemas simbólicos*”. Esta vertente foi desenvolvida nos Estados Unidos tendo como principais representantes: Clifford Geertz e David Schneider. Deterei mais na análise desta terceira abordagem, já enunciando a aproximação que eu procuro fazer com o pensamento do antropólogo Geertz.

Laraia argumenta que Geertz teria elaborado uma definição de homem baseado na definição de cultura, rompendo com o postulado iluminista e da antropologia clássica, de uma forma ideal e universalista de homem, apontando para a diversidade cultural humana. Desta maneira, Geertz consideraria a cultura “*não um complexo de comportamentos concretos, mas, um conjunto de mecanismos de controle, planos, receitas, regras, instruções (que os técnicos de computadores chamam de programa) para governar o comportamento.*”

Deste modo,

em Geertz, todos os homens são geneticamente aptos para receber um programa, e este programa é o que chamamos de cultura. E esta formulação – que consideramos uma nova maneira de encarar a unidade da espécie – permitiu a Geertz afirmar que ‘um dos mais significativos fatos sobre nós pode ser finalmente a constatação de que todos nascemos com um equipamento para viver mil vidas, mas terminamos no fim tendo vivido uma só. !’Em outras palavras, a criança está apta ao nascer a ser socializada em qualquer cultura existente. Esta amplitude de possibilidades, entretanto, será limitada pelo contexto real e específico onde de fato ela crescer. (p. 62)

O segundo autor, dentro do esquema apresentado por Keesinger, é David Schneider.

Sobre seu conceito de cultura Laraia afirma que:

*David Schneider tem uma abordagem distinta, embora em muitos pontos semelhantes à de Geertz. O ponto de vista de Schneider sobre cultura está claramente expresso em sua introdução do livro *Adereçam Kinship: A Cultural Account*: Cultura é um sistema de símbolos e significados. Compreende categorias ou unidades e regras sobre relações e modos de comportamento. O status epistemológico das unidades ou “coisas” culturais não depende da sua observabilidade: mesmo fantasmas e pessoas mortas podem ser categorias culturais”(p. 63)*

Através deste esquema explicativo de Keesinger, exposto por Laraia, percebe-se o quanto ainda é complexo definir um conceito de cultura. Porém, no empreendimento de estudar as culturas juvenis, não se pode desviar deste desafio. Desta forma, em geral, nesta dissertação, considerar-se-á a cultura dentro da vertente idealista a partir da abordagem desta como “*sistemas simbólicos*” proposta por Geertz.

Desta perspectiva a Cultura será entendida como um sistema de símbolos, ou melhor, como:

um padrão historicamente transmitido de significados encarnados em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em forma simbólica por meio dos quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e atitudes em relação a vida. (Geertz, 1968, citado em McLaren, 1992) ¹²

Desta forma, sempre que me referir à cultura dos jovens pesquisados, estarei entendendo esta cultura nos termos definidos por Geertz (1989), para quem este é um conceito,

(...) essencialmente semiótico. Acreditando como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele próprio teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (p. 15)

Para este autor a cultura não é um poder, algo a que se possa ser atribuído causalmente aos acontecimentos, comportamentos, instituições ou processos sociais. Em seu entendimento trata-se, antes de tudo, de um contexto, “*algo*” no interior do qual os

¹² GEERTZ, Clifford. Religion as a cultural system. In: CUTLER, Donald (org). **The Religious Situation**. Boston, Beacon Press, 1968, p. 641.

fenômenos se tornam compreensíveis, ou seja, possíveis de serem descritos com densidade (p. 16).

A cultura é o campo do simbólico, dos significados, rituais, valores e sentidos. Deste ponto de vista, analisar a cultura juvenil é buscar resgatar estes símbolos, rituais, e outros tantos mecanismos, nos modos como os próprios atores os elaboram e expressam. É desvendar “*as teias de significados por eles (jovens) próprios tecidas*”, buscando, não um conjunto de leis gerais sobre a relação jovens/grupos e escola, mas, os significados que singularizam as situações sociais, as ações e os pensamentos dos sujeitos específicos desta pesquisa.

Geertz entende, ainda, que a cultura *é pública*, assim como os seus significados, pois, os percebe imersos numa determinada realidade e historicidade e, sendo assim, estes significados podem ser interpretados. Nesta perspectiva, compreende-se que, ao tentar interpretar o sistema de significados construídos no Grupo de Capoeira pelos seus membros, pode-se tentar fazê-lo como os antropólogos fazem com os nativos das sociedades “exóticas” que estudam.

Porém, é necessário considerar, como Geertz e outros antropólogos o fazem que, para construir uma interpretação cultural não é preciso tornar-se um nativo ou pensar como eles pensam, mas sim, fazer um movimento constante entre o geral e o particular, ou seja, entre a minúcia local e um contexto mais abrangente.

Desse modo, o esforço intelectual deste empreendimento constituiu-se em buscar “*ler*” os significados, “*sobre os ombros daqueles que o fabricaram*” assumindo a dupla tarefa de anotar o sentido das ações para seus atores em função do contexto em que foram geradas e construir um sistema de análise que permita compreender o seu lugar nas vivências e expectativas de futuro daqueles jovens.

Torna-se, portanto, fundamental nesta dissertação, registrar que, ao estudar as culturas dos jovens, incorporarei ao entendimento desta, em alguma medida, alguns cuidados para não incorrer no risco que o próprio Geertz identifica na análise simbólica, e que aparece na maioria das críticas a sua teoria interpretativa. Ou seja, a de que:

Na busca às tartarugas demasiado profundas, está sempre presente o perigo de que a análise cultural perca contato com as superfícies duras da vida – com as realidades estratificadoras políticas e econômicas, dentro das quais os homens são reprimidos em todos os lugares – e com as necessidades biológicas e físicas sobre as quais repousam essas superfícies.(p. 40)

Seguindo o conselho de Biersack (1995, p. 97–131) ¹³ acreditamos que “*uma dose de Marshall Sahlins poderia ser salutar*”. Explicitando, busco acrescentar ao entendimento de cultura como sistemas simbólicos, a compreensão de que o simbólico não é um nível independente, que flutua sobre o econômico e o político, mas está amarrado “*às superfícies ásperas*”, ou seja, ao contexto histórico, social, econômico e institucional no qual se encontra. Nesta pesquisa procurei inserir a análise cultural dos jovens no cotidiano da Escola e do Grupo juvenil, no fluxo dos acontecimentos históricos concretos e determinados temporal e espacialmente.

1.1.2) Juventude

Bourdieu (1983) afirma que Juventude é apenas uma palavra. Assim como a cultura, juventude é uma palavra polissêmica que remete a um campo minado, cheio de armadilhas e de indefinições. Portanto, antes de discutir a “cultura Juvenil”, é preciso descortinar, também, o cenário das discussões atuais sobre juventude.

¹³ Refiro-me ao artigo da historiadora, presente no livro organizado por Lynn Hunt sobre História Cultural (ver referência completa ao final desta dissertação), em que Biersack analisa a influência da Antropologia interpretativa de Geertz sobre alguns historiadores culturais e faz uma crítica sugerindo que se deveria aliar às análises simbólicas um pouco das reflexões desenvolvidas pelo antropólogo Marshall Sahlins, para alcançar uma interpretação realmente mais densa dos fenômenos históricos estudados, considerando suas imbricações com a estrutura econômica, política e social. (p.97-130)

A juventude pode ser pensada a partir de vários campos e perspectivas. Nessa dissertação optei por considerar a juventude em uma perspectiva histórico-antropológica, entendendo-a como uma construção social e reconhecendo que, historicamente, em diferentes épocas e lugares, sociedades criaram maneiras próprias de classificar as fases da vida, atribuindo a cada uma delas diferentes sentidos e significados.

O reconhecimento do caráter de construção social da juventude parece já ser um certo lugar comum nos estudos sobre jovens e culturas juvenis. Porém, o mesmo não pode ainda ser dito em relação ao reconhecimento da existência da juventude enquanto etapa distinta da infância e da vida adulta e da importância de organizações ou grupos juvenis em sociedades denominadas como tradicionais, primitiva ou simples, ou até mesmo em relação a sociedades européias “pré-modernas”.

Este não reconhecimento talvez se explique, por um lado, pela utilização dos modelos de juventude e referências contemporâneas de culturas juvenis na observação ou análise de tais sociedades. Ou seja, o pesquisador ao olhar estas sociedades com os olhos e os conceitos contemporâneos de juventude, e ao tomá-los como o padrão de referência, terminam por não reconhecer nas sociedades pré-modernas formas de distinção desta fase da vida e de demarcar duração, características e funções dos indivíduos a ela pertencentes.

Por outro lado, uma análise cultural das expressões juvenis na contemporaneidade, que utilize apenas da dimensão sincrônica, pode levar o pesquisador a pensar como fenômeno inteiramente novo a relação deste segmento da população com as formas culturais e simbólicas de expressão, por não estabelecer uma leitura mais diacrônica ou histórica dos fenômenos juvenis atuais. Ao agir desta forma tende-se a não perceber ou reconhecer a existência de outras experiências e situações e, assim, não ter meios de estabelecer relações mais densas e duradouras sobre os sentidos e significados para os jovens hoje.

A literatura mais recente tem enfatizado a necessidade de considerar, na construção do conceito de juventude, além das intensas e universais transformações biológicas que caracterizam essa fase da vida, o reconhecimento da participação de marcas culturais que variam ao longo do tempo, de uma sociedade para outra, dentro de uma mesma sociedade e de um grupo para o outro.

Spósito (2003) afirma que já se chegou a um certo consenso na literatura mais atual em reconhecer a existência de uma diversidade de formas de viver a juventude e de diferentes formas de representar a mesma. Assim, tem sido comum referir-se à juventude usando o plural, *juventudes*.

Abramo (1994), referência primeira para quem pesquisa sobre juventude no Brasil, no livro “*Culturas juvenis: Punks, darks no espetáculo urbano*”, apresenta os estudos de Eisenstadt (1976) e Ariés (1989) como fundamentais para o entendimento da juventude como categoria social e historicamente construída.

Nesta dissertação parti dos estudos já realizados por esta autora no intuito de avançar um pouco mais no entendimento da construção histórica desta categoria, buscando entender a composição de diferentes imagens e dos diferentes sentidos e significados atribuídos aos jovens e à juventude em outras épocas e lugares. E, com este procedimento, pensar historicamente a relação juventude/escola e grupos juvenis.

A leitura do seu livro nos informa que Eisenstadt, em seu clássico “*De Geração a Geração*”, realizou um extenso estudo comparativo sobre juventude e grupos etários, onde conceituou a juventude como: “*um período da vida do indivíduo que se situa entre a fase da infância e a entrada no mundo dos adultos*”.

Este estudo permitiu ao autor afirmar que a juventude não é um fenômeno novo, nem ao menos é exclusivo da sociedade contemporânea ou capitalista. Para ele, na maioria das sociedades até o momento conhecidas, existiria um “*ponto focal durante a vida de um*

indivíduo que é enfatizado de alguma forma: o período da juventude, da transição da infância à idade adulta ou ao papel de integrante completo da sociedade. (p. 64).

Para Eisenstadt o que variaria de uma sociedade para outra seria a forma de definir as diferentes fases da vida, a duração de cada fase e os significados atribuídos a ela por cada sociedade. De alguma forma, cada sociedade distinguia, demarcava e significava as diferentes etapas da passagem do tempo de vida de cada indivíduo.

Abramo (1994) prossegue em sua reconstrução histórica da categoria juventude com o estudo realizado na década de oitenta do século XX, por Philippe Ariés, em seu livro *“História social da criança e da família”* (1981). Segundo ela, esta obra se tornou a principal referência para quem pesquisa sobre jovens e, também para aqueles que se interessam em pensar a relação dos jovens com a Escola e os outros espaços possíveis de socialização e preparação destes para o mundo adulto, dentro de um referencial histórico.

Apesar de a criança e a família serem o foco central da análise de Ariés, ele estuda sobre a adolescência e o processo de escolarização na Época Moderna e, assim, apresenta informações valiosas para se pensar a gênese e o desenvolvimento da adolescência e da juventude como categorias destacadas nas sociedades modernas ocidentais, e para se pensar a construção da Escola e o seu crescente peso na vida e identidade juvenis.

Pela leitura do livro de Ariés entende-se que ele apresenta uma visão diferente de Eisenstadt a respeito da historicidade da juventude. Analisando a realidade européia, ele defende que, assim como a infância, a juventude enquanto categoria distinta da infância teria uma datação histórica precisa.

Enquanto a idéia de infância nasceu por volta dos séculos XVI e XVII,¹⁴ para Ariés, a adolescência e a juventude somente se distinguiu da infância no século XVIII. Assim, ele situa o nascimento da idéia de juventude imbricada a complexificação constituinte do

¹⁴ A este respeito ler também: CERTEAU, Michel. **A Cultura no Plural**. São Paulo, Papirus, 1995. p.170-172.

processo de formação da sociedade industrial, advinda do processo de urbanização e industrialização crescente, e neste, o prolongamento e ampliação da escolarização.

Analisando retratos medievais, Áries procura mostrar que na Europa ocidental até a Época Medieval as crianças eram representadas como adultos em miniatura e que, não havia uma distinção clara de espaços, papéis, comportamentos ou mesmo formas de vestir diferenciadas entre crianças, jovens e adultos. Para Áries a escola será a instituição que iniciará o processo, seguido por outros espaços da sociedade, de separar crianças, jovens e adultos, dando uma clara configuração distintiva a cada fase da vida.

Embora um vocabulário da primeira infância tivesse surgido e se ampliado, subsistia a ambigüidade entre infância e a adolescência de um lado, e aquela categoria a que se dava o nome de juventude, do outro. Não se possuía a idéia do que hoje chamamos adolescência, e essa se demoraria a formar. (p.45)

Analisando as festas tradicionais européias, Ariés mostra que em algumas delas as crianças tinham papel e funções destacadas; em outras, eram os jovens organizados em grupos que se destacavam. Porém, Ariés argumenta que não havia ainda uma distinção clara entre crianças e jovens.

Outras festas, embora despertassem o interesse de toda a coletividade,, reservavam à juventude o monopólio dos papéis ativos, enquanto os outros grupos de idade assistiam como espectadores. Essas festas já tinham a aparência de festas da infância ou da juventude.(p.98)

Prosseguindo em sua exposição, o autor reitera que não havia *uma fronteira clara* entre infância e juventude:

já vimos que a fronteira entre esses dois estados, hoje tão distintos, era incerta e mal percebida”(...) Qualquer qu e fosse o papel atribuído à infância e à juventude, primordialmente na festa de maio, ocasional na festa de Reis, ele obedecia sempre a um protocolo tradicional e correspondia às regras de um jogo coletivo que mobilizava todo o grupo social e todas as classes de idade. (p.100/101)

Será que o fato das festas tradicionais não contarem com a participação exclusiva de jovens, envolvendo crianças, jovens e adultos, pode nos levar a concluir que as pessoas, os educadores, os médicos, desconheciam ou não distinguiam a juventude como uma fase, ou

momento diferente da infância? Será que na contemporaneidade estas fases são tão claramente distintas para todos, existindo sobre a adolescência ou juventude uma imagem única claramente definida?

As discussões mais recentes no campo da Educação mostram que, atualmente, também não existe uma total clareza ou distinção sobre as fronteiras entre infância, adolescência, juventude e vida adulta. Sociólogos, psicólogos, educadores, juristas, dentre outros, ainda discutem e divergem sobre os sentidos e significados e sobre que marcas, exatamente, definiriam que uma pessoa saiu da juventude e tornou-se adulto. São tantas as denominações: pré-adolescentes, adolescentes, teens, que nem mesmo os institutos de pesquisa em suas estatísticas comungam quanto às fronteiras que separam cada fase da vida.

Assim, após a leitura destes dois autores referenciados por Abramo (1994), decidi buscar outros referenciais históricos *para pensar*¹⁵ a construção da categoria juventude, as diferentes imagens, papéis e espaços a ele relacionados. Iniciei um diálogo com a historiadora norte-americana, Natalie Zemon Davis, mais particularmente com o quarto capítulo do seu livro: “*Culturas do povo-sociedade e cultura no início da França Moderna*”, publicado no Brasil em 1990.

Neste livro, Davis publica os resultados de seus estudos sobre a vida cotidiana e a cultura popular na França no século XVI, objetivando compreender o papel da cultura na dinâmica e transformação social, ou no dizer do professor Antônio Augusto Arantes, no prefácio do livro,

com a preocupação básica em entender mudanças na estrutura social, Davis deixa de lado os grandes conceitos explicativos da estratificação social e dedica-se a reconstituir as relações dinâmicas entre categorias e grupos sociais. ‘Gente modesta é a categoria mais abrangente na qual a autora identifica os seus principais atores, sejam eles mulheres, jovens solteiros, escritores, printers journeymen, católicos, protestantes, humanistas ou não (p.IV)

¹⁵ Ao utilizar este termo “pensar com a História” estou utilizando a expressão título do livro do historiador: SHORCKER, Carl. **Pensando com a História**: indagações na passagem para o modernismo, São Paulo, Companhia das Letras, 2001.

No capítulo “*Razões do desgoverno*”, Davis pesquisou sobre a vida festiva nas comunidades agrárias da França, no século XVI, final da Idade Média, denominadas de uma forma genérica de “*charrivaris*”. Estas festas eram muito comuns na vida de todas as cidades francesas, como também em toda a Europa Ocidental neste período. E consistiam, basicamente, segundo Davis, das pessoas esconderem-se, por meio de fantasias, numa demonstração barulhenta de mascarados com objetivos muito diversificados: “*humilhar algum malfeitor da comunidade, fazer desfiles e carros alegóricos; coleta e distribuição de dinheiro e/ou doces, dançar, tocar, acender fogueiras, declamação de poemas, jogos de azar e competições de atletismo*”. (p87)

Estas festas ocorreriam em intervalos regulares, seguindo o calendário religioso, sazonal (os doze dias de natal, os dias da Quaresma...) e também pelos eventos domésticos como casamentos e outros assuntos familiares, ou simplesmente, “*sempre que a ocasião permitisse*”. De acordo com Davis as festas não eram “*oficiais nas cidades francesas do século XVI, o governo municipal não as planejava, programava ou financiava*”. A festa urbana denominada “*dos bobos*”¹⁶, realizada na época do Natal” era organizada pelo clero. As demais eram planejadas e organizadas,

‘por grupos informais de amigos e familiares, às vezes, por Guildas ou confrarias de artesãos ou outros profissionais e, com muita frequência, por organizações que os historiadores da literatura chama societés joynses (sociedades alegres ou sociedades de jogos), mas que chamarei de Abadias, as abadias dos desgovernos)’

Em suas pesquisas Davis descobriu que, *em toda a França, desde o século XII (e sem dúvida desde antes) havia nas comunidades camponesas, organização de rapazes que tinham chegado a puberdade*”. Ela identificou variados nomes com os quais eram classificados estes

¹⁶ Festa dos Bobos: um dos festivais urbanos comuns nas cidades francesas e outras da Europa Ocidental na Idade Média, que ocorria na época do Natal. De acordo com Davis ela ocorria quando um coroinha ou capelão era eleito bispo e liderava a festa enquanto o baixo clero imitava a missa e até a confissão, conduzindo um asno em torno da igreja. Esta “*desordeira Saturnal*”; segundo a historiadora, já estava sendo banida das comunidades francesas no final do século XV.

jovens, (*varlets, compagnons a mariés*), como também suas organizações, (*bacheleries, Abadias da juventude*), nas diferentes cidades.

Davis explica que

uma vez que os moços das aldeias comumente não casavam até o início ou meados dos seus vinte anos, do século XV ao XVI, seu tempo de jeunesse era longo, e o número de solteiros em relação ao número total de homens da aldeia era bastante alto. Todos os anos, antes da quaresma, depois do natal, ou em outra época, eles elegiam um rei ou abade dentre eles.

Assim, ela conclui que estas abadias, em sua concepção inicial, eram “*um grupo de jovens*”, confirmando o que estudos antropológicos já indicavam: a existência nas sociedades européias tradicionais, anteriores ao processo de industrialização e instituição da escolarização, de um reconhecimento da juventude enquanto uma fase da vida distinta da infância e do mundo adulto. Conseqüentemente, seus estudos indicam uma relação bem mais antiga e importante entre juventude, grupos, vida cultural e dimensão simbólica.

Davis analisa que, nestas sociedades não somente era reconhecida e classificada a juventude como etapa distinta, mas, também, construíam-se imagens e representações sobre ela e atribuíam aos jovens um papel de destaque em suas comunidades. Este fato é evidenciado, pela existência de grande número de “*grupos juvenis*”, denominados Abadias ou Reinos da juventude, onde os jovens e adolescentes se reuniam e tornavam-se responsáveis por organizar as festas, dentre outras atividades importantes para a reprodução da vida social destas comunidades.

Mas esses jovens das Abadias tinham um âmbito de jurisdição e de responsabilidades festivas surpreendente. Eles se encontravam com jovens de outras paróquias durante o Mardi Grãs para o soule, um jogo de futebol violento, e em outras ocasiões mediam suas forças com os homens casados em sua própria aldeia. Na Fête dès Bransdons, no início da Quaresma eram eles que levavam as tochas de palha acesas e pulavam e dançavam para assegurar a fertilidade agrícola e sexual da aldeia no ano seguinte, e, no dia de Todos os Santos, eram eles que tocavam os sinos pelos ancestrais mortos na aldeia’(...) . (p. 92/93)

Analisando as festas e as cerimônias das Abadias da juventude, a autora entende que elas funcionavam como ritos de passagem, “*espaçados ao longo de alguns anos, em*

comunidades nas quais as expectativas da velha geração em relação aos jovens e as expectativas dos jovens em relação a si mesmos não eram muito diferentes. “(p. 95)

Com estes estudos, Davis discorda de Ariés, quando este afirma categoricamente que os europeus não distinguiam infância da adolescência, antes do final do século XVIII, de *que não havia espaço para a adolescência nos séculos anteriores*”, afirmando que tanto aldeões, quanto a literatura médica, os manuais religiosos e impressos populares distinguiam, ainda no século XVI, a adolescência como um período de maturação sexual. Ela argumenta que,

embora os aldeões obviamente não possuísem uma teoria da psicodinâmica do desenvolvimento adolescente masculino, e embora a sociedade rural não estimulasse a possibilidade de exploração de identidades alternativas (exceto para o jovem que decidisse ir para a cidade) esses grupos de juventude não obstante cumpriam certas funções que atribuímos a adolescência (p. 95)

Nos estudos da autora, entende-se que através da organização das festas, dos rituais e das inúmeras atribuições dos grupos, os jovens eram socializados no que denominou de *“consciência de sua comunidade”*. Em nota de pé de página, dialogando com Ariés, Davis alerta para o cuidado necessário a quem pesquisa sobre juventude e adolescência em não “reservar” ao termo, *“apenas as formas e definições”* contemporâneas.

Com respeito à literatura e aos tratados médicos da época, uma vez mais, Davis diverge de Ariés, afirmando que esta literatura *“não apresenta a caracterização destas fases da mesma forma como nas sociedades atuais, mas não se pode ignorar que já a reconheciam e a caracterizavam como uma fase distinta da infância”*.(p.96)

Continuando o diálogo sobre juventude e buscando subsídio para entender os jovens pesquisados nesta dissertação, trago ao palco desta discussão, a coletânea, intitulada *“História dos jovens”* organizada por Levi e Schmitt (1996), por entender que esta obra pode acrescentar uma grande diversidade de informações e ampliar nosso conhecimento histórico sobre a juventude, possibilitando uma interpretação mais densa das culturas juvenis.

Essa coletânea foi publicada no Brasil em meados da década de 90 e, desde então é utilizada como referência em vários estudos produzidos no país no campo da Antropologia e Sociologia sobre juventudes e culturas juvenis. Compõe-se de dois expressivos volumes, onde se encontram diferentes trabalhos, em espaços, temporalidades e perspectivas bastante diferenciadas, fornecendo uma visão sobre como os jovens viveram, pensaram e se comportaram em diferentes épocas da História do Ocidente.

Já na introdução ao primeiro volume, Levi e Schmitt afirmam que o objetivo da coletânea não é traçar uma história linear e evolutiva da juventude ao longo dos séculos, mas sim contar “*histórias*” que se referem a “*juventudes*” e, sobretudo a “*jovens*”. Histórias que mostrem estes moços e moças “*inseridos no emaranhado de relações sociais específicas, ligados a contextos e a momentos históricos distintos*”: (p.13)

Os autores pretendem com este cuidado, evitar a simplificação que, mesmo involuntariamente, alguns historiadores cometem, e podem,

levar a uma leitura enganosa da existência de uma história linear, em que a juventude teria se desenvolvido em um processo regular de evolução passando das sociedades ‘tradicionais’, com seus papéis rituais e por costumes comunitários, até uma juventude ‘moderna’, liberada de qualquer constrangimento, livre de todos os tabus, e que tenha abolido, nos comportamentos, no modo de vestir, nas possibilidades de opção profissional, todas as diferenças entre os dois sexos.(p.13)

Estes dois autores, à semelhança dos outros autores aqui referidos, preocupam-se, em destacar o caráter de construção social da juventude, identificando critérios de diferenciação na condição juvenil, de acordo com a época e o lugar em que os jovens viveram e, também, dentro de uma mesma sociedade e uma mesma época, bem como aquelas relativas à condição social e de sexo.

Desde estas perspectivas Levi e Schmitt (1996) afirmam que a juventude, sendo uma construção social, não poderia em nenhum período histórico ser definida segundo critérios exclusivamente biológicos ou jurídicos. Para eles, “*a juventude sempre e em todos os lugares*

é investida também de outros símbolos e de outros valores, escapando as definições puramente naturais”.(p. 14)

No entendimento destes historiadores os estudos históricos evidenciam a existência de múltiplas formas e configurações na forma de ser jovem em diferentes tempos e localidades e, que estas diferenças não concernem apenas às épocas muito distantes entre si, mas também aos problemas e aos aspectos gerais sobre os jovens que variam de lugar para lugar e dentro de uma mesma sociedade, dependendo do que se propõe estudar.

Segundo Levi e Schmitt, o objetivo das pesquisas presentes na coletânea, é colocar em evidência a especificidade da juventude em relação às outras etapas da vida, entendendo-a como:

no plano individual uma fase crucial para a formação e a transformação de cada um, quer se trate da maturação do corpo e do espírito, quer no que diz respeito às escolhas decisivas que preludiam a inserção definitiva da vida em comunidade. Deste ponto de vista a juventude é efetivamente o momento das tentativas sem futuro, das vocações ardentes, mas mutáveis, da “busca” e das aprendizagens (profissionais, militares, eróticas) incertas, sempre marcadas por uma tentativa de êxitos e fracassos.(p. 12)

Avançando sobre as análises de Ariés, os autores enfatizam ainda que em várias sociedades existem e já existiram, conjuntos de imagens fortes e de representações sobre a juventude e os jovens, bem como modos distintos de organizá-los e inseri-los na sociedade como um todo.

Estas imagens, para eles,

constituem um dos grandes campos de batalha do simbólico” e, sendo assim, cada sociedade plasma uma imagem dos jovens, atribui-lhes caracteres e papéis, trata de impor-lhes regras e valores e constata com angústia os elementos desagregadores associados a esse reprodução social (p. 12) “

Esta ênfase no campo do simbolismo, presente nos artigos desta coletânea vem ao encontro do postulado desta investigação e permitiu aprofundar mais no entendimento das culturas dos jovens da Escola Sédna e dos jovens do Grupo de Capoeira M.B.

Por estas análises, percebi que já existem estudos suficientes para demonstrar que a juventude é uma construção social e traz consigo uma forte marca da historicidade, mas que, não pode, no entanto, ser entendida como alerta Levi e Schmitt, como um processo evolutivo, e sim, como experiências e modos de viver, de estar no mundo e de enxergar esta própria fase, de formas distintas. Permitindo afirmar que estas diferentes formas somente podem ser compreendidas dentro de seus próprios contextos.

Face ao exposto, nesta investigação considere a juventude não somente como uma fase da vida, mas também como uma representação (um conjunto de imagens historicamente ‘plasmadas’), tentando entender se os sentidos, seus significados e os diferentes simbolismos que comportam para os sujeitos desta pesquisa.

Em outros termos, concordo com os estudos mais recentes no campo da Educação que se referem **a juventudes**, no plural, no lugar de juventude no singular, uma vez que enfatizam a historicidade da categoria e a idéia de que cada sociedade atribui diferentes características, expectativas, representações e imagens sobre os jovens e, portanto, estas acabam por definir diferentes maneiras de enxergar e de viver a fase da juventude.

1.1.3) Culturas juvenis

Após todas as considerações tecidas sobre juventudes, evidenciando a diversidade de formas de viver, expressar e representar próprios desta categoria, entende-se que falar de cultura juvenil também remete a formas diferenciadas de estar no mundo, de ser jovem e de expressar estas vivências. Sendo assim, falarei de ‘culturas juvenis’, sempre no plural. Considerando como Dayrell (2001) que o termo Cultura juvenil expressa:

um conjunto de significados compartilhados, um conjunto de símbolos específicos que expressam a pertença a um determinado grupo, uma linguagem com seus específicos usos, particulares rituais e eventos, por meio dos quais a vida adquire sentido (p. 20)

No contexto desta pesquisa, realizada em uma escola e junto a um grupo juvenil, inseridos em um espaço urbano periférico, vivendo estes jovens em contextos urbanos diversificados, não poderia falar de uma cultura juvenil monolítica, mas sim das diferentes expressões culturais que emergiram do grupo de jovens aqui referidos.

Igualmente, tentei não desconsiderar que estes jovens não estão isolados do restante do mundo, mas vivendo em uma sociedade globalizada e complexa, onde informações, imagens, crenças e tradições muito diferentes circulam pelos espaços e instituições (bairros, vilas, favelas, aglomerados, escolas, grupos, Igrejas, dentre outros) das grandes metrópoles, de maneira rápida e fragmentada e que, de alguma forma, os jovens entram em contato em diferentes situações. Desta forma, não se pode esperar encontrar expressões culturais juvenis “puras”, vindas das suas comunidades de origem, estas mesmas, bastante “mestiças” “mescladas” historicamente no contato constante com outras referenciais culturais.

Neste sentido torna-se importante considerar, também, o papel das misturas e miscigenações culturais presentes nas cidades brasileiras, desde suas origens, inclusive na cidade de Belo Horizonte, historicamente marcada por múltiplos processos de imigração e migração, principalmente no último século. Este processo colocou, e ainda coloca em contato e trocas permanentes, indivíduos e grupos de diferentes matrizes culturais.

Este quando se aprofunda e complexifica frente à influência da mídia na formação das culturas juvenis. Os meios de comunicação veiculam uma quantidade enorme de imagens e informações que, querendo ou não, estes jovens consomem e incorporam às suas próprias experiências e referências particulares, re-elaborando, re-significando e produzindo culturas mestiças, (Gruzinski, 2001)¹⁷, ou na interpretação de Canclini (2000)¹⁸ expressando um “*hibridismo cultural*”.

¹⁷ Refiro-me ao livro *Pensamento mestiço*, onde Gruzinski refere-se à mestiçagem de práticas e crenças, imagens ocorridas a partir do século XVI em solo americano, a partir dos encontros dos quatro continentes Ásia, África, América e Europa.

Abramo (1994) situa nos anos 50 do século passado, o surgimento da *‘hoção de existência de uma cultura juvenil genérica que designa todo universo comportamental juvenil e que é de alguma forma partilhada pelos diferentes setores e grupos que compõem a juventude’*. Para ela, deste período até os nossos dias teria ocorrido um crescente, porém, não linear, processo de diferenciação na forma de vestir, falar, pensar e se comportar entre os jovens e os adultos. (p.27)

Nesta mesma obra, a autora já alerta para o “*risco*” da utilização da expressão cultura juvenil no singular, por encobrir “*condições sociais e experiências bastante diversas*”. Deixando muito claro que se utiliza desta expressão apenas como uma forma de referir-se a um “*campo de acontecimentos, que permite enfocar aquelas manifestações que não aparecem necessariamente sob a forma de movimentos sociais*”. (ibidem)

Olhando retrospectivamente, uma vez mais *pensando com a História*, é preciso introduzir o artigo de Fabre (1996), presente na coletânea *‘História dos jovens’*, que traz importantes subsídios a esta investigação ao evidenciar espaços, formas e estratégias de jovens anteriores ao século XIX, na Europa, na busca em distinguir-se dos adultos e das crianças, pela forma de vestir, falar, comportar, e até de se alimentar.

Não pretendo com esta inserção sugerir que a cultura juvenil, tal qual a concebemos atualmente, tenha surgido anterior a década de 50 do século XX, como toda uma extensa literatura identifica, mas, necessariamente, relativizar a imagem de uma invenção contemporânea da busca de uma distinção da juventude através da cultura visual ou estilo cultural e, buscar perceber o que realmente existe de “*novidade*” nest a cultura juvenil, ou melhor, culturas juvenis contemporâneas.

No artigo: *‘Ser jovem na aldeia’*, Fabre relata o estudo que desenvolveu na França, através da observação “*quase contemporânea*”, em uma aldeia da Montanha Lagueoquiana

¹⁸ Refiro-me ao livro Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade, onde Canclini formula sua interpretação sobre o fenômeno de hibridação cultural presente nos países latinos americanos na atualidade.

dos anos 60, buscando, através “das festas das aldeias”, como são conhecidas as festas tradicionais das cidades francesas, *estabelecer de modo regressivo, os traços recorrentes do que convém chamar de juventude, sublinhando as inflexões que marcaram, em dois séculos, a história dos jovens camponeses*”(p. 52)

A leitura de Fabre define como posto de observação desta idade social um cenário antigo, uma festa comum e tradicional das cidades francesas desde o período histórico do Antigo Regime. Esta festa, segundo ele “*a majeure*” (principal), ocorreria todos os anos, sempre na mesma data, reunindo o maior número de pessoas da região, “habitantes, parentes e nativos”. Deste ponto de observação perceberia a presença de jovens “construindo” espaços e elaborando estratégias em busca de constituir e expressar uma cultura própria, distinta ou como ele denomina: expressar “*as maneiras de ser*” das populações juvenis. Ele afirma que esta festa,

Não dá motivo a ritos excepcionais, não se alonga por várias semanas como certos carnavais, não transfigura, diferentemente das grandes procissões, todo o espaço, mas nela cada autoridade – religiosa e civil -, cada nível de vinculação – a aldeia, a província, a nação – expõe seus emblemas. Nesta ocasião, um e outro sexo tem seus papéis, bem distintos; admite-se, sobretudo, que ali, que se faz ‘juventude’. Uma delegação formal ou implícita atribui aos jovens o dever e o direito de agir publicamente, de organizar a festa de todos, nela dando a perceber a singularidade de sua condição. (p. 49).

A festa maior (majeure) seria “*o reino temporário dos jovens*” e também, para Fabre, a mais rica de significados *e reveladoras da complexidade dos papéis atribuídos à juventude*”, nas cidades francesas, do século XIX. Esta festa também seria no entendimento do autor,

A caixa de ressonância de todas as novidades passageiras, o palco onde surge e se impõem as últimas modas: maneiras de cantar, de dançar, de se vestir, gostos musicais e alimentares que os jovens adotam avidamente para se distinguir dos antigos” (p. 51)

Neste artigo, o historiador relata que nestas festas, com dois séculos de tradição, os jovens recebiam uma pequena verba da administração pública e organizavam todo o evento, nas três semanas de preparativo da festa, inclusive construindo o local onde acontecia o baile.

(...) a noite, depois das refeições, os jovens se reúnem para 'fazer o baile, isto é, construir com suas mãos o local da dança, o futuro coração efêmero da região. (...)
(p.55)

Prosseguindo a leitura, Fabre descreve minuciosamente estes preparativos e depois a própria festa com seus rituais e cenas, que duram três dias e noites inteiros, entre bailes, missas, e rituais de passagem. Nesta descrição, aparecem as divisões etárias estabelecidas dentro do grupo, os papéis atribuídos a cada sexo e as hierarquias estabelecidas. Ao término do relato o autor conclui que durante esta preparação para a festa é que *“o grupo etário começa a existir em sua plenitude”* (p. 56). Em seguida explica que,

fazer a festa plenamente é, com efeito, para todos os jovens do lugar, uma exigência superior que implica, em primeiro lugar e antes de tudo, que participem da construção paciente do espaço ritual. Não é ali que eles vivem coletivamente o confronto, alternadamente silencioso e turbulento, dos jovens e dos adultos que se diferenciam enquanto cooperam em uma relação paradoxal de solidariedade conflituosa? (p. 57)

Para ele a festa estabelece um rito de passagem para os jovens da aldeia, sendo parte constituinte de seus processos identitários. Referindo-se às cenas rituais de vagueação noturna dos rapazes, às bebedeiras e conflitos, por vezes violentos entre os rapazes da própria cidade e os de fora, que culmina com separação dos rapazes das moças, escreve:

Tudo leva a crer que, para os rapazes, esse fosso intransponível delimita o território em que sua identidade viril se funda e se afirma. Nessa perspectiva, o transcurso da festa concentra e inverte, em sua sucessão temporal, o roteiro das biografias. Com efeito, neste transcurso cada sexo se constrói a parte, em sua diferença, por certo sem esquecer o outro, mas mantendo-o a essa distância que alimenta a espera e seus ritos. (p. 73)

Quando descreve a missa do domingo destaca a preparação que toda família empreende para o evento. De acordo com ele, todos sem distinção etária se “aprontam” para a missa, procurando seus melhores “trajes”. Esses trajes em nada lembravam “antigos modos locais de vestir”, mas bastavam *“alguns indícios para situar cada um, nesse dia, em seu grupo etário”*.

Ainda, desde os quatorze anos os rapazes vestem-se como homens: terno escuro, camisa branca de colarinho engomado, gravata, sapatos pretos engraxados. A diferença reside nos detalhes: tecido mais leve, corte ajustado da calça, nó na gravata mais ou menos volumosos segundo a moda do ano distinguem os jovens. As moças são mais facilmente identificáveis, pois uma parte exclusiva da paleta das cores femininas cabe-lhes em particular. Com efeito, a partir da morte de um ascendente do casal a esposa usa o preto, até o fim de sua vida e cobre os cabelos; recém casada, é livre para escolher as cores; adolescente, está destinada a dominância da cor branca..(p.60/61)

Com esta pesquisa Fabre mostra como a roupa, a moda, a linguagem, as formas de dançar e até mesmo os alimentos, mesmo antes do processo de massificação industrial ou da explosão da cultura juvenil no período pós-guerra, do século XX, já era utilizada intencionalmente pelos rapazes e moças para distinguirem-se dos adultos.

Os estudos desenvolvidos por este historiador põem em evidência, por um lado, as diferentes formas de vivências, experiências e significados dos jovens em diferentes épocas e sociedades. Por outro lado, aponta para a existência de diferentes culturas juvenis, em outros cenários que não o vivido na contemporaneidade. Da mesma forma que o estudo da historiadora Davis, Fabre mostra a relação da juventude com a organização de festas e diferentes expressões culturais em outros palcos ainda pouco conhecidos do grande público.

A título de conclusão e referendando os argumentos expostos por Davis e Fabre com relação à temática: jovens e culturas juvenis, acrescento a leitura do historiador das mentalidades, Georges Duby (1990), sobre a vida privada na Europa do século XII.

No texto: “*A vida privada dos notáveis Toscanos no limiar da Renascença*”, (p.244 - 246), Duby retrata a vida das famílias moradoras das aldeias e cidades italianas no limiar do período Renascentista e identifica a existência de espaços que denomina “privados ampliados ou alargados” ou seja, além dos espaços de convivência estritamente familiares.

O historiador assinala a importância dos espaços coletivos dos bairros na criação de laços de solidariedade e sociabilidade entre as famílias. Nestes espaços existiriam, também, laços afetivos entre as crianças, “sem nenhuma preocupação com os laços sociais”, que posteriormente teriam continuidade entre os adolescentes (a partir de 12/14 anos), com mais

força e autonomia. A descrição a seguir é bastante ilustrativa das dinâmicas de socialização juvenis:

Francesco di Barbiero reconhece às jovens –salvo as de alta posição - a liberdade de se encontrar com as companheiras de sua idade e de seu bairro. Os afrescos(...) mostram-nas dançando e cantando com acompanhamento de tamborins – ali onde os regulamentos da polícia não os proíbem. Os rapazes são mais livres para escapar ao meio familiar e forjar para si um privado marginal de complemento. Também eles cantam e dançam entre si(e com as moças) ; os magníficos parques dos arrebaldes para isso oferecem mil ocasiões aos filhos mimados da aristocracia nobre, comercial e burguesa(...) Vemo-los também jogar xadrez, damas, passear, brincar ao redor das fontes, etc. Seria preciso também evocar as caçadas, as expedições militares etc, .que os mobilizam juntos após os dezoito anos. No clima mais pacífico e mais plebeu das cidades e aldeias, os rapazes seguem o costume universal da convivência juvenil, com sua gíria e suas histórias libertinas que só famílias exigentes e estruturadas podem combater em seus filhos(...)

Entre esses jovens alegres, verdadeiros bandos se organizam, (...) com seus ritos, suas rixas, suas algazarras. Por vezes duradouros, por vezes, também surgidos espontaneamente, esses bandos constituem surpreendentes caixas de ressonância para as emoções dos adultos e temíveis fermentos de rebeliões. (p.245/246)

Prosseguindo, Duby argumenta que, “*mais pausadamente e mais cotidianamente*” os jovens trabalhavam como aprendizes e tinham seus salários, considerados “ *muito substancial após 1348*”, em que, lembrando o que afirma Abramo e outros autores sobre os jovens contemporâneos e, guardando as devidas proporções sobre o poder de persuasão ao consumo posto na época medieval, os jovens trabalhadores eram “*estimulados em seus gostos e cobiças comuns: sair, vestir bem, estar na moda*”.

Como em toda parte, o grande assunto dos jovens são as modas e estratégias de sedução, as exibições diante das casas, as brigates em expedições amorosas, as serenatas, as vitórias saboreadas e comentadas entre si. A moda é também a festa Ricos ou menos ricos estes jovens são o pavo que se acende imediatamente à perspectiva das festas e das justas(...). (p. 246)

Em outro texto “*A emergência do indivíduo*”, Duby afirma que no período final da Idade Média, séculos XIV e XV “*o traje é sempre mais que o tecido e o ornamento, estende-se ao comportamento, determina este último* “; tanto quanto o põe em evidência e, segundo ele, marca as etapas da vida, contribui para a construção da personalidade, apura a distância entre os sexos.

Discriminador social, o vestuário, também ajuda o indivíduo a construir sua aparência segundo as idades da vida: a moda assenta bem na juventude, período

flamejante entre o cinzento da infância e as cores desbotadas da maturidade e da velhice. (p.568)

De acordo, ainda, com Duby, a preocupação do final da idade média européia, diante da emergência do indivíduo e, com ela, da necessidade de distinção, permitiu que as pessoas, especialmente os jovens, pudessem indicar por meio dos trajes, com seus detalhes codificados, a aparência, gostos, intenções e desejos. E, ainda de acordo com ele, era durante os anos de juventude e de formação que o vestuário permitia exprimir melhor os sentimentos pessoais, concluindo que,

A invenção de si mesmo, para os jovens bem nascidos, passa pelo aprendizado do cerimonial e do simbólico: é sob o reinado de Carlos VI que a moda pessoal, nascida na corte da França, faz um contraponto atordoante ao reforço da etiqueta.. (p.570)

A partir do exposto até aqui, pode-se depreender que tanto a problemática da cultura como da cultura associada a um segmento específico, o jovem, não são novas. Esse conjunto de estudos apresenta evidências suficientes para se constatar que a construção da noção de juventude remonta à Idade Média e demonstra que é no interior de múltiplas dinâmicas culturais que essa elaboração ocorre.

O Historiador Eric Hobsbawm, em seu livro ‘Era dos Extremos: o breve século XX – 1914-1991’, se refere no capítulo sobre a Revolução Cultural, ao surgimento na década de 50 do que ele denomina de uma ‘nova cultura juvenil’, por reconhecer que tanto os grupos etários, quanto a relação juventude expressões culturais não são novidades nas sociedades”.(p.317-319)

Para ele, ‘a novidade da nova cultura juvenil era tripla’:

1. a juventude deixou de ser vista como estágio preparatório para a vida adulta e, em certo sentido passou a ser percebida como o estágio final do pleno desenvolvimento humano, levando a um *juvenescimento da sociedade*;

2. a juventude era ou tornou-se dominante nas economias de mercado desenvolvidas;
3. o seu “espantoso” internacionalismo; ou seja, passou a existir uma cultura jovem global.

Portanto, uma investigação sobre jovens e culturas juvenis, como esta que procurei desenvolver, não poderia desconsiderar a complexidade e historicidade destas relações e noções. Historicidade esta, que deve ser entendida como instrumento para uma maior compreensão do fenômeno cultural estudado, na busca de construir uma interpretação mais “densa” e não no sentido de buscar a gênese e, assim, estabelecer uma relação linear e evolutiva do objeto da pesquisa. Em síntese, buscou-se *Pensar com a História* a relação contemporânea: juventude; cultura e culturas juvenis.

1.2) Cotidiano e Cotidiano Escolar

Dentro do quadro teórico ora proposto, creio ser necessário fazer uma discussão sobre as culturas juvenis no cotidiano escolar e nos grupos juvenis.

Conforme posto anteriormente, os estudos do/no Cotidiano vêm constituindo-se como um rico campo de pesquisa nas diversas áreas de conhecimento como a História, a Antropologia, Sociologia e a Educação, tendo cada campo do saber suas próprias especificidades e formas de entender e pesquisar o/no cotidiano.

No campo da Educação vários pesquisadores vêm se dedicando, sob a inegável influência de estudos antropológicos, a desenvolver pesquisas através de *mergulhos* no cotidiano de variados contextos e cenários ligados a Escola. Esta explosão de pesquisas sobre

o cotidiano, agregando novas referências teóricas de variadas origens e matizes demonstram a necessidade de especificar com qual conceito de cotidiano me aproximei do campo e as referências teóricas que nortearam meu olhar.

Escolhi me amparar em dois autores clássicos que discutem o cotidiano: Agnes Heller (2000), e Michel de Certeau (2003) que além de já serem referência dos estudos sobre o cotidiano na história, tornaram-se, também, referência para estudos na área da Educação.

A adoção entre os educadores da perspectiva dos estudos do cotidiano escolar, que tanto tem contribuído para a ampliação do entendimento que temos da escola, do seu funcionamento, das relações de poder em seu interior e dos atores (professores, alunos, pais, funcionários, etc.) que a constituem, certamente passa pelo conhecimento sistematizado por estes autores.¹⁹

Heller (2000) afirma que o cotidiano é “*o mundo da vida comum*”, do espaço do “*homem inteiro*”, onde este coloca “*em funcionamento, todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, suas paixões, idéias e suas ideologias*”. (p. 20). E afirma também que a vida cotidiana não está “*fora da história*”, mas, no “*centro*” do acontecer histórico: é a verdadeira “*essência*” da substância social. Para ela, “*A pessoa que assimila a cotidianidade de sua época assimila também, com isso, o passado da humanidade, embora a tal assimilação possa não ser consciente, mas apenas, em si*”. (p. 22)

Esta filósofa ensina ainda que a vida cotidiana é, em grande medida heterogênea, sobretudo no que se refere ao conteúdo e a significação de nossos tipos de atividade e, por isso, na condução da vida cotidiana cada pessoa apropria-se a seu modo da realidade.

Desta forma é que procurei me orientar na aproximação dos jovens que tomaram parte desta pesquisa entendendo que, apesar de compartilharem uma realidade sócio-econômica

semelhante, estudarem em uma mesma escola e participarem de um mesmo grupo, poderiam atribuir sentidos e significados distintos aos respectivos espaços e às atividades que praticavam.

Heller define como partes “*orgânicas*” da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, dentre outras. Assim é certo dizer que a escola e os grupos juvenis podem também ser considerados como espaços constituintes da vida cotidiana.

Já Michel de Certeau (2003), em sua obra clássica: “A Invenção do Cotidiano” nos ensina que Cotidiano é,

aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. (p. 31).

Seus estudos objetivam alcançar o cotidiano através do mapeamento e exame das *práticas cotidianas*. O autor deixa claro que ao enfatizar essas práticas, sua opção não *implica um regresso aos indivíduos*. Para ele, a análise das práticas,

De um lado (...) mostra antes que a relação (sempre social) determina seus termos e não o inverso, e que cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais. De outro, e, sobretudo, a questão tratada se refere a modos de operação ou esquemas de ação e não diretamente ao sujeito que é o seu autor ou seu veículo. Aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. (p. 38).

Certeau abre perspectivas para pensar, captar “*maneiras de pensar as práticas cotidianas dos consumidores*”, no seu dizer do “*tipo tático*”; “*gesto típico dos fracos*” que os atores elaboram, em seu viver cotidiano, na tentativa de “*dar golpes no campo do outro*”, ou seja, no campo “*estabelecido pelo forte*” (p. 104)

¹⁹ Os primeiros estudos sobre cotidiano escolar, identificados nesta pesquisa, basearam-se nos estudos de Heller, através dos estudos das mexicanas Ezpeleta & Rockwell e recentemente Certeau é referência na maioria dos autores encontrados.

A forma de entender o Cotidiano em Certeau não se opõe, no âmbito desta pesquisa, à proposta de Heller, mas, ao contrário, dela se origina e ambas se complementam. Tanto em Heller, quanto em Certeau, é possível entender o cotidiano como o lugar da reprodução da vida social, o lugar que garante a permanência e o funcionamento da ou das sociedades, comunidades, escolas ou grupos. É o lugar do repetitivo, do habitual, do mecânico e do espontâneo, que, por meio destas características, mantém e reproduz as estruturas e as culturas.

Por estes dois autores entendo que o Cotidiano não é sinônimo de dia-a-dia, mas é o lugar ou a esfera da vida de todo ser humano, que, como mostra Certeau, o antecede, pré existe. Ou no dizer de Heller, é o lugar onde todo ser humano já nasce inserido e, em certa medida, determina como e o que deve pensar, fazer, comportar, dentre outras ações. Arriscaria dizer, ousando, muito, provavelmente, que o cotidiano seria o lugar onde as “teias de sentidos e significados”, de Geertz, são construídas e por onde os seres humanos se encontram suspensos.

Com esta interpretação, a leitura de Heller e Certeau me possibilitou, nesta investigação, colocar maior ênfase nos jovens pesquisados, tanto em seu comportamento, quanto no que dizem sobre si mesmos, grupos, escola, dentre outras coisas. A leitura de Heller evidencia a existência de mecanismos externos postos no cotidiano de cada ser humano ou grupo social, que, em certa medida, condicionam o comportamento e pensamento das pessoas e assim garantem a reprodução da vida social. Seus estudos indicam, também, a existência, no cotidiano, de formas de apropriação e resistência dos indivíduos frente a estes mecanismos.

Certeau (2003), com certeza, ampliou esta leitura, descortinando diferentes formas, ou como ele diz “*maneiras*” com que os atores lidam com este cotidiano que lhes é imposto de fora, criam estratégias e táticas próprias e, assim, elaboram novos saberes, novos fazeres, novos modos de dizer e apropriar do cotidiano, “criam o seu lugar próprio”.

Entender o acento posto por Certeau nas formas de apropriação dos atores sociais reforçou o desafio de buscar uma maior densidade à interpretação das culturas juvenis. Mesmo considerando que seus estudos não se vinculam à semiologia²⁰ e, desta forma, ele não está, como é o propósito desta investigação, em busca dos significados, mas sim, dos usos e das práticas, lembro que o próprio Geertz mostra claramente que, somente conseguimos “ler os textos”, alcançar os significados das culturas, através dos comportamentos e práticas sociais, pois os sentidos e significados não estão delas desgarrados ou desencarnados.

Nesta perspectiva, procurei observar longa e atentamente o cotidiano dos jovens e, a partir desta observação captar suas formas próprias de ver o mundo, de estar na Escola e em outros espaços para eles significativos, especialmente o Grupo de Capoeira. Busquei perceber que sentidos estes jovens estão imprimindo em suas ações cotidianas, seja ao exercer qualquer atividade ou tomar uma determinada decisão. Compreendi que é na vida cotidiana, nas práticas rotineiras, nas interações com os pares, professores, e funcionários que os jovens, alunos, constroem suas referências de mundo e forjam sua própria identidade.

Continuando a dialogar com Certeau, (2003) entendi que é, também, no viver cotidiano que estes jovens encontram situações práticas e constroem as categorias que serão as ferramentas utilizadas na elaboração de estratégias e “*modos de fazer*” peculiares e, desse modo, traçar sua própria trajetória de vida.

Dentre os estudos do cotidiano realizados em Educação considerei que os estudos das mexicanas Ezpeleta & Rockwell (1989), ainda se constituem uma referência importante. Em primeiro lugar, como indica Caldeira (1995) em seu estudo sobre “Saber Docente e Prática Cotidiana”, estas pesquisadoras e demais participantes do Grupo de Pesquisas, DIE,²¹ dentre

²⁰ Refiro a afirmação do próprio Certeau sobre seus estudos e objetivos. In: CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano: artes de fazer**. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2003.

²¹ Departamento de Investigaciones Educativas, do Centro de Investigación y Estudios Avanzados Del Instituto Politécnico. Instituição mexicana com uma grande experiência em investigação etnográfica.

elas: Ruth Mercado, Verônica Edwards, Maria Antônia Candela, trouxeram um contributo fundamental para o campo da educação, na abertura e construção de um novo e fecundo caminho teórico-metodológico.

No entendimento de Caldeira (1995), este Grupo de Pesquisas buscou articular diversas contribuições teóricas dentro de uma perspectiva histórica, tomando como objeto de análise a cotidianidade escolar, sobretudo procurando conjugar a linha teórica – análise do cotidiano – e a etnografia como caminho metodológico. (p.6) .²²

A partir deste procedimento, seus estudos trouxeram um maior entendimento da escola e dos sujeitos que nela trabalham e/ou estudam, seus saberes e práticas cotidianos. Suas pesquisas mostraram, também, que entre as regras instituídas pelo Estado, no caso específico do foco de suas pesquisas e o que acontece efetivamente no interior da escola existem mediações de toda ordem que carecem de decodificação.

Sobretudo é importante enfatizar que as análises por elas desenvolvidas demonstram que o conceito de Cotidiano não pode ser simplificado ou reduzido a sinônimo de dia-a-dia, mas sim, entendido e utilizado dentro da complexidade teórica que o conceito comporta.

Desta forma, mesmo considerando as críticas, discussões e perspectivas²³ mais recentes nas investigações em Educação, **no e do** cotidiano escolar, penso que o caminho por elas construído foi pioneiro e, além de estimular debates, reflexões e a abertura de um novo veio para a pesquisa educacional, ainda se mantêm atuais e instigantes.

²² De acordo com Caldeira(1995) os estudos destas pesquisadoras e demais participantes do grupo de Pesquisas: DIE: Departamento de Investigaciones Educativas, do Centro de Investigación y Estudios Avanzados Del Instituto Politécnico, dentre elas: Ruth Mercado, Verônica Edwards, Maria Antônia Candela, tem como contributo fundamental a busca de construção de um caminho teórico-metodológico para as pesquisas em Educação, onde buscaram articular as diversas contribuições teóricas numa perspectiva histórica, tomando como objeto de análise a cotidianidade escolar, sobretudo procurando conjugar a linha teórica, análise do cotidiano, e a etnografia como caminho metodológico.

²³ Ver: DUARTE, Newton. **Educação escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. Campinas SP, Autores Associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso Tempo, Vol. 5), capítulo: Educação Escolar e Conceito de vida Cotidiana. P. 31-42.

Para Ezpeleta & Rockwell, aproximar-se da Escola com a idéia de “*vida cotidiana*” significa algo mais que “*chegar*” e “*observar*” o que ocorre diariamente em seus corredores, salas de aulas, dentre outros espaços. Trata-se, antes, de uma postura teórico-metodológica, uma “*orientação, de uma certa busca e de uma certa interpretação daquilo que pode ser observado na Escola*”.(p. 21)

No caminho percorrido por esta investigação, a vida cotidiana se converteu em uma ferramenta conceitual fundamental na busca por uma interpretação das relações e imbricações no interior da Escola Sédna, entre a cultura da Escola e as culturas juvenis.

Em capítulo do livro “*Pesquisa Participante*”, de 1989: “Escola e classes dependentes”, as autoras afirmam que o estudo da vida cotidiana da escola permite elaborar uma concepção diferente a respeito de professores e alunos, o que segundo elas não era possível nas abordagens tradicionais da Escola. Afirmam ainda, que nas abordagens tradicionais as definições dos papéis e dos perfis de cada ator, aluno ou professor, apareciam como categorias fundamentais e incontestáveis. Já as abordagens que analisavam a Escola dentro da perspectiva das denominadas análises críticas, em boa parte caracterizariam, o professor como agente reproduzidor da ideologia do Estado, classificando os alunos, antes de tudo, em função do extrato social de onde provinham.

Ezpeleta & Rockwell afirmam, também, que o estudo do cotidiano evidencia que é através das práticas permanentes e da apropriação por sujeitos individuais que se reúnem na Escola como professores e alunos, que surgem a diversificação, a alteração e a historicização da realidade escolar.

É importante destacar, nos estudos destas autoras, desenvolvidos em um conjunto de 15 escolas rurais do México, ainda na década de 1980, que elas romperam com os referenciais que analisavam a Escola a partir dos registros oficiais e do discurso estatal. Ao estudarem o cotidiano das escolas, elas conseguiram alcançar uma visão mais concreta dos papéis

desempenhados pelos alunos e pelos professores e, demonstraram que estes papéis eram muitas vezes divergentes do que apontavam as análises tradicionais, que consideravam os professores como sendo sempre agentes reprodutores da ideologia do Estado, e, os alunos como meros receptores do que os professores ensinavam.

As pesquisadoras observaram, ainda, que em muitos casos da realidade analisada, existia uma grande distância e divergência entre o que era estabelecido pela legislação através das normas e o que efetivamente acontecia no interior da Escola. Registraram, através da observação do cotidiano destas escolas, que os alunos não se apresentam como meros espectadores e receptores dos conhecimentos, das normas e regras instituídas, e os professores não podiam ser definidos de forma generalizante como agentes reprodutores da Ideologia do Estado.

Desta forma, seus estudos apontaram que os estudantes:

encaram a convivência dentro da Escola com estratégias apropriadas e convertem este espaço num lugar onde a aprendizagem se dá conjuntamente. (...), se mostram invulneráveis diante de temas alheios e tornam-se distraídas diante de discursos incompreensíveis. Animam e participam quando estão diante de tarefas e explicações que adquirem coerência ou sentido na trajetória de seu processo de construção de conhecimento, muito autônomo e social. (p.7)

As pesquisas lhes permitiram observar, também, que os alunos das escolas pesquisadas percebem a existência de uma fronteira entre os conhecimentos escolares e os não-escolares e, assim “*sabedores*” da existência dessa fronteira “*burlam o pretenso monopólio da Escola como único acesso à cultura, (...) confrontam e integram continuamente o conhecimento adquirido fora da Escola com a visão formulada dentro dela*”.(p. 71).

Deste modo, Ezpeleta e Rockwell demonstraram que os estudos do cotidiano escolar revelam a especificidade que existe em cada escola, pois, “*cada Escola se realiza num mundo profundamente diverso e diferenciado*”, podendo, portanto, apresentar uma diversidade de contextos, de alunos e professores. Neste sentido, enfatizam que cada realidade estudada é

única e não pode ser transposta mecanicamente para outra instituição ou estabelecer generalizações.

É importante desde já salientar que o observado por estas autoras em suas pesquisas, nos anos de 1980, coincide com o que observei nas escolas onde estudei ou trabalhei. Tanto os professores, quanto os alunos não se apresentam como meros espectadores e receptores de saberes, normas e valores prontos, mas, ao contrário, apresentam uma certa autonomia em relação ao que é instituído oficialmente, criando formas e estratégias próprias para lidarem com este instituído.

Finalmente, os estudos destas autoras evidenciaram que na vida cotidiana da escola, apesar do componente de reprodução e alienação em que os diferentes indivíduos se encontram imersos e presos, contêm, também, como indica Heller e Certeau, espaço e condições para que estes indivíduos saiam da dimensão cotidiana e alcancem a dimensão não-cotidiana, ou seja, transformem-se em sujeitos reflexivos e capazes de elaborar saberes e estratégias próprios.

Mas a questão que mais me instigou foi a afirmação das pesquisadoras de que os alunos por elas observados eram “*sabedores*” da existência de uma fronteira entre os saberes escolares e os não escolares e, assim, burlavam o monopólio cultural da escola. Esta afirmação me estimulou a mergulhar no cotidiano dos jovens na Escola e no Grupo de Capoeira para verificar se estes jovens percebem e, percebendo, de que forma explicitam, como falam, nomeiam e se relacionam com esta distância posta entre os saberes, valores e comportamentos definidos pela Escola e um outro conjunto de valores, saberes e comportamentos por eles construídos fora do ambiente escolar.

Em outros termos, desejei investigar a vida cotidiana de uma escola e um grupo juvenil, buscando perceber esta possibilidade transformadora da vida cotidiana, onde os alunos, adquirindo uma consciência “para si”, conseguem sair da condição de alienação, a ela

inerente e, percebendo as fronteiras entre os saberes e valores escolares e os não escolares, criam estratégias, novos saberes e valores, na busca por um lugar próprio para si.

CENA DOIS

SOBRE JOVENS E SUAS EXPRESSÕES CULTURAIS

1.3) Ampliando o Olhar

A seguir exponho um breve painel das leituras realizadas durante o período da pesquisa de campo, análise e escrita do texto desta dissertação. A intenção não é apresentar um levantamento completo do cenário da pesquisa sobre juventude no Brasil, apenas pretendo ampliar o conhecimento do objeto desta pesquisa, inserindo-o no universo de leituras de outros campos de saberes.

No Brasil, na História, a temática dos jovens ainda não se constituiu um campo específico de pesquisa, da mesma forma como ocorreu com a mulher, a criança ou a família. Esta ausência pode ser claramente percebida e exemplificada na publicação organizada por Sâmara (2002), onde, a partir do *Seminário Brasil 500 anos: Historiografia Brasileira em Debate*, promovido pelo CEDHAL-USP (Centro de Estudos de Demografia da América Latina), no ano de 1999, a autora debate os rumos da historiografia brasileira atual. Dentre os temas identificados e problematizados por ela, como os que *“refletem as preferências dos estudiosos e revelam o perfil desta historiografia”*, não estão a juventude ou a história de jovens.

As informações sobre os jovens, nestes pouco mais de 500 anos de história brasileira, encontram-se fragmentadas e dispersas nas pesquisas sobre a história da família, da mulher, da criança, da educação, ou nos estudos demográficos mais gerais. Como exemplo destas

obras pode-se citar os livros de Del Priore, (1997), “*História da Mulher no Brasil*” e “*História da criança no Brasil*”, além da coleção “*História da vida privada no Brasil*.”²⁴

Um bom exemplo é o primeiro artigo do livro “*História das mulheres no Brasil*”, no qual Ronald Raminelli, ao apresentar o estudo sobre a “*Eva Tupinambá*”, traz o relato de Frei Yves D’Evreux, que mostra a existência de distinção entre as idades da vida, sendo identificado por ele cinco classes de idade estabelecidas para as índias, entre os “selvagens” Tupinambás.

Segundo relato do Frei que apresento resumidamente, a primeira classe de idade começaria logo após o nascimento e, nesta fase não havia distinção na forma de criação das crianças dos sexos masculino e feminino. A segunda classe iria até os sete anos e, nesta, se iniciariam as distinções entre os sexos, “*sobretudo em relação às atitudes, comportamentos e deveres próprios da idade*”. A terceira distinção etária começaria aos sete anos, e nesta idade, segundo relato do Frei,

as meninas aprendiam todos os deveres da mulher: fiar, tecer redes, cuidar das roças, fabricar farinha e vinhos, sobretudo preparar a alimentação diária. Nas reuniões guardavam completo silêncio e aprendiam a seguir os desígnios do mundo masculino. Os rapazes também iniciavam, nessa idade, sua participação nas tarefas desempenhadas pelo grupo masculino. Eles se dedicavam à busca de comida para a família e capturavam animais, seguindo os ensinamentos da arte da caça transmitidos pelo pai.

A quarta classe de idade,

reuniria as jovens de 15 a 25 anos, que recebiam o nome de Kugnammu, que quer dizer moça ou mulher completa. Nesta fase da vida, elas cuidavam da casa, aliviando o trabalho das mães. Logo recebiam um convite de casamento, caso seus pais não lhes oferecessem a um francês em troca de gêneros. Antes do enlace matrimonial, iniciavam-se nas práticas sexuais.

A quinta classe de idade, entre os 25 e 40 anos, seria a fase onde as mulheres adquiriam maior vigor, mas também, iniciariam um processo de decadência física.

²⁴ RAMINELLI, Ronald. Eva Tupinambá. In. PRIORE, Mary Del (org) **História das mulheres no Brasil**. P. 11 a 44, São Paulo, Contexto, 1997.

O livro “*Domínios da História*”, organizado por Cardoso e Vainfas (1997), que apresenta um ‘*panorama dos estudos históricos neste final do século*’, confirma não haver destaque para os jovens ou a juventude como um campo de pesquisa da História Contemporânea como o faz para a História da família e da mulher. Assim procedendo, evidenciam o silêncio histórico que persiste nos estudos sobre os jovens brasileiros.²⁵

Esta lacuna dificulta e empobrece as pesquisas no campo da educação que poderiam se alimentar desta fonte histórica na empreitada de compreender os jovens e as culturas juvenis que povoam o cotidiano escolar. Na intenção de compreender os jovens dentro de uma perspectiva histórica, comparando as formas atuais de comportamentos, de vestir, de falar e atribuir sentidos a este momento da vida, dois percursos se apresentam. Pode-se ter como parâmetros os estudos realizados sobre a juventude na França, nos Estados Unidos, dentre outros países que possuem dados mais consistentes, ou garimpar as informações sobre os jovens no Brasil, nos relatos e estudos existentes nos diversos campos das ciências sociais.²⁶

Para entender a contribuição da Sociologia para o desenvolvimento da temática no campo da Educação, busquei abrigo mais uma vez em Abramo. Em seu livro “*cenais juvenis; punks e darks no espetáculo urbano*”, já citado neste texto, no qual a autora informa que no campo da Sociologia, até os anos 80 do século passado, o tema da juventude não teve grande desenvolvimento no país. No seu entendimento, esta temática somente tornou-se mais relevante como objeto de investigação no Brasil, nos últimos 20 anos.

²⁵ É necessário enfatizar que não estou dizendo que não existem estudos sobre juventude, no campo da História brasileira. Se percorrermos a vasta bibliografia brasileira contemporânea, com certeza encontramos estudos sobre juventude no Brasil. Porém percebi pela leitura das obras de referência sobre a historiografia brasileira atual que a juventude ainda não se constituiu como uma linha de pesquisa específica.

²⁶ Não se pode deixar de fazer referência aos inúmeros estudos realizados em vários campos das ciências sociais, mas principalmente na Sociologia, História, Ciências Políticas, Antropologia cuja abordagem buscou analisar os movimentos de juventude vinculados aos movimentos sociais, principalmente os movimentos operários, estudantis e as políticas eclesiais da Instituição católica no Brasil. Quanto a este último aspecto, tratam-se de estudos que examinaram detidamente a participação política da juventude via expressão religiosa como parte do sistema social. Nesses grupos denominados de JAC, JEC, JIC, JOC, JUC, como referência explícita aos diversos segmentos de jovens: estudantes, independentes, operários, universitários. Conferir BEOZZO, José Oscar. Para uma liturgia com rosto latino Americano. REB, Petrópolis, (49), fasc.195, setembro de 1989.

Para Abramo (1994), a preocupação da sociologia brasileira, anterior a década de oitenta *“recaiu sempre sobre o papel da juventude como agente político, sobre a sua capacidade de desenvolver uma postura crítica e transformadora da ordem vigente”*(p. 22) ..

E deste ponto de vista, o jovem era visto como *“sujeito em busca de mobilização e de mudança social”*(p. 23), e o foco de interesse dos estudos, tanto no Brasil, quanto em todo continente latino-americano, neste período, estaria prioritariamente dirigido para a participação juvenil nos movimentos estudantis.

Ao contrário da literatura européia e norte-americana, até os anos oitenta, com raras exceções, muito pouca importância foi dada à dimensão da vivência juvenil no campo do lazer e da cultura, ao comportamento e formulação de estilos e movimentos culturais.(p.22)

Desta forma, por esta autora, percebe-se que este cenário mudará profundamente a partir de 1970 por dois fatores principais: por um lado, pelo refluxo vivido pelos movimentos estudantis que passariam a perder sua expressividade devido ao contexto político da ditadura militar. Por outro lado, pela visibilidade que outras formas de grupos juvenis passam a obter no espaço da mídia.

Nos anos 80, a maioria dos acontecimentos que colocou em evidência a juventude *“pareciam estar ligados a formação das tribus (bandos, estilos, subculturas, culturas) ligadas a determinados estilos musicais e modos espetaculares de aparecimento”*, explica a autora. A partir deste período, os estudos no campo das ciências sociais buscarão acompanhar e entender esta mudança no cenário e na condição juvenil contemporâneos.

Mais adiante, ao final da década de 90, estudos como os organizados por Vianna (1997), sobre as *“Galeras cariocas”*, Herxchmann (1997) com o tema: Funk e o Hip-hop, globalização, violência e estilo cultura e Novaes (1999) sobre *“às juventudes cariocas”* focando a relação dos jovens com a religião e cultura, principalmente a *“cultura do medo”* e a participação em grupos culturais e de ações sociais, evidenciam a importância que a temática

começa a alcançar, bem como a mudança no foco e perspectiva de análise na Antropologia e Sociologia para os debates sobre a juventude.

Estes estudos trouxeram grande contribuição para o campo da Educação, na medida em que procuraram entender e mostrar os “novos” movimentos e expressões culturais juvenis e a questionar uma imagem reducionista e estereotipada da juventude ora associada ou limitada aos estudantes, o que levava a considerar a geração atual como apática, alienada, individualista e despolitizada, ora a uma imagem do jovem como problema, associado ao tráfico de drogas e à violência.

Neste fluxo da retomada dos debates sobre juventude no país, na última década, pesquisadores como Abramo, Spósito, Novaes, Guimarães, dentre outros, têm desenvolvido pesquisas, fóruns de debates e estudos mais amplos e aprofundados sobre o tema da juventude, privilegiando os jovens moradores das periferias dos grandes centros urbanos.

Neste período, a bibliografia específica no campo da Educação vem aumentando gradativamente, trazendo diferentes perspectivas por meio do diálogo com outros campos do saber como a Sociologia e a Antropologia. Podemos citar como exemplos desta recente produção: o livro de Guimarães (2002), *Escolas, Galeras e Narcotráficos*; Os estudos de Dayrell (2000), Magro (2002) e outros sobre os adolescentes e jovens e o movimento Hip-Hop; e os de Lima (2002), sobre funkeiros, timbaleiros e pagodeiros.

Estes estudos vieram compor um mosaico mais diversificado e ampliado sobre os diferentes contextos que vivem os jovens no Brasil. Aprofundam as reflexões sobre a relação das juventudes com a escola e principalmente com outros espaços de socialização juvenis, como os grupos culturais ligados à música e à dança e outras expressões, bem como com a mídia e espaços onde ocorre uma socialização para a violência, a criminalidade, ou seja, o espaço do narcotráfico. Esses debates e publicações sobre o tema da juventude vêm

modificando as formas de pensar sobre a juventude no Brasil e, principalmente, pode permitir aos educadores re-pensarem a relação da escola com os jovens.

Em 2003, o lançamento dos livros de Carrano sobre ‘Juventudes e Cidades Educadoras’ e o de Spósito sobre o perfil atual das condições das juventudes brasileiras, incrementou o debate acerca da questão e contribuindo para amadurecer a discussão sobre o próprio conceito de jovens e juventudes e para repensar o papel da escola e de outros espaços educativos na vida desse segmento da população.

1.4) Culturas Juvenis e Escola

A Escola, sob todas as suas formas, faz parte há muito tempo da paisagem cultural das sociedades européias. Qual outra instituição se associa mais fortemente a idéia de juventude?

Conforme Corti, Freitas e Spósito (2003)²⁷ no caderno publicado pela Ação Educativa sobre a temática cultura juvenil e escola, apesar da estreita relação estabelecida historicamente entre juventude e escola e, de ambos serem partes indissociáveis do processo educativo, esta relação se apresenta bastante conflituosa atualmente. O estudo que originou esta publicação demonstrou, como já discutido nesta dissertação, o distanciamento existente entre as culturas da escola, com seus saberes, valores, regras e comportamentos e, a cultura dos alunos, com seus valores, experiências e interesses, ou entre o que se denomina de mundo da Escola e mundo dos jovens alunos.

²⁷ Documento publicado pela Ação Educativa a partir do projeto ‘Culturas juvenis, Educadores e Escolas’, Coordenado Corti, Freitas e Spósito, e realizado nos anos de 1999 –2000, em escolas públicas da Região Metropolitana de São Paulo.

Estes conflitos, conforme as autoras, teriam surgido, sobretudo, em função de dois fatores: primeiramente a mudança do perfil dos alunos dos cursos noturnos, que até algumas décadas atrás era composto, em sua maioria, por adultos e idosos e com fortes referências rurais, para um público composto por uma maioria de jovens com forte referencial de vivência em grandes centros urbanos. Em segundo lugar, mas não por ordem de importância, a violência crescente observada nas escolas e que vêm assustando a cada dia os professores, pais e os próprios alunos. O desencontro entre o “mundo da Escola” e o mundo dos jovens”,

Traz perdas para todos os atores escolares, já que eles acabam imersos numa rotina desinteressante e pouco motivadora, num ambiente pouco propício para os aprendizados e vivências que a Escola pode e deve promover. Altos índices de fracasso escolar, pichações e depredações, atitudes desrespeitosas no convívio escolar, apatia dos alunos(p.8)

Segundo a mesma pesquisa, uma das principais dificuldades da escola em lidar com seus alunos diz respeito ao que denominam de invisibilidade dos traços propriamente juvenis desta clientela, que são encobertos pela identidade de alunos. O estudo apontou, também que a escola age como se os indivíduos à sua frente estivessem ali exclusivamente para aprender aquilo que está nos currículos e, ainda, que estão ali para aprender os conteúdos pré-estabelecidos de acordo com o que a organização escolar permite.

Os alunos, porém, lembram as autoras,

são bem mais que estudantes: são jovens que possuem experiências exteriores à escola, constroem práticas e interagem com o mundo de formas variadas, tendo como base vivências como trabalhadores, consumidores, telespectadores, filhas e filhos, mães e pais, negros, brancos, rappers, pagodeiros etc. Todas estas dimensões constituem os jovens como sujeitos muito diversificados entre si, embora partilhem algumas características típicas de quem está nessa fase da vida”. (p.10)

Prosseguindo suas reflexões sobre os resultados da pesquisa as autoras afirmam que nas escolas ‘*pouco se faz para possibilitar ao aluno jovem ter espaços de interlocução, entre si e com os adultos, a fim de apreender suas opiniões, preferências, críticas e sugestões*’. E identificam algumas razões para as dificuldades da escola em reconhecer seus alunos jovens como sujeitos:

- a própria organização e ritmo escolares não abrem brechas para uma aproximação entre as autoridades escolares e os jovens.
- São poucas as condições para que os educadores interessados em conhecer melhor seus alunos e ouvir seus “recados” possam efetivamente fazê-los”

Resumindo, as dificuldades da Escola e de seus educadores,

vão desde a frenética rotina Escolar, que mantém os educadores na sala de aula quase todo o tempo, sem permitir que haja momentos de reflexão e discussão, até a ausência de um conhecimento, por parte desses educadores, de como proceder para realizar essa aproximação com os alunos jovens.(p.10)

Carrano (2000, p. 9-28), em um artigo muito instigante, intitulado “*Identidades Juvenis e escola*”, expõe algumas reflexões que podem ajudar a entender melhor a complexidade da temática aqui discutida. Inicialmente, o autor indica a co-existência de variadas culturas juvenis dentro da Escola e que não existiria nenhuma cultura juvenil que não se originasse de “*uma cultura do entorno*”, entendida por ele como a “*cultura da cidade*”. Portanto, compreender as culturas juvenis presentes na escola demanda extrapolar os muros da instituição, conhecer os espaços e contextos onde estas culturas são gestadas.

E o primeiro destes espaços seria o da cidade, pois, os jovens que vivem nos grandes centros urbanos constroem relações e representações diferenciadas com e neste espaço e elaboram novos sentidos e significados, estabelecendo novas maneiras de expressar suas vivências, seus sentimentos e, assim, estabelecem códigos e identidades próprias que somente podem ser decodificadas dentro deste seu contexto urbano específico.

Citando Antônio Cândido²⁸, Carrano afirma que a escola é, sem dúvida, uma das mais fortes expressões do sentido de urbanidade, uma vez que ela representou no curso do desenvolvimento da modernidade capitalista, a universalidade cultural que faltava no campo. O que implica dizer que a própria escola enquanto instituição possui também uma

²⁸ CÂNDIDO, Antônio. *As diferenças entre o campo e a cidade e o seu significado para a educação* – pesquisa e planejamento, São Paulo, 1957.

historicidade e é portadora de uma cultura particular. A literatura em geral informa que a escola, tal qual a conhecemos hoje, com suas regras, estrutura, valores e princípios, surgiu na Europa, no início da Época Moderna e que se organizou dentro deste contexto histórico e, portanto comportando em seu ideário os valores desta época.

Nesta investigação busco assumir a Escola como um dos espaços importantes para a formação, socialização e inserção cultural das novas gerações. Porém, reconhecendo que a Escola não se encontra sozinha neste papel, pois outras instituições dividem com ela o papel de “lôcus” educativo da juventude e, nós como educadores precisamos conhecer e reconhecer este fato.

Uma vez mais busco em Carrano (2000) apoio para sustentar este argumento, pois, segundo ele, a educação escolar seguiu um longo caminho, rejeitando outras formas de convívio social e transmissão de conhecimentos que não espelhavam a reprodução cultural institucionalizada nos ambientes escolares.

Neste sentido, explica o autor, quando a escola não reconhece a existência de outros processos culturais e educativos ela fecha-se em si mesma. Em seu entendimento,

O comunitário não é somente o extra-escolar, considerado apenas como saberes do senso comum; ele é também o território social e simbólico no qual a prática popular elabora aquilo que Paulo Freire (1995) chamou de saber da experiência feito.(p. 12)

Neste sentido, torna-se fundamental a inclusão de estudos e reflexões sobre os grupos culturais e o seu papel na vida dos jovens enquanto espaço sócio-educativo que, assim como a escola tem participação cada vez maior na socialização e formação identitária dos jovens.

1.5) “Pensando com a História” culturas Juvenis e Grupos.

No processo desta investigação tornou-se necessário entender a diferença entre os termos faixa etária e grupo etário, para precisar os usos destes na literatura percorrida em que,

em alguns momentos, Grupo etário aparece em referência à juventude, enquanto uma fase distinta e constitutiva da vida, e em outros, referido à existência de organizações ou grupos juvenis formais ou informais.

De acordo com o Dicionário de Sociologia ²⁹um grupo é um sistema social que envolve interação regular entre seus membros e uma identidade coletiva comum. Isso significa que o grupo tem um senso de ‘hós’, que permite a seus membros se considerarem como pertencendo a uma entidade separada. Porém, a quantidade de interação e de senso de ‘hós’ varia de um grupo para outro, assim como, a frequência e intensidade com que seus membros se relacionam, por quanto tempo sobrevivem e nas razões porque neles ingressam e deles participam.

E faixa etária é,

um espaço de tempo culturalmente definido – tais como o período de infância e adolescência -, considerados como uma situação social que afeta a maneira como as pessoas são vistas e tratadas e o que delas se espera. Ainda, as sociedades diferem muito no número dessas categorias que incluem em suas culturas – de apenas três entre os Nupo, na Nigéria, a cerca de 28 na cultura Nanti, no Quênia. (p.106)

De acordo com este mesmo Dicionário, faixa etária é diferente de grupos etários e não se deve utilizá-los como sinônimo. Uma vez que um grupo etário é um sistema social formado por indivíduos de uma mesma faixa etária, envolvendo interação regular entre seus membros, e uma identidade coletiva, o que permitiria o estabelecimento, em intensidade variada, de um sentimento de pertença e diferenciação, este fato certamente não procederia, no tocante à faixa etária, exceto nas menores sociedades tribais.

Para Eisenstadt (1976), conforme já dito, toda sociedade estabelece em alguma medida, representações e distinções sobre as diferentes fases da vida, inclusive a juventude, não sendo, esta, portanto, uma prerrogativa das sociedades modernas. Para ele, os grupos etários juvenis, aqui se referindo a grupos formados por indivíduos pertencentes à parcela da

população juvenil de uma dada sociedade, geralmente se constituem como uma etapa interligada entre a família e outras esferas institucionalizadas de uma determinada sociedade e tenderiam a se formar nas sociedades universalistas, onde a socialização efetuada na família não bastaria para realizar a plena integração dos indivíduos.

Nessas sociedades universalistas, a passagem da criança para a vida adulta exigiria outro tipo de socialização que a recebida na família, e assim, os grupos etários se constituiriam para os jovens, uma instituição onde poderiam construir novas relações, vínculos sociais e suas referências identitárias.

Para este autor, a organização interna dos grupos, sua função, bem como a regularidade, intensidade e duração das interações, variariam de sociedade para sociedade. Nas sociedades primitivas, a transição do mundo infantil para o adulto aconteceria de maneira fortemente institucionalizada e com muitos rituais, onde os grupos etários teriam funções e lugares definidos no sistema social. Nesses casos, a transição se efetuariaria com relativa facilidade, dada a própria exigência ritual e a experiência que elabora esta passagem.

‘Nas sociedades primitivas e tradicionais, os grupos de jovens são comumente parte de uma organização mais ampla de grupos de idades que cobre um período muito longo da vida, desde a infância até a velhice’ (p.75)

Já nas sociedades modernas, que apresentam alto grau de diferenciação, ele entende que a entrada para a vida adulta ocorreria com mais dificuldade, interferindo neste processo fatores como a acentuada divisão do trabalho e a especialização econômica, a segregação da família das outras esferas institucionais aumentando o tempo de transição entre os dois mundos, e adiando a entrada dos jovens na vida adulta.

Os grupos de jovens se constituiriam, neste contexto, como “*locus*” de geração de símbolos, de identificação e de laços de solidariedade. Este fenômeno surgiria como consequência da segregação dos jovens relativamente ao mundo adulto, durante o tempo de

²⁹ JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia:** Guia Prático da linguagem Sociológica. Rio de Janeiro, Zahar, 1997.

espera provocado pela escolarização, que faria com que os papéis desempenhados na escola não respondessem mais às necessidades surgidas na personalidade dos adolescentes. Para encontrar respostas a estas necessidades, os jovens tenderiam a formar grupos espontâneos de pares.

Neste aspecto, as análises de Eisenstadt e Ariés se encontram ao situarem nas sociedades modernas, marcadas pela complexidade trazida pela industrialização, urbanização e ampliação progressiva da escolarização, uma ruptura e modificações no processo de socialização das novas gerações na cultura de suas sociedades, como também em seus processos de formação de identidade. Modificações e rupturas estas, que, conforme Natalie Davis irá demonstrar, estabeleceria, também, diferentes relações entre juventude e vida cultural das comunidades.

A discussão acima indica a existência de uma relação historicamente estabelecida entre juventude; escola e grupos culturais, que precisa ser bem compreendida na busca de uma interpretação desta relação na contemporaneidade.

Neste sentido, é necessário novamente reportar que os estudos de Natalie Davis(1990) trazem um contributo fundamental a esta interpretação, uma vez que demonstram que esta relação é mais longa e complexa do que nos indicava Ariés. No livro já citado sobre a cultura popular na França do início da Época Moderna, ela discorda deste autor, ao evidenciar a existência de grupos de jovens e a visibilidade e importância destes na organização da vida de suas comunidades.

Conforme exposto em seu livro, Davis mostra que os grupos juvenis se organizavam com um objetivo comum que podia ser planejar e preparar uma festa, apresentar uma peça teatral ou humilhar um homem que teria sido traído pela mulher. Nestes grupos, através de diferentes atividades, os jovens das comunidades entravam em contato com a cultura (regras, modos de viver) de suas comunidades, às vezes se conformando, outras vezes questionando-a.

Os estudos de Davis indicam, desta forma que, os grupos juvenis associados a atividades e práticas culturais como: música, dança, dramatizações e outras, se constituem como espaço e estratégia de inserção das novas gerações na vida cultural de suas comunidades, sempre foram parte integrante da socialização da juventude e, em certa medida, da constituição identitária dos jovens nas comunidades agrárias pré-revolução industrial.

Ao discutir sobre as festas populares, os *Charrivaris*, a autora mostra que a juventude já era uma categoria distinta e reconhecida e demonstra que os grupos juvenis com as características descritas foram encontrados em toda Europa rural, na Suíça, na Alemanha, na Itália, na Hungria e Romênia, talvez na Inglaterra e Escócia e Espanha. E, de acordo com sua pesquisa, a presença destes grupos torna-se mais evidente quando se mapeia as cidades francesas, principalmente, quando se aproxima da Idade Moderna.

É preciso destacar que foi preciso muito cuidado para, ao utilizar os estudos desta autora, não confundir as duas categorias: faixa etária e grupos etários, ou mesmo tomá-las, simplesmente, como se fossem sinônimos.³⁰ Assim, sigo um pouco mais no diálogo com esta historiadora que atribui aos grupos de jovens identificados antes do processo de industrialização e escolarização da sociedade contemporânea, muito do que atualmente se discute na sociologia e na educação sobre os grupos juvenis contemporâneos; ou seja, como seus espaços de socialização e formação identitária.

Importante também ressaltar a diferenciação que a autora faz da juventude urbana e a juventude rural, tema que atualmente vem despertando a atenção de educadores e sociólogos. De acordo com seus estudos, os grupos (Abadias) rurais apresentam sua organização básica e costumes mudando muito pouco nos séculos pesquisados, com suas dramatizações simples,

³⁰ É necessário dizer que se deve tomar o cuidado de não interpretar que ela estaria se referindo à existência de grupos juvenis com as mesmas características dos que encontramos na atualidade, mas somente relatando a existência de grupos informais, compostos por jovens, em sua maioria, do sexo masculino, instituídos nas próprias comunidades para organizar as festas. Porém, não temos como negar as similitudes entre os grupos de outrora e os de hoje.

sem divisão dos jovens em função da condição social, e com uma produção literária restrita a uma canção para o charivaris. Já as Abadias urbanas, com organização social mais complexa, encenações teatrais mais elaboradas, uma literatura mais expressiva, contendo versos mais complexos e deixando registros escritos dos seus “*desgovernos*”.

As abadias urbanas eram diferentes também das abadias rurais por sua composição social. Enquanto nas aldeias as Abadias de jovens podiam incluir tanto os filhos dos camponeses ricos, quanto os sem-terras, na cidade francesa do século XVI, nem no interior de uma mesma vizinhança homens de todos os estratos sociais podiam estar juntos numa mesma organização festiva. (...) (p. 100)

Davis afirma, ainda, que as abadias se diferenciavam também pela forma de vestir, nas montagens e encenações de peças teatrais. Enquanto na área rural, *o ator rural vestia-se conforme a inspiração do momento, (...) os atores urbanos inventavam roupas complicadas e às vezes suntuosas* “(p. 97).

Em outra parte do texto, continuando a debater com as afirmações de Áries, ela se refere claramente à permanência de grande número de grupos de jovens nas cidades francesas. Estes grupos são descritos de forma muito semelhante às conformações das gangues juvenis atuais:

Durante o século XVI as cidades européias continuavam a contar com agrupamentos informais como as gangues de meninos de rua, com cerca de dez anos, que faziam brincadeiras e atiravam pedras nos vizinhos inimigos. Mas, o caráter da vida econômica e social tornava provável que os adolescentes masculinos fossem organizados em grupos com adultos, ou mais diretamente dominados pelos adultos, do que eram nas abadias das aldeias (98) .

Davis afirma também que em Lyon, por volta do século XVI, com uma população crescente, alcançando um número de sessenta mil habitantes, existiam cerca de 20 abadias da juventude, tendo um elenco completo de *‘abades, barões, capitães, almirantes, princesas, condes, príncipes, juízes e patriarcas do Desgoverno em sua direção*. Davis informa também que, *‘mesmo separadamente organizados, eles se encontravam em épocas festivas e desfilavam juntos. A maioria era organizada no bairro ou na vizinhança (...)’*(p.97).

Á medida que se adentrava o século XVI, *apenas em pequenas vilas (...) manteve-se recorrentemente a identidade completa entre abadia e juventude.* (p. 99) E, a partir do século XVII, *“as condições de vida na cidade grande”* estavam dissolvendo os grupos de jovens tradicionais, exceto em dois espaços: nas classes altas e nas escolas. Fora destes espaços, os grupos tradicionais estavam *sendo substituídos por agrupamentos formais baseados na profissão, na ocupação, na vizinhança ou na classe.* (p.105)

Davis conclui, então, afirmando que,

Tanto quanto sei, foi somente, no final do século XVIII ou início do XIX que surgiram plenamente articulados os tipos ‘modernos’ de movimentos e de grupos de jovens, respondendo ‘a percepção da descontinuidade entre a infância e o mundo adulto’ (p. 105).

Esta perspectiva histórica serve, por um lado, para mostrar que a juventude, enquanto uma fase da vida diferenciada das demais, tem uma historicidade mais longa e ampla do que aquela que os estudos realizados por Ariés indicaram. Por outro lado, possibilita ampliar o entendimento da relação histórica entre juventude e atividades culturais como festas, dança, teatro, dentre outras expressões, como também sobre a relação com a escola e os grupos juvenis. Conseqüentemente, conhecer um pouco mais das histórias de jovens em diferentes contextos e épocas, permitirá realizar uma leitura mais densa da relação dos jovens com a escola no âmbito desta investigação.

1.6) Juventude e Grupos Culturais: Caminhos Abertos ...

No Brasil, a literatura mais atual sobre juventudes no campo da educação tem enfatizado a necessidade do reconhecimento pelos educadores de diferentes espaços e estratégias de socialização e formação identitária desta parcela da população, lembrando que

Os jovens vivem um momento de intensidade de sentimentos – descobertas, prazeres e angústias – em meio ao qual vão construindo suas identidades e projetos de vida e para dar conta dessa tarefa, lançam mão dos mais diferentes recursos – família, meios de comunicação, religião, grupos de amigos etc. – e vêm elaborando uma diversidade de respostas e condutas (Ação Educativa, 2001, p.8)

Esta mesma literatura indica que, no contexto atual, os grupos juvenis organizados em torno de interesses variados como, identidade, atuação cultural, estratégias de “ajuda mútua”, intervenção na comunidade, têm chamado a atenção dos pesquisadores pelo número e importância que estas formas organizativas vem tendo na vida dos jovens.

Dayrell (2001) demonstra que nos grupos - principalmente os dedicados à expressão cultural, como a música, dança, grafite, teatro, rádio comunitária - os jovens, através das linguagens culturais, expressam suas angústias e desejos, falam da miséria, do desemprego, da discriminação policial, da falta de perspectivas, buscando construir alternativas e projetos de vida dignos para si e suas famílias.

No projeto sobre culturas juvenis e escolas desenvolvido pela Ação Educativa concluiu-se que, os grupos culturais juvenis têm se constituído para seus integrantes, *“instâncias onde são reconhecidos mutuamente na condição de sujeitos autônomos e nas quais constroem experiências riquíssimas, repletas de descobertas e aprendizados”* (p. 9) . E desta forma, também podem e devem ser vistos como espaços educativos como a escola. Mas, segundo a mesma pesquisa existe uma diferença importante, entre a escola e alguns grupos, uma vez que nos grupos, *“os jovens podem ser verdadeiramente atores na elaboração e implementação de suas práticas”*. (p. 9)

Conforme já discutido, por meio dos estudos de Davis (1990), a relação juventude, grupos e expressões culturais não é exclusividade das sociedades contemporâneas, mas, ao contrário, são relações que precisam ser pensadas na perspectiva histórica de longa duração. Porém, é preciso destacar, também, que estas relações no contexto atual apresentam

configurações distintas e complexas que trazem questões próprias da época como a que vivemos na contemporaneidade, principalmente nas grandes metrópoles.

Como indica a literatura sobre juventudes no Brasil, a primeira destas características é a especificidade do segmento social que protagoniza a contemporânea trama cultural juvenil, segmento este, historicamente excluído dos cenários político, educacional e cultural brasileiro: os jovens moradores dos bairros das periferias e aglomerados dos grandes centros urbanos. Assim, às escolas e aos educadores, que recebem e se relacionam com estes jovens e contextos, torna-se fulcral conhecer, problematizar e discutir sobre estes jovens, grupos e suas relações com práticas e valores escolares.

A segunda característica refere-se ao contexto peculiar em que estes jovens das classes populares estão inseridos. Contexto este marcado por novas e complexas relações em que, por um lado, se encontram excluídos do acesso a uma cidadania plena, do mercado de trabalho, muitos deles, da própria escolarização, bem como dos espaços e bens culturais destas grandes metrópoles. Por outro lado, contraditoriamente, inseridos, por meio da indústria cultural em uma cultura mundial globalizada, tendo acesso a distintas e diversas referências, estilos, informações e influências, que são ressignificadas e transmutadas em novas e diferentes configurações, valores e referências expressas em seus peculiares modos de falar, vestir, andar e relacionar.

Diante deste cenário, urge que nós educadores procuremos saber quem são estes jovens, quais os sentidos e significados dos seus grupos culturais, que saberes circulam ou são construídos nestes espaços, que influências recebem e como as recebem e as re-significam. E, finalmente, o que as questões postas por estes jovens, nestes diferentes cenários, têm a nos dizer sobre escola e para nós educadores.

Estas questões podem apontar caminhos para que encontremos o lugar da escola na vida destes jovens. Mas, para isto, é imprescindível que conheçamos e reconheçamos as

diferentes culturas de que seus alunos são portadores. Concluindo, as culturas juvenis constituem-se um tema provocador e um campo ainda em aberto para a educação.

SEGUNDO ATO

HISTÓRIA DE UMA PESQUISA

‘Essas aventuras narradas, que ao mesmo tempo produzem geografias de ações e derivam para os lugares comuns de uma ordem, não constituem somente ‘suplementos’ aos enunciados pedestres e às retóricas caminhatórias. Não se contentam em deslocá-los e transpô-los para o campo da linguagem. De fato, organizam as caminhadas. Fazem a viagem, antes, ou enquanto os pés as executam.’

(Michel de Certeau)

CENA UM

CONSTRUINDO UM ESTUDO DE CASO: REFLEXÕES DE UMA VIAGEM.

2.1) Definindo a Rota

‘Há duas maneiras de se alcançar Despina: de navio ou de camelo. A cidade se apresenta de forma diferente para quem chega por terra ou por mar’.

(Ítalo Calvino)

Conforme os objetivos desta investigação a proposta metodológica adotada foi a realização de um Estudo de Caso histórico-antropológico de abordagem etnográfica, na perspectiva, de uma, dentre as tantas vertentes existentes na atualidade da História Cultural (ou Antropologia histórica) .

A metodologia do Estudo de Caso, originária das pesquisas médicas e psicológicas, foi escolhida por tratar-se, não de uma técnica específica, mas, como explica Goldemberg (2001), por permitir uma *“análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos”*.(p. 33)

Na realização deste Estudo de Caso os dados estatísticos foram utilizados na intenção de situar os sujeitos da pesquisa em seus contextos sociais e regionais específicos. Bogdan e Biklen (1994), explicam que nos estudos qualitativos o mais importante é o significado e que os estudiosos devem estar preocupados em apreender a realidade na perspectiva dos sujeitos estudados e, ao proceder assim, *“jogam luz sobre a dinâmica interna das situações”*. Para eles, esta dinâmica interna é *“freqüentemente invisível”* nas análises exteriores ou quantitativas. (p. 50-51).

A pretensão foi descrever o mais “densamente” possível as vivências dos jovens pesquisados, enquanto alunos e integrantes de um grupo cultural juvenil. Assumiu-se o desafio de não tomar o espaço da escola e o espaço do grupo juvenil como separados, cindidos ou fragmentados. Escola e Grupo foram considerados nesta dissertação como locus de interação do público juvenil, buscando observar como estes se constituem como espaços de socialização, construção e transmissão de valores e visões de mundo para os jovens pesquisados.

No processo de construção deste Estudo de Caso compreendeu-se a necessidade de trilhar um caminho difícil, porém profundamente instigante, o da interdisciplinaridade. Concordando com Chartier, citado em Falcon (2002), que *“o cultural constitui-se um campo multi e interdisciplinar”* e, assim é o *“lugar de encontro de diversos campos teóricos e de setorizações muito particulares que correspondem às diferentes ciências humanas, sendo impossível tudo reduzir a um fator ou a um conceito ou modelo”*. (p. 64) .

Para este propósito busquei abrigo e diálogo com outras áreas do conhecimento, como a História, a Antropologia e a Sociologia, como a discussão conceitual realizada já anunciou.

A leitura de Canclini (2000) referendou a decisão da adoção dessa perspectiva interdisciplinar para a construção de uma pesquisa sobre culturas juvenis situadas em um mundo globalizado como o que vivemos. De acordo com este autor, nas sociedades ocorre uma profunda hibridação entre o tradicional e o moderno, o culto, o popular e o massivo. E, por esta hibridização e heterogeneidade cultural, ele defende o esforço conjunto das disciplinas História, Sociologia e Antropologia para a compreensão deste macro contexto.

O esforço, então, foi o de assumir, nesta dissertação, a perspectiva de que é necessário:

Demolir essa concepção em camadas do mundo da cultura e averiguar se sua hibridação pode ser lida com as ferramentas das disciplinas que os estudam separadamente. E que, “precisamos de ciências nômades, capazes de circular pelas escadas que ligam (os diferentes) pavimentos, ou melhor, que redesenham esses planos e comuniquem os níveis horizontalmente” (CANCLINI, 2000, p. 19) .

Com este autor entendi que essa proposta interdisciplinar poderia permitir a construção de um outro olhar sobre a educação. Assim, seguindo suas pistas, o exercício foi reunir os saberes parciais de disciplinas que se ocupam da cultura, para tentar elaborar uma interpretação “*mais plausível*” das culturas juvenis nos espaços da Escola e dos grupos culturais ora pesquisados.

Pela temática e escolha da abordagem etnográfica, a primeira relação interdisciplinar que se impôs foi com a Antropologia. De acordo com o entendimento de Tosta (2001), assumido nesta proposta de investigação,

No quadro das ciências humanas e sociais, Antropologia e Educação, necessariamente, cruzam caminhos: ambas tomam o homem como base comum de reflexão. O homem e seus embates para fazer valer sua natureza distinta da de outros animais; ou em suas ações pelas quais procura quotidianamente, reafirmar sua condição de ser único que se distingue radicalmente de todos os outros no conjunto da natureza (Gusmão, 1997). Essa ação, lembrando Paulo Freire, não é outra senão o exercício da cultura e da educação que podem ser entendidas, a priori, como condição e produto da natureza do homem, de sua capacidade de criar

símbolos, significar e ressignificar, nos seus processos de interação com o meio e de reflexão sobre si mesmo. (p. 3)

Segundo esta mesma pesquisadora, por conta de seu percurso histórico, a Antropologia constitui-se em uma “*esfera privilegiada*” de diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, principalmente a educação, “*por sua reconhecida capacidade de privilegiar e bem abordar a cultura como dimensão fundadora da sociedade e, historicamente, tomar como objeto de estudo o homem*”. Assim sendo, constata ela, a Antropologia nos possibilita “*um olhar mais alargado e descentrado permitindo captar dimensões da condição humana que exigem uma percepção mais cautelosa e atenta sobre a complexa trama social*”(p. 1).

A Antropologia atualmente é considerada a disciplina que mais tem influenciado o desenvolvimento do conhecimento e de novas metodologias de pesquisas nas diversas áreas do saber. No campo da História sua influência remonta a Escola *dos Annales*, com os debates entre Fernand Braudel e Levi – Strauss. O próprio desenvolvimento da Nova História Cultural somente se explica pelo crescente diálogo e trocas de objetos, perspectivas e metodologias entre História e Antropologia, desenvolvidas durante todo o século XX.

Assim, na Antropologia busquei o conceito de cultura já explicitado nesta dissertação e o entendimento da etnografia dentro dos parâmetros propostos pelo antropólogo, Clifford Geertz, em seu livro clássico, “*A Interpretação das Culturas*”(1989).

Neste livro, o antropólogo norte-americano apresenta uma metodologia de pesquisa antropológica, com a qual busquei fundamentar a aproximação e comportamento em relação ao campo. Para Geertz, a etnografia não é apenas uma questão de método ou um conjunto de técnicas e procedimentos, tais como: estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos e manter um diário. A prática etnográfica é por ele definida como “*um esforço intelectual*”, “*um risco elaborado para uma descrição densa*”(1989, p.19) .

Torna-se necessário, como faz o autor, explicar que a densidade da descrição não se refere a uma descrição materialmente densa e sim a uma descrição “*semanticamente*” densa. Para Geertz, a densidade de uma descrição está na capacidade do pesquisador em conseguir “*ler*” o conteúdo simbólico de uma ação, interpretando-a em busca do significado. Capacidade esta que permitiria ao observador distinguir um reflexo insignificante, uma leve contração muscular ou um relance de olhos, por exemplo, de um recurso comunicativo conscientemente empregado, como uma piscadela, exemplifica o autor.

Na História, a procura foi por elementos para ampliar o universo de análise e compreensão do contexto em que são gestadas as culturas da Escola e dos jovens da pesquisa, entendendo que esta disciplina me permitiria realizar uma leitura “*densa*”, através de uma perspectiva diacrônica. Tomando de empréstimo, uma vez mais, a expressão do historiador norte-americano Carl E. Schorske, busquei “*pensar com a história*” a cultura da Escola e as culturas juvenis, entendendo que: “*Pensar com a história implica o emprego de materiais do passado e das configurações em que os organizamos e compreendemos para nos orientar no presente*” (p. 13).

No diversificado e complexo campo da atual historiografia procurei abrigo no amplo telhado do que se denominou “*Nova História Cultural*”, dentro da perspectiva da Antropologia Histórica que trouxe a esta investigação a possibilidade de alcançar uma compreensão maior do universo cultural juvenil. Instrumentalizando “*a interpretação das culturas*” dos jovens pesquisados a partir do que eles diziam, mas também do que “*não diziam*”, do que deixavam entrever em suas práticas cotidianas, pelos rituais, códigos e estratégias que criavam para expressar seus valores e construir seus referenciais de mundo.

Porém, caracterizar ou conceituar o que ficou conhecido como “*Nova História Cultural*” se constituiu um dos momentos mais difíceis desta investigação. Na leitura da bibliografia atual, encontrei interpretações distintas e conflitantes, pois, debaixo desta

denominação existem diversas e distintas perspectivas. No *Dicionário das Ciências Históricas*, organizado por André Burguière, este termo não apresenta uma definição própria, mas associada à História das Mentalidades, História Social, Intelectual e Social.

Vários autores³¹ já se debruçaram para conceituar e contextualizar a História Cultural. Dentre eles, Vainfas (1997), um dos mais renomados historiadores brasileiros da atualidade, cuja compreensão da História Cultural adotei nesta dissertação.

Em artigo dedicado a análise da História Cultural,³² o autor afirma que esta denominação é, na verdade, um outro nome para o que na década de 70 era conhecida como História das Mentalidades, ou seja, a corrente historiográfica desenvolvida na França, em fins dos anos 60 do século passado, tendo como seus maiores representantes, Le Goff, Duby, Le Roy Ladurie, Áries, dentre outros, alguns deles, egressos do Marxismo.

Neste artigo, Vainfas identifica que no contexto do desgaste vivido pelo termo História das Mentalidades – corrente que ele considera “ambígua” – nas duas últimas décadas do século XX, muitos dos pesquisadores do campo da mentalidade migraram para outros campos, como História das mulheres, do cotidiano, da vida privada, micro-história, história da sexualidade, etc. Porém, conclui que “*o grande refúgio da história das mentalidades foi, contudo, o da chamada História Cultural*” (p. 148) sobre a qual ele apresenta quatro características específicas desta modalidade de história.

1. a rejeição ao conceito de mentalidades, considerado excessivamente vago, ambíguo e impreciso quanto às relações entre o mental e o social.
2. decorrente da primeira, a História Cultural atual seria, na verdade, uma ‘Nova História Cultural’, distinta de uma “antiga História da Cultura”; gênero historiográfico dedicado a estudar as manifestações oficiais ou formas da

³¹ Ver DOSSÊ (1992, 2001), REIS(1994, 1996, 2000),BOUTIER e JÚLIA (1998), FALCON(2002)dentre outros.

cultura de uma determinada sociedade. Esta Nova História Cultural não recusa as expressões culturais das elites ou classes letradas, mas revela especial apreço, tal como a História das Mentalidades, pelas manifestações das massas anônimas: as festas, as resistências, as crenças heterodoxas.

3. a preocupação da História Cultural em resgatar o papel das classes sociais, da estratificação, e do conflito social, característica que sem dúvida a distingue da História das Mentalidades.
4. assim como as Mentalidades, a História Cultural não se restringe a uma única possibilidade ou caminho, mas é uma história plural, apresentando diferentes caminhos e entendimentos para a investigação histórica.

Para este autor o estudo das mentalidades ultrapassou as fronteiras da França e irrigou a historiografia de outros países europeus, para não falar da América Latina e Estados Unidos, onde analisa que “*foi certamente filtrado e repensado de acordo com as tradições culturais e historiográficas*” destes países. Em relação aos Estados Unidos, Vainfas identifica como Nova História Cultural a “*history of ideas*”, cujos historiadores, Robert Darnton e Natalie Davis são os principais nomes. (p.143)

Diante do complexo quadro acima exposto e da pluralidade de perspectivas abertas pela História Cultural para a investigação histórica, definiu-se como suporte teórico para composição deste Estudo de Caso, o viés interpretativista da Antropologia Histórica praticada pelos historiadores acima citados. Entendi que os métodos praticados por estes historiadores, trazem a esta investigação uma perspectiva fecunda para explorar o universo cultural juvenil, sem perder de vista o contexto histórico e social em que os jovens estão inseridos.

Darnton, professor da Universidade de Princeton, amigo e contemporâneo de Bourdieu e Geertz, além de especialista em História da França no século XVI, foi considerado como o

³² presente na coletânea “*Domínios da História – ensaios de teoria e metodologia*”, organizado em parceria com outro ilustre historiador brasileiro, Ciro Flamariom Cardoso, onde analisam os rumos da historiografia atual,

historiador da cultura mais apropriado para ancorar essa investigação, principalmente pelo diálogo que estabelece com Geertz.

No conjunto da Obra de Darnton, selecionei dois trabalhos, sendo o primeiro *‘O Grande Massacre dos Gatos – e outros episódios da História Cultural francesa’* (1986), por encontrar neste estudo subsídios para a construção de uma metodologia de pesquisa que possibilitasse compreender os motivos que levam estes jovens alunos, meninos e meninas, a fazer parte de um determinado Grupo. Entendeu-se que a proposta metodológica deste texto poderia ser ‘boa para pensar’, em uma dimensão diacrônica e sincrônica, o papel deste Grupo em suas vivências e a relação com a Escola onde estudam.

No livro citado, Darnton traz para a História Cultural o conceito de cultura de Geertz e seu método de “descrição densa” para embasar sua busca da compreensão da visão de mundo de pessoas comuns, na França do século XVI. Na primeira parte do livro apresenta uma descrição e análise de um conto sobre um massacre dos gatos executados por operários de uma gráfica na cidade de Paris. A partir da narrativa deste massacre, ele busca, não apenas entender o que aqueles trabalhadores pensavam, mas decodificar como pensavam e como interpretavam o mundo, lhes conferindo significado e lhes fundindo emoção.

A este propósito, Darnton argumenta que o Historiador etnográfico estuda a maneira como as pessoas comuns, em épocas anteriores e contextos distintos entendiam o mundo, tentando descobrir suas diferentes visões de mundo e, assim, mostrar como organizavam a realidade em suas mentes e a expressavam em seu comportamento.

Desta visão resulta a importância por ele atribuída ao conhecimento do cotidiano para a compreensão da cosmologia dos atores, uma vez que em sua opinião *‘operando ao nível corriqueiro, as pessoas comuns aprendem a se virar – e podem ser tão inteligentes à sua maneira, quanto os filósofos’*. Mas para Darnton, as pessoas comuns *“ao invés de tirarem*

conclusões lógicas, pensam com as coisas, ou com qualquer material que sua cultura lhes ponha à disposição, como histórias ou cerimônias” (1986: 14) .

O historiador adverte, aproximando-se da sociologia de Bourdieu, sobre a necessidade de o pesquisador estar constantemente atento para uma falsa impressão de familiaridade com o universo dos sujeitos pesquisados, recebendo o que denominou de “doses de choque cultural”. Perspectiva esta que no percurso desta pesquisa não foi fácil manter, pois, os riscos foram constantes e a falsa impressão de familiaridade com os alunos pesquisados, seja através de minhas próprias referências como aluna que outrora fui, minha visão e experiência em grupos enquanto jovens e minha referência como professora de outros alunos, em outras escolas e situações, permeavam as observações.

Esta advertência de Darnton tornou-se mais pertinente, ainda, uma vez que não havia o distanciamento temporal, geográfico ou mesmo cultural, como no caso do historiador que estuda o passado ou o antropólogo que pesquisa sociedades distantes e “exóticas”. Ao contrário, no papel de professores relacionamos diariamente com os alunos e, nesta relação, construímos imagens e opiniões sobre os mesmos. Além disso, a própria mídia e outros veículos de informação transmitem constantemente diversas imagens a respeito dos jovens que influenciam o nosso entendimento e representações. Desta forma, corre-se um grande risco de transferir mecanicamente essas opiniões e estereótipos sobre os jovens, nos textos escritos sobre eles, prejudicando nossa capacidade de enxergá-los em suas especificidades e particularidades. Mais ainda, constituindo vieses que obscurecem a própria compreensão do processo de pesquisa.

Darnton explica que, somente quando o pesquisador depara com algo que não faz sentido para ele durante a pesquisa, quando não consegue entender um sinal, um provérbio, uma piada, um ritual ou um poema, ele poderá ter a certeza de que encontrou algo

significativo. Diante do diferente, do estranho, do inusitado é que o pesquisador conseguirá penetrar na cosmologia do pesquisado e começar a decifrar sua cultura.

Assim, as vivências dos jovens estudantes no Grupo de Capoeira ou na Escola foram observadas como um texto, a ser lido buscando analisar “*o documento onde ele é mais opaco*”, para tentar “*descobrir um sistema de significados estranhos, em que, o fio pode até nos conduzir a uma pitoresca visão de mundo*”.(pg16)

O método apontado por Darnton para alcançar as visões de mundo pouco familiares baseia-se em Geertz e em sua compreensão da cultura “*como texto, a ser lido e interpretado*”, ressaltando que “*o método de exegese pode até variar, mas, em cada caso, a leitura é feita em busca do significado – o significado inscrito pelos contemporâneos no que quer que sobreviva de sua visão de mundo*”. (p. 16) . Para a pesquisa em questão, isto implicou na tentativa de “ler” as expressões cotidianas dos jovens, a partir da observação e descrição destas, inseridas e interpretadas no contexto mais amplo das relações juvenis com espaços e instituições culturais.

O diálogo com Darnton teve como segunda referência o livro: “*Berlin Journal: 1989 – 1990*”, ainda sem tradução para o português, onde o autor nos brinda com um relato e análise construído a partir de seu “diário de campo”, com o registro do que viveu, observou e sua interpretação dos acontecimentos em Berlim entre 1989 e 1990, e que culminaram na queda do Muro que separava as duas Alemanhas, a Ocidental e a Oriental, desde o final da Segunda Guerra Mundial, em 1945.

De acordo com Darnton, “*Berlin Journal*” é um texto de caráter mais jornalístico do que propriamente acadêmico, ou uma obra de investigação histórica, diferindo de seus outros estudos, em que os eventos pesquisados encontravam-se em épocas distantes da sua, e seus personagens somente podiam ser conhecidos através da literatura e documentos de arquivos.(p.10)

Neste livro, o autor registrou e descreveu uma revolução que estava acontecendo “*bem debaixo do seu nariz*”. Através da leitura de seu relato pode-se encontrar uma fresta por onde é possível entender o universo cultural da Alemanha Oriental no período da queda do Muro, do ponto de vista de quem viveu o momento e, de uma análise mais profunda e realizada a luz de uma perspectiva histórica.

A leitura deste livro me permite dizer que não se trata, simplesmente, de um relato jornalístico, e sim uma análise densa do clima, dos sentimentos apreendidos sobre o acontecimento observado, pelo olhar diferenciado do autor, posto que, inseridos em um contexto histórico mais amplo.

Apesar de ser pouco conhecida esta obra não poderia ficar ausente desta investigação por dois motivos: Primeiramente, porque ela é emblemática da aplicação do método etnográfico hermenêutico de Geertz por um historiador. Em segundo lugar, por trazer um recorte cronológico, do tempo presente, adotado pelo seu autor, que analisou e descreveu, como fazem os antropólogos, e diferentemente do que geralmente praticam os historiadores, um evento contemporâneo. Procedimentos e recorte temporal ainda considerado por muitos historiadores, como não pertencentes aos domínios do ofício da História, por confundir ou ameaçar as fronteiras que dividem os campos das disciplinas História e Antropologia.

Através do seu diário de campo é possível acompanhar o processo de pesquisa etnográfico executado por um “Historiador da Cultura”, em que Antropologia e História se mostram muito bem articuladas. Neste sentido, “*Berlin Journal*” revela um historiador aplicando um método antropológico para registrar um evento que ele próprio está presenciando e, diante do qual assume uma posição de não neutralidade, e desta forma, abre mão do olhar distanciado que nos é tão caro e familiar como historiadores.

Nesta pesquisa o historiador possuía apenas o distanciamento provocado pela diferença cultural existente entre o Ocidente e o Oriente. Porém, Darnton explica que o

objetivo era o mesmo dos outros livros: “è ompreender os significados envolvidos na ação”, seja em um evento atual ou um evento passado, sempre tendo em vista o desafio de decodificá-lo no seu contexto determinado.

A partir destas perspectivas, é que busquei desenvolver este Estudo de Caso histórico antropológico, colocando como desafio permanente alcançar o significado da Escola e do Grupo de Capoeira para os jovens pesquisados em seu contexto histórico e cultural.

Busquei dialogar com a cultura da Escola, construída historicamente e reproduzida no seu cotidiano e com as diferentes expressões culturais dos jovens alunos, em uma relação mediada pelo reconhecimento da alteridade que possibilitasse transitar, como propõe Geertz, entre o particular e o geral, entre o local e o global.

Assim procedendo, pretendi evitar cair em duas armadilhas que se colocam sempre diante dos pesquisadores: primeiramente, o risco de generalizações que esvaziaria um discurso que pode ser provido da beleza do inédito, do específico, do surpreendente que somente a observação cuidadosa e atenta da realidade concreta acrescenta a um trabalho de pesquisa; segundo, a da mera descrição dos fenômenos observados, repetindo o que os professores e alunos diziam de suas próprias vivências e anseios, perdendo-se a oportunidade e a capacidade de alcançar o significado mais profundo, imerso no universo cultural dos envolvidos e que, muitas vezes, eles próprios desconhecem, porque inscritos na morada do inconsciente.

Mantendo sempre a consciência dos limites desta pesquisa, tive a clareza de que não seria possível realizar uma pesquisa histórica exaustiva para compreender a relação juventude/grupos juvenis e escola. Entretanto, a recolha e análise de informações necessárias através da bibliografia e pesquisas já realizadas, além da observação prolongada do campo, análise documental e recolha de depoimentos, me permitiu estabelecer o necessário diálogo entre

presente e passado, entre local e global, para assim, situar-me em uma análise, ao mesmo tempo sincrônica e diacrônica.

2.2) Procedimentos Metodológicos

Como procedimento metodológico principal optei pela observação participante prolongada do campo, priorizando a análise qualitativa dos dados. Nesta pesquisa os fatos foram sendo observados, descritos, confrontados e interpretados em suas relações, expressões e manifestações no cotidiano da Escola e do Grupo de Capoeira para que pudessem revelar como diferentes expressões culturais interagem no cotidiano da vida escolar e demarcam a identidade distintiva dos jovens no nível simbólico.

Por conta da abordagem histórico-antropológica e nela, a utilização da etnografia, especificamente da “descrição densa”, realizei, entre idas e vindas no “sítio”, 10 meses de observação do cotidiano escolar e do Grupo juvenil. A observação ocorreu em diferentes espaços e situações escolares, tais como: pátio, quadra e ginásio, recreio, entrada e saída dos turnos, treinos, rodas e encontros do Grupo de Capoeira. Foram utilizadas diferentes técnicas de levantamento de dados e de conhecimento dos sujeitos da pesquisa como: questionário, entrevistas formais e informais, diário de campo, registros fotográficos,³³ longas conversas com atuais e ex-alunos, antigos e novos professores, funcionários e equipes pedagógicas.

E foram assim sistematizados:

³³ Em relação ao registro fotográfico como recurso metodológico há que se considerar: primeiro, as fotos foram realizadas e utilizadas com o consentimento dos jovens; segundo, tomou-se o devido cuidado para não identificar os jovens retratados pelos nomes ou apelidos verdadeiros; terceiro, procurou-se utilizar os registros fotográficos como documentos que ajudassem a interpretar as expressões culturais juvenis observadas, as influências no estilo de vestir, de pentear os cabelos, os adereços utilizados, bem como na interpretação dos sentidos e significados do Grupo e das práticas e eventos nele observados, e, por fim, em relação a Escola, evitou-se a utilização de fotos que levasse imediatamente a uma identificação da instituição.

- 1) observação participante e descrição detalhada do cotidiano dos jovens no grupo selecionado, nas atividades dentro da Escola e também fora dela;
- 2) entrevistas semi-estruturadas com o coordenador do grupo e com os jovens que constituíam a “*galerinha da capoeira*”, ou seja, os jovens mais assíduos e participativos no grupo e também, alunos ou ex-alunos da Escola;
- 3) aplicação de um questionário junto a todos os jovens participantes do grupo para composição de um perfil sócio-econômico;
- 4) observação do cotidiano da Escola no turno da manhã, mapeando as expressões e vivências de culturas juvenis no espaço escolar;
- 5) observação do turno da noite da Escola, privilegiando o espaço da oficina de capoeira no “Projeto Sexta cultural”;
- 6) entrevistas semi-estruturadas com professores atuais e antigos da Escola, para a coleta de dados que permitisse compreender a história, a cultura da Escola e a relação com as culturas juvenis;
- 7) pesquisa documental e bibliográfica para reconstrução da história da Escola.

No processo da investigação, com duração total de 10 meses, entre pesquisa exploratória, decisões e pesquisa de Campo, foram realizadas 17 entrevistas com dois professores aposentados da Escola, quatro professores atuais, lecionando nos turnos da manhã e da noite,³⁴ um mestre de capoeira, responsável pela introdução da capoeira em Minas Gerais, o monitor, responsável pelo Grupo de Capoeira e nove jovens deste Grupo.

³⁴ Destes quatro professores, um gravou entrevista, os outros três optaram por responder por escrito, devido ao acúmulo de atividades no horário de trabalho.

CENA DOIS

BUSCA E ENCONTRO: CENÁRIOS E SUJEITOS

‘situar -nos, um negócio enervante que só é bem-sucedido parcialmente, eis no que consiste a pesquisa etnográfica como experiência pessoal’

Geertz (1989, p. 23)

2.3) A Escola: Visitas e Negociações.

Qual seria a dificuldade em escolher uma escola para realizar uma pesquisa? Não seriam todas as escolas iguais? Não encontraria em todas e, portanto, em qualquer escola, alunos, professores, pais e diretores? Não haveria em todas elas salas de aula, corredores, bibliotecas e pátios? Não teriam todas carteiras, quadros negros e salas de professores?

A escola parece não necessitar de definição e, tão pouco, pode parecer necessário o estabelecimento de critérios para escolher em qual escola uma pesquisa deve realizar-se. Burgess (1999)³⁵, citado em Lopes (1996) afirma que “*De todas as instituições sociais, as escolas são cenários fortemente familiares*”. Porque, segundo ele, “*qualquer um freqüentou a Escola e pelo menos a conhece pela perspectiva de alunos*”.

Bem se sabe que no caso brasileiro não se pode ser tão categórico quanto Burgess o foi para Portugal! Pode-se afirmar, porém, que todos os que lerem esta dissertação, tiveram uma vivência como aluno em alguma escola, seja ela pública, privada ou confessional. Posso

³⁵ BURGESS, Robert G. *In the Field* Pensamento citado em LOPES, João Teixeira. *Tristes Escolas – Práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*. Porto, Edições Afrontamentos, 1996, p. 81. (não encontrei maiores referências da obra e autor)

afirmar ainda que, para a grande maioria das pessoas que lerem esta dissertação as escolas são conhecidas, também, através de uma série de outras perspectivas: como professores, pais, membros de colegiados, conselhos de educação, pesquisadores, gestores, dentre outras. Concordando com Burgess "*Em todos os casos, o resultado é a familiaridade*".

Ao ler sobre a Escola pesquisada para esta dissertação, provavelmente cada um dos leitores terão em mente imagens de escolas construídas através de suas distintas vivências. Porém, convido a todos a praticar o difícil, porém necessário, exercício de *estranhamento* daquilo que lhes parece familiar, no intuito de, quem sabe, re-conhecer suas imagens.

Quem já pôde conhecer, estudar ou trabalhar em várias escolas, com certeza percebeu que cada uma é única, singular! Cada escola escreve uma história própria através de seus diferentes atores e contextos. Portanto, por mais familiares que nos seja a idéia desta instituição, lembremos que nenhuma é "*mera cópia*" de outra, por mais semelhanças que existam entre elas.

Ao entrar em uma escola pela primeira vez, principalmente, tratando-se de escolas públicas, de arquitetura semelhante à tantas outras congêneres -contemporâneas e testemunhas de épocas e estilos comuns -pode parecer tratar-se de uma mesma escola. Mas, prestando um pouco mais de atenção, aguçando um pouco mais os sentidos, é possível ir descortinando aos poucos os traços que lhe torna singular.

Singularidades urdidas quotidianamente pelos atores que dela tomam parte, relacionando-se com contextos e regulamentos semelhantes a tantas outras escolas, porém criando formas distintas de respostas. É por tudo isso que justificam a realização de estudos de casos em escolas. Pois, a cada caso estudado, com certeza, nos deparamos com especificidades, com diferentes histórias sendo tecidas em seu imbricado vivenciar, permeado por diferentes relações, mediações e interações.

O termo Escola vem do grego *skolê* (*lugar do ócio*) ³⁶, isto é *espaço da reflexão desinteressada sobre as coisas do mundo*. (Garcia, 2003 p. 58). No dicionário a Escola é definida como um estabelecimento ou uma instituição, pública ou privada, onde se ministra o ensino coletivo. No senso comum a Escola é descrita como um lugar onde se ensina e se aprende, onde a criança ou o jovem é preparado para a vida adulta, para o trabalho, recebendo informações e sendo socializado nas regras, nos hábitos, valores e princípios que nortearão sua conduta adulta.

A Escola, enquanto objeto ou *“locus”* de pesquisa, saiu de cena nas pesquisas acadêmicas a partir da década de 60 do século XX, dando lugar aos estudos macro-estruturais sobre o Sistema Escolar, para somente voltar a este cenário por volta da segunda metade da década de 80, deste mesmo século.

Ezpeleta e Rockwell (1989), em trabalho já citado nesta dissertação, iniciam o capítulo *“A Escola: relato de um processo inacabado de construção”*, contando do sentimento de *“perplexidade”* que experimentaram durante o processo da pesquisa nas Escolas Primárias rurais no México, quando em *“numerosos momentos”* constatavam que a Escola que pressupunham existir não era de fato da forma como elas acreditavam. Esta perplexidade as teria levado a procurar um novo caminho de pesquisa que permitisse retomar a realidade escolar como objeto de pesquisa na educação, resgatando-a das imagens pertencentes ao senso comum e a tornando-as objeto de conhecimento.

As autoras, neste mesmo capítulo, baseando seus estudos no âmbito capitalista, mostram que *“a Escola não é seguramente a mesma”* em todas as sociedades. E cada Escola *“se realiza num mundo profundamente diverso e diferenciado (...)”*, defendendo a necessidade de realização de estudos que tratem de mostrar a *“realidade multiforme”* que é a Escola. Afirmam, ainda, que para que isto ocorra exige-se *“que se abandone qualquer pretensão de*

³⁶ Definição retirada: TAVARES, Maria Tereza Goudart: *Uma Escola: texto e contexto*. In: (Org) GARCIA, Regina Leite. **Método: pesquisa com o cotidiano**. DP&A, 2003.

unificá-la de maneira abstrata e formal e que se abra a uma perspectiva micrológica e fragmentária. “(p. 11)

No processo original de suas pesquisas elas abrem para a educação - através de um diálogo com a antropologia e a sociologia - um caminho dos estudos do e (no) cotidiano escolar, caminho este que também me dispus a trilhar na pesquisa que deu origem a esta dissertação.

Entendendo, portanto, que cada Escola estabelece em seu interior diferentes processos e proporciona diferenciadas formas de relacionamento com as culturas em seu interior, é que fui a campo para escolher o universo de investigação.

2.4) Mapeando As Escolas: A Procura de Um Cenário

“O seu Atlas mantém intactas as diferenças: as multiplicidades de qualidades que são como as letras dos nomes”

(Marco Pólo)

O mês de setembro de 2002, ainda na fase de elaboração do projeto desta dissertação, marca o início da busca por uma Escola em que se pudesse realizar a pesquisa pretendida. Pela proximidade das temáticas pesquisadas, eu e uma colega do mestrado cujo objetivo era pesquisar sobre a violência na Escola, fomos orientadas por nossas respectivas orientadoras, a tentar desenvolver nossas observações em uma mesma instituição, enfrentando o desafio de interagirmos não apenas no espaço da academia, mas também no “sítio”.

Este apelo consistiu em um grande desafio para nós e possibilitou um rico aprendizado sobre o processo de pesquisa, mesmo não tendo conseguido desenvolver nossas investigações em uma mesma instituição. Chegar nas escolas na companhia de minha colega trazia mais segurança, minimizava a tensão e a ansiedade, próprias dos momentos de apresentação e

negociação. Estas primeiras observações e relatos foram menos solitários com as trocas que fizemos sobre nossas percepções, preocupações e atenção em cada momento.

A expectativa era a de que, realizando nossas pesquisas em uma mesma escola, alcançássemos uma maior riqueza, maturidade metodológica e teórica, através de constantes trocas de informações, experiências e visões de mundo. A companhia da minha colega nas andanças por escolas possibilitava um maior e imediato questionamento dos estereótipos e preconceitos que trazíamos em nossas bagagens. As leituras distintas colocavam em cheque nossas crenças, medidas e marcos teóricos.

Historiadora de formação queria logo conhecer um pouco sobre a história da instituição a ser pesquisada e entender em que medida isto possibilitaria uma leitura da cultura da escola no presente e a relação estabelecida com a cultura juvenil.

Esta fase da pesquisa que, a princípio, pode parecer simples, nem sempre ocorre de forma tranqüila e rápida. Entre as primeiras discussões sobre os critérios que deveriam nortear a escolha da escola, os contatos com secretarias de educação, regionais administrativas, escolas e associações de bairros, até o início da pesquisa na Escola propriamente dita, percorreu-se um longo caminho que apresentou muitos obstáculos e negociações com os diversos atores e escolas, através de suas direções.

Nos contatos com os setores da Administração Municipal, deparamos com vários entraves. Primeiramente, foi constatada a ausência de lugares claramente estabelecidos para o pesquisador se dirigir, onde as informações pudessem ser conseguidas de maneira ágil e correta. Foi necessário contatar vários departamentos, sessões e gerências no propósito de obter informações sobre escolas e localizações. Nesta andança, íamos sendo transferidas de departamento para departamento, de setor para setor, e assim, as informações iam surgindo fragmentadas, requerendo um trabalho de garimpo para juntar os fragmentos de cada fonte e montar um verdadeiro quebra-cabeça.

São percursos que, em alguns momentos, nos coloca em situações desagradáveis! Percebe-se, claramente que receber pesquisadores não faz parte do cotidiano de profissionais da área e de algumas instituições. As próprias direções e secretarias de escolas públicas, muitas vezes, se fecham, aparentemente por receio do uso que será feito das informações, parecendo ignorar que estas são públicas e não de propriedade destas instituições.

2.5) Critérios Para A Escolha Da escola

Assim, foram sendo definidos alguns critérios para a seleção do cenário da investigação.

Primeiro critério:

- que a pesquisa se realizasse, prioritariamente, em uma Escola pública da Região Metropolitana de Belo Horizonte, porque, através do Censo Escolar de 2003, percebemos que o estabelecimento Estadual, Municipal ou Federal são locais onde se encontra a maior parte da população juvenil estudante do país. Tanto em relação ao Ensino Fundamental, quanto ao Ensino Médio, a rede pública responde por 87% dos alunos matriculados. Da creche ao ensino médio, o Brasil tem 57 milhões de alunos matriculados, e deste total, 87% estão em escolas públicas. No ensino médio, do total de 8.710.584 de estudantes, 8.005.810 estão na Escola pública.

A delimitação da localização da Escola em área urbana baseou-se em informações divulgadas pelo IBGE.³⁷ Estes dados mostram que mais de 80% da população brasileira vive na área urbana, sendo que é nesta área também, que vive a maioria dos jovens brasileiros na faixa etária desta pesquisa.

Segundo critério:

- que fosse uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. A minha condição de professora desta rede de ensino influenciou nesta definição, uma vez que me sentia ligada a esta instituição pelo compromisso profissional e ético e, também, pelo desejo de contribuir, mesmo que modestamente, através desta pesquisa, para a melhoria da qualidade das relações de aprendizagem.

Apesar do desligamento temporário da atividade da docência e, assim, do contato direto com os jovens nas salas de aula, decorridos da necessidade de fazer o mestrado, a escolha da temática, do local da pesquisa, todos os recortes de ordem metodológica e teórica partiram desta vivência. Este olhar “docente” acompanhou toda a minha trajetória de pesquisadora que considero parte do meu ofício de educadora, preocupada com a Escola pública e com os jovens que por ela passam.

Terceiro critério:

- que houvesse aceitação e receptividade do coletivo da Escola. Entendia-se que sem uma abertura e disponibilidade por parte dos habitantes desta instituição, a pesquisa seria inviável. Uma Escola pública deve ser um espaço democrático, aberto a todos aqueles que estejam envolvidos em desenvolver

³⁷ Dados obtido no texto: **“juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias de um debate em curso”**, in: *Políticas públicas: juventude em pauta*, (org) FREITAS e PAPAS, São Paulo,, Cortez/ Ação Educativa/Fundação Friedrich Ebert, 2003.

pesquisas que tragam algum contributo ao seu fazer cotidiano e a qualidade do trabalho desenvolvido em seu interior. Porém, sabemos que a Escola é formada por pessoas com diferentes posturas e visões a respeito da importância da pesquisa e da presença de um pesquisador em seu interior. Esta postura e visão podem, na prática, na vivência diária de um pesquisador no campo e na sua relação com os sujeitos envolvidos na pesquisa, torná-la mais fecunda ou, ao contrário, impedir que se concretize.

Quarto critério:

- que a faixa etária e o segmento que se pretendia pesquisar focasse jovens entre 13 e 19 anos. Esta delimitação, como todas relativas à juventude, um pouco arbitrária, nos permitiria alcançar um público definido pelos órgãos oficiais como de adolescentes e jovens cursando o Ensino regular. Apesar da grande divergência, ou falta de um consenso entre os pesquisadores a respeito dos limites etários que definem esta fase da vida, a faixa referida sempre está incluída nessas diferentes definições. Além disso, no Ensino Regular Diurno pressupõem-se que a Escola estaria estruturada para receber e se relacionar com os jovens na faixa etária apropriada que, tradicionalmente, frequenta este espaço. Da mesma forma, os educadores deste segmento seriam mais receptivos a interagir com os jovens, estando inclusive, melhor preparados e dispostos a reconhecerem as expressões e manifestações da cultura juvenil.

A escolha pelo Ensino Regular, justifica-se, ainda, pelo fato de grande parte dos estudos sobre juventude e cultura juvenil estar sendo realizados por pesquisadores dedicados ao Ensino de Jovens e Adultos, focando estudantes fora do segmento apropriado para sua faixa etária, convivendo com um espaço

que não fora construído para atendê-lo, mas que devido a diversos fatores de ordem econômica, social e política tem sido cada vez mais ocupado por eles.

Quinto critério:

- que existisse algum tipo de grupo juvenil, de iniciativa e responsabilidade dos próprios jovens, dentro da Escola, ou que com ela se relacionasse. Este último critério dispensa maiores explicações, uma vez que foi, na verdade, pré-condição para a realização da própria pesquisa. Entendidos como espaços de socialização dos jovens, assim como a Escola, a família e a mídia, dentre outros, os grupos foram considerados como lugares privilegiados para a busca de uma melhor compreensão dos modos e formas das diferentes juventudes viverem e expressarem suas culturas.

2.6) A Chegada Na Escola: Negociações E Definições

Definidos os critérios e condições de pesquisa iniciamos a busca por uma Escola que atendesse aos mesmos. Entramos em contato com algumas Regionais Administrativas da Rede Municipal, e Secretaria Municipal de Educação, conversei com alguns líderes comunitários e outras pessoas ligadas às escolas municipais, que pudessem nos fornecer dados sobre a existência de grupos juvenis nas escolas de Belo Horizonte.

Após estes contatos foram selecionadas algumas regiões e escolas que se inseriam nos critérios estabelecidos e, com minha colega de mestrado, discuti sobre as instituições que melhor se adequavam aos propósitos do trabalho.

À época destes contatos, a Prefeitura Municipal, segundo informação obtida em uma das regionais, estava desenvolvendo projetos culturais específicos para os jovens e adolescentes da rede, pelos quais procurava atender alunos de todas as regiões de Belo Horizonte. No CEI (Centro de Educação Integrada) estariam sendo desenvolvidos projetos como o *Guernica*, localizado no Colégio Municipal Amintas de Barros, que trabalha com a técnica do grafite e o projeto *Agentes Jovens*, desenvolvido na região do Morro das Pedras.

Para o ano de 2003 estariam retomando, também, as atividades de um projeto intitulado “Arena da Cultura”, no qual organizariam atividades e eventos culturais para os jovens, como o Show de 15 de novembro realizado no Estádio Esportivo Mineirinho, em comemoração ao dia da Juventude.

Destes contatos um outro critério foi se consolidando. Minha busca era por grupos organizados pelos próprios jovens e não de iniciativas de órgãos públicos. Pretendia realizar a pesquisa em uma Escola onde houvesse grupos juvenis em que os próprios jovens *protagonizassem* o espetáculo. Ou seja, buscava grupos onde a participação destes jovens não fosse compulsória, nem fizesse parte de alguma entidade pública ou projeto social organizado por entidades filantrópicas ou de assistência, laica ou religiosa, mas que fosse de iniciativa e responsabilidade dos próprios atores juvenis.

Continuando os contatos com as regionais administrativas da PBH, foi se delimitando a região³⁸ de Belo Horizonte que reuniu as melhores condições para a realização da pesquisa. Através do setor de Ação Social da Regional Saturno, entrei em contato com um líder comunitário desta região que foi fundamental para a definição desta região como o local da pesquisa. Foi através da sua receptividade e informações, que conseguimos visualizar a condição e a importância de realizar a pesquisa naquele local. Ele nos informou que em vários

³⁸ Relembrando que devido ao pedido de sigilo estabelecido pela Escola pesquisada, definimos ocultar todos os nomes ou dados que favoreçam sua identificação. Por este motivo os nomes dos contatos, dos bairros, regiões e outros foram ocultados ou adotados pseudônimos.

bairros que compõem a Região Saturno, existiam, à época, grupos culturais organizados pelas próprias comunidades: grupos de congados, reisados, capoeira, forró, quadrilhas, além de grupos de teatro e coral ligados às Igrejas na região que contavam com a participação de jovens dos bairros.

Este líder comunitário nos informou, ainda, que existiam alguns grupos culturais juvenis nesta região e em sua opinião, estes grupos, principalmente os ligados às igrejas, *“seriam os únicos espaços de socialização e participação oferecidos aos jovens moradores”*. Ele contou sobre a existência de um Centro Cultural e Artístico de uma Igreja católica localizada em um bairro importante da região que manteria, dentre outras atividades, um grupo de teatro para jovens. Falou também, sobre a existência de grupos ligados às igrejas evangélicas da mesma região que ofereceriam atividades de teatro, coral e bandas de música.

A fala do líder comunitário é expressão do que tem evidenciado os estudos mais recentes sobre juventude quanto à importância dos grupos culturais ligados à música, dança, religiosidade e outras expressões culturais como espaços importantes para a socialização e formação da identidade juvenil entre os jovens moradores de grandes regiões urbanas, como já referido neste trabalho.

Em pesquisas posteriores realizadas em arquivos da cidade e em sites do IBGE e da Prefeitura de Belo Horizonte encontrei outras informações sobre os bairros da referida região. Estas fontes ratificam a fala deste líder: os bairros contam com poucas opções de lazer e práticas esportivas, oferecendo aos jovens poucas possibilidades de entretenimento e cultura. O que reforçou, no meu pensar a importância dos grupos culturais na vida destes moradores.³⁹

³⁹ De acordo com dados obtidos no site da Prefeitura de Belo Horizonte a Região Saturno possui cinco parques abertos a população, e três centros culturais. Porém, pela consulta aos alunos pesquisados na Escola e no grupo juvenil a utilização destes espaços parece não ser muito significativa e pouco conhecida.

2.7) A REGIÃO SATURNO

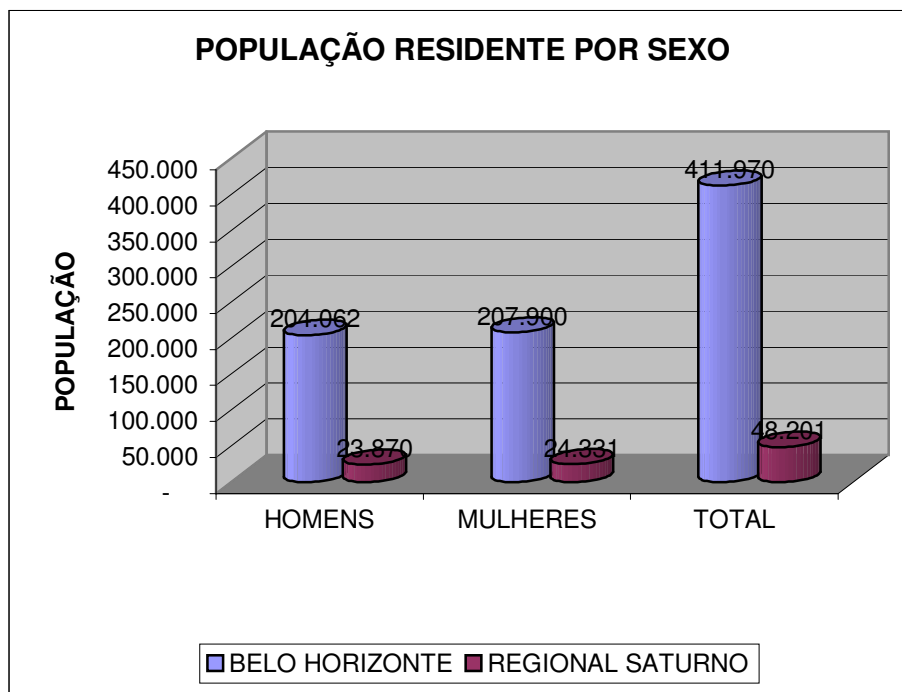
A região Saturno abrange uma área territorial de 32, 10 km², situada, grande parte, na cidade de Belo Horizonte, com uma parte menor, localizada em um distrito vizinho. Em 2001, de acordo com dados da Prefeitura de Belo Horizonte, concentrava 268.124 habitantes, com densidade demográfica em torno de 6.030.033 habitantes por Km². O conjunto de população está distribuído em 37 bairros oficiais e 105 bairros, vilas e conjuntos habitacionais clandestinos. Estas últimas concentrando um terço do total de sua população.

Apresenta um padrão urbanístico precário, contrariando o padrão de ocupação inicial da cidade, marcado pelo planejamento, mas, profundamente coerente com o processo de ocupação da região periférica da cidade, que, desde a década de 20 foi caracterizada pelo imprevisto e pelo inacabado. De acordo com dados da Prefeitura de Belo Horizonte, a região apresenta uma configuração marcada pela heterogeneidade de condições sócio-econômica entre os bairros que a constitui.

De acordo com esta mesma fonte, boa parte da região é uma extensão territorial e física - apresentando mesma tipologia - da Região Centro-Sul, ocupada pela classe média, com alta densidade demográfica e grande contrastes sociais, com a presença de favelas e vilas em torno dos bairros nobres. Concentra em sua extensão territorial tamanho contraste econômico e social, contendo desde regiões com alto índice de qualidade de vida (IQV), até áreas com os mais baixos índices do município.

Em relação à infra-estrutura urbana (limpeza, saneamento, energia elétrica, telefonia e transporte coletivo), os índices também são muito heterogêneos, predominando, porém, os níveis médios e baixos.

GRÁFICO 1



Fonte : IBGE – CENSO DEMOGRÁFICO 2000

Dentre as escolas municipais circunscritas à Regional definida, duas atendiam aos critérios estabelecidos para a pesquisa. De posse destas informações foram feitos contatos telefônicos com estas escolas para apresentação de nossa proposta. Devido às inúmeras atividades de trabalho da direção e coordenação da Escola não foi muito fácil agendar o primeiro encontro. Passaram-se duas semanas entre os contatos telefônicos e a entrevista com a direção da primeira Escola, uma das mais tradicionais da região, e que não aceitou que realizássemos a pesquisa sobre violência e cultura juvenil, respectivamente. A razão era que a instituição passava por momentos de muitos conflitos internos e episódios de violência, envolvendo alunos e professores, dentre outros da comunidade escolar. Tanto isto era verdade

que esta Escola ficou, posteriormente, durante algum tempo fechada, sem funcionar devido a estes episódios.⁴⁰

Mas foi nesta Escola que aprendemos sobre o processo de negociação, em que procuramos demonstrar à direção da instituição as temáticas e os propósitos das pesquisas e a importância destas para o campo da Educação e para a própria Escola e comunidade onde se realizasse.

Após ouvir nossos argumentos, a direção pediu que aguardássemos por um tempo a sua resposta, pois necessitava consultar o coletivo da Escola sobre o assunto. Informaram que, antes de responder à nossa solicitação, precisavam saber como os professores e alunos iriam reagir diante da possibilidade de ter a presença de pesquisadoras na Escola, abordando a temática da violência.

Após duas semanas, voltamos a esta Escola e fomos informadas de que os professores consideraram que a realização da pesquisa não seria positiva, no momento, uma vez que a Escola estaria conseguindo superar a questão da violência e, “*ter alguém mexendo nisso de novo*”, não seria bom. Bastante decepcionadas nos despedimos e saímos.

Deste primeiro período é importante registrar a frustração e desânimo que, em certos momentos, sentimos enquanto educadoras e pesquisadoras, diante da dificuldade em encontrar uma Escola que acolha a proposta de pesquisa. Eram sinais de que o processo de negociação com as escolas nem sempre transcorre da forma desejada. Os momentos de espera por uma resposta positiva da Escola, os diversos telefonemas sem retornos, a necessidade de insistir para ser recebido e por fim a decisão da Escola em não permitir a realização da pesquisa foi muito frustrante.

⁴⁰ Uma cena que ocorreu no dia em que fomos visitar a Escola para propor a realização de nossa pesquisa, mostra bem o clima em que vivia: o segurança informou-me que era muito perigoso deixar os carros do lado de fora da Escola, por causa da ocorrência de muitos roubos e furtos na região. Durante a conversa com o diretor ele nos relatou que de sua sala escutava-se constantemente barulhos de tiroteios que ocorriam na rua da Escola e na favela próxima.

No caso desta primeira Escola, a perspectiva de uma pesquisa sobre violência e cultura juvenil foi identificada como sendo capaz de causar constrangimento entre os professores, na relação com os alunos e ao mesmo tempo como fator de instabilidade, que ao invés de ajudar a Escola no processo difícil que atravessava, poderia provocar um ressurgimento de situações que, segundo a Escola, já estariam sendo superadas e esquecidas.

A realidade cotidiana da pesquisa também é um espaço de aprendizagem, onde percebemos, mais cedo ou mais tarde, a necessidade de estabelecer estratégias, de desenvolver um olhar mais atento para as oportunidades e entender que não há caminhos prontos para trilhar, mas que é necessário construí-los.

Ao pesquisador se exige em determinados momentos a habilidade em exercer a sedução ou sensibilização, para obter o consentimento dos educadores mergulhados e absortos em suas atividades e problemas diários, como bem sabemos enquanto professoras para a entrada e pesquisa no espaço escolar.

Neste processo de negociação entendi que é necessário respeitar e acatar as decisões dos sujeitos que, naquele determinado momento representam as escolas. Em certos contextos é inoportuno tentar explicar e desfazer as imagens que alguns educadores construíram em suas vivências anteriores sobre os pesquisadores.

Algumas escolas estão mergulhadas em complexos contextos de violência, além da sobrecarga de atividades que envolvem o fazer pedagógico e administrativo que, os educadores preferem evitar a presença de “outros” na escola, percebidos como mais um problema. Diante deste quadro, por mais eloqüentes e munidos de argumentos que estejamos, e por mais que deixemos claro que, enquanto educadores e pesquisadores, não estamos chegando na escola com o intuito de evidenciar e aguçar problemas ou mesmo identificar culpados, não se consegue desconstruir estas imagens e estabelecer um ambiente favorável para desenvolver a pesquisa.

2.8) Entrando Na Escola Sédna

*“Mas quem me ouve retêm apenas as palavras que deseja.
(...) Quem Comanda A Narração não é a voz: É O Ouvido!”
Marco Pólo*

Saindo desta primeira Escola, estabelecemos contato com outro estabelecimento da região, localizado em um bairro próximo. O mesmo procedimento adotado na primeira Escola foi mantido e assim, o primeiro contato foi feito por telefone. Depois de ouvirem nossos objetivos a equipe pedagógica do turno da manhã nos recebeu para uma entrevista que ocorreu no dia 17 de setembro de 2002.

Neste dia cheguei na Escola um pouco depois de minha parceira que já estava me esperando e realizando suas primeiras observações. Antes de entrar, porém, observei por alguns instantes, atentamente aquele cenário pela primeira vez. Queria aproveitar para *ver* a Escola, a rua, a vizinhança e as pessoas que ali se encontravam, para quem aquele já era um cenário familiar, com o olhar que somente um *estrangeiro*, aquele que chega *de fora*, pode alcançar.

Após observar o entorno da Escola, aproximei da minha companheira de pesquisa que já me aguardava no corredor da mesma. Apresentei-me à senhora da portaria que pediu que aguardássemos um minuto que o coordenador do turno iria nos atender. Ficamos esperando cerca de uns dez minutos, conversando e observando. A portaria não estava cheia, era horário de aula e somente alguns alunos e alunas estavam por ali, conversando, telefonando (telefone público). Pareciam estar aguardando para entrar no segundo horário das aulas.

Os momentos de pesquisa realizados em dupla foram muito ricos! Registrávamos separadamente cada passo da pesquisa: sentimentos, impressões, interesses, como também, os modos de proceder, as formas de enxergar e de interpretar as cenas. Talvez, pela nossa formação acadêmica e profissional diferenciada - sendo minha colega formada em psicologia

e professora universitária e eu, historiadora e professora do Ensino Fundamental e Médio - as leituras dos cenários, das reações, dos sinais e atitudes dos atores com os quais nos deparamos nesta etapa da pesquisa, eram muito diferenciadas, o que tornava mais instigante o processo da pesquisa.

Minha atenção inicial foi observar o espaço físico da Escola e pensar sobre aquele lugar, como possível cenário da pesquisa, observar os alunos em nossa volta, tentando enxergá-los não somente como alunos daquela Escola, mas em sua condição de jovem, tentando aproximar-me deles e, pelo visual, registrar a forma como vestiam, falavam, seu gestual, dentre outros aspectos.

Deste ponto era possível ver uma parte pequena do pátio e uma parte do corredor que levava a sala da coordenação, dos professores e da diretoria. Aquela Escola começava a se mostrar em sua singularidade! Ao contrário de outras, na qual trabalhara ou visitara, a Escola estava muito silenciosa, tudo parecia muito calmo e organizado. Apenas alguns poucos alunos estavam ali, próximas de nós, esperando o momento de entrar. Não se via movimentação deles nos corredores, não se ouvia barulho vindo das salas de aula e não se observava nenhuma movimentação na sala da coordenação ou supervisão que ficava logo ao lado do portão de entrada, ponto onde nos situávamos.

Este primeiro tempo da observação provavelmente interferiu na impressão que tive deste cenário. Talvez, se tivesse chegado alguns minutos antes, quando da entrada do turno, a movimentação dos professores chegando com seus carros, os alunos, em sua maioria, chegando a pé, brincando, conversando, como observei em outras ocasiões, me causasse outra impressão. Mas, mesmo diante de situações como esta que presenciei posteriormente, o silêncio desta Escola me pareceu diferente de outras nas mesmas condições!

Neste cenário observava a expressão dos alunos que se encontravam próximos a nós. Deviam ter idade entre 14 a 17 anos e cursar entre a sétima série e o terceiro ano do Ensino

Médio, que eram as séries oferecidas no turno da manhã. Era um pequeno grupo de meninas e meninos, pareciam estar bem naquele ambiente, sentados em um banco, aguardando, da mesma forma que nós, a autorização para entrar.

Eles nos olhavam, alguns sorriam para nós, outros pareciam, “*rir de nós*”. O fato é que naquela cena pesquisador e pesquisado começavam a interagir, observando-se mutuamente, em um exercício duplo do estranhamento e tentativa de familiaridade.

Neste encontro de alteridades, jovens/alunos e adultos/pesquisadoras, atentei para a importância de entender que se tratava do encontro de duas subjetividades, eu e minha colega, enquanto educadoras e pesquisadoras, adultas, eles, jovens e alunos, sujeitos pesquisados. Duas subjetividades postas em relação, porém, em uma situação desigual, onde nós situávamos no lugar de quem podia falar sobre eles, descrevê-los, enquanto os jovens se situavam no lugar dos que, apesar de também nos observar, não poderiam falar de suas impressões, sensações e sentimentos. Pelo menos naquele espaço de tempo!

Zaluar (1985) explica que a pesquisa pode e deve ser o momento em que se reflete sobre as variadas possibilidades de relacionamento entre pesquisador e pesquisados. Deste modo, este primeiro encontro com jovens estudantes da Escola fortaleceu a decisão, já anunciada, de considerar sempre os jovens com os quais iria conviver e pesquisar como sujeitos sociais.

Propus e me dispus a dialogar abertamente com suas expressões e sentimentos em relação ao tema pesquisado. Reconhecendo nossa constante interferência na leitura do que dizem, busquei no processo de transcrição respeitar suas falas, mantendo-as tal qual nos deram em seus depoimentos, para que outros leitores também possam ler e interpretar, por si mesmos, suas expressões.

Passados uns vinte minutos da espera, fomos recebidas pela coordenação do turno da manhã e explicamos o objetivo de nossa visita; recebemos informações básicas sobre a Escola

e fomos solicitadas a voltar na outra semana, no horário da reunião pedagógica. Nesta ocasião poderíamos apresentar a proposta para o grupo, e o turno decidiria autorizar ou não a realização da pesquisa na Escola. Indagamos se não seria conveniente conversar, primeiramente, com a direção para obter autorização, ele então, nos informou que era costume naquela Escola primeiro resolver as coisas nos turnos e, dependendo da decisão do turno é que a direção seria acionada.

De certa forma, esta condição estabelecida na negociação da pesquisa, reflete o movimento vivido por escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte, que desde o final da década de 80 estão em processo de democratização da gestão escolar. Neste processo os turnos, através do coletivo de professores, coordenadores e funcionários vêm conquistando autonomia e legitimidade para decidir sobre fatos que lhes digam respeito diretamente, contrariando a tendência na qual, histórica e predominantemente autoritária nos estabelecimentos escolares, de centralização das decisões.

Este processo não se restringe aos turnos, mas tem caminhado para uma ampliação da gestão, na qual a comunidade escolar participa da administração e do ensino oferecido nas escolas municipais.

A postura adotada por esta segunda Escola, claramente distinta da direção da primeira, me estimulou a realizar a pesquisa neste local, pois evidenciou um maior respeito e amadurecimento de uma gestão escolar mais democrática, para a qual a realização ou não de uma pesquisa, ou outras decisões, contam com a participação de um número maior de pessoas. Este fato denota, de meu ponto de vista, uma maior compreensão da Escola como espaço público, coletivo e democrático.

No decorrer da pesquisa, que acabou por ser realizada nesta Escola, tive a oportunidade de dialogar com o coletivo, desta vez, ampliado, em uma reunião escolar com a participação dos professores e funcionários dos três turnos da Escola, para negociar, dentre

outros aspectos, sobre aspectos da escrita da dissertação. Nesta reunião decidiu-se por manter sigilo quanto ao nome da Escola e das pessoas para sua maior segurança e tranquilidade.

Diferentemente da Escola anterior, o coordenador afirmou, sorrindo, que se dependesse dele nós já poderíamos iniciar a pesquisa. Agradecemos e combinamos de voltar na outra semana com uma carta de apresentação do Mestrado em Educação da PUC-Minas.

Ficamos animadas, mas sabíamos que ainda seria necessário convencer e envolver o grupo de professores e direção da importância e viabilidade da pesquisa. Minha colega ficou um pouco cautelosa e propôs que tentássemos conhecer uma Escola da Rede Estadual na mesma região e nesta mesma semana, minha parceira de pesquisa agendou uma visita a esta outra Escola.

Quando chegamos neste estabelecimento, o portão já estava fechado e as aulas já haviam começado. Chamamos alguém para abrir o portão e, após uma breve espera, fomos recebidas. Nos apresentamos rapidamente e entramos.

Lembrando que cada Escola é única e transparece em cada uma “*um clima*” diferente das demais, nesta especificamente, dois aspectos me chamaram particularmente a atenção: o barulho e movimento dos alunos e o seu reduzido espaço físico. Minha impressão era de que tratava de um edifício construído para atender às séries iniciais do Ensino Fundamental, que passara a receber, também, alunos adolescentes. As salas que pude ver eram pequenas e escuras, a exemplo do pátio, localizado no centro da Escola.

Na verdade, o que se pode afirmar, baseando em Tavares (2003, p.50), é que a Escola visitada com seus espaços diminutos reflete o processo de massificação do ensino público e mostra bem a precariedade das condições das escolas que as classes populares encontraram no movimento político de acesso à maiores níveis de escolarização. Este processo é evidenciado quando se compara a arquitetura desta Escola com as imponentes construções de edifícios

escolares públicos do início do século passado ainda existentes na cidade, destinadas a atender a uma elite da população estudantil.

As antigas escolas construídas nas áreas centrais das grandes metrópoles brasileiras representam um período em que apenas os filhos das elites tinham acesso a educação. Baseando-se em Lima (1989, p. 37) Tavares (2003) afirma que estas escolas possuíam um projeto arquitetônico *“cuja materialidade expressava uma dimensão simbólica da Escola, enquanto um projeto civilizatório, grandioso, belo e eloqüente”*. (p. 50) ⁴¹

É nela ainda que me baseio para afirmar que à medida que as classes populares vão conquistando o acesso a educação, os espaços escolares vão passando por um processo de *“empobrecimento acelerado”* e vão *“desaparecendo a preocupação com a estética, com a beleza e com a eloqüência do espaço escolar”*. (p. 50)

Assim, o descrever a chegada nesta Escola e a precariedade espacial observada em seu interior, remeteu-me a leitura feita deste texto que explica a existência de escolas como estas, inseridas no processo vivido, nas últimas décadas, do século passado, *sobretudo nos ‘municípios mais densamente povoados’*, como é o caso do município de Belo Horizonte, em que

um determinado discurso de racionalização passou a ter hegemonia, justificando o empobrecimento do espaço escolar, explicando-o sob a lógica de quantidade que preceitua a construção e a ampliação de salas, em detrimento de uma maior preocupação e do compromisso estético com este espaço.(LIMA (1989, citado em Tavares, 2003,p. 50)

Mas, em contraposição, e apesar da precariedade do espaço físico, mesmo já tendo passado o horário de entrada dos alunos e professores, a Escola permanecia movimentada com alunos transitando pelo pátio e jogando bola.

Assim, o segundo aspecto que chamou minha atenção nesta Escola, foi o barulho da bola, o movimento dos alunos praticando esporte. Este cenário inicial trouxe lembranças do

⁴¹ LIMA, M. *A cidade e a criança*. São Paulo. Nobel, 1989

meu tempo de estudante em escola pública e fez com que entendesse porque o silêncio da Escola anterior chamara tanta atenção e, nesta Escola, ao contrário, foi o barulho da bola, da voz e movimento dos corpos dos meninos e meninas que atentei.

Lembrei que a memória é composta por todos os sentidos que possuímos, pelo ver, pelo sentir e pelo ouvir, pelo imaginar. Em minha memória dormia uma imagem de escola registrada, gravada por estes sentidos e despertada no contato com aquelas escolas. Esta imagem interferia em meus sentimentos, trazendo referências valorativas de como se estabelece um padrão do que a escola é ou deveria ser.

A junção das duas imagens e impressões, que emergiram dos contatos com as duas escolas, trouxe a compreensão de que eu construía, através de várias vivências escolares, a imagem ou o conceito de que escola é um lugar de movimento, onde se escutam e se percebem crianças, adolescentes e jovens circulantes em seus espaços.

Esta compreensão foi fundamental para nortear os registros e suas interpretações durante todo o processo de pesquisa e colocou em evidência a necessidade em exercitar o olhar, de exercer rupturas conceituais e de representações que trazemos em nossa bagagem, quando iniciamos a viagem por terras “exóticas” em que se pode metaforicamente ser traduzida a pesquisa de campo.

Em outra perspectiva, a experiência enfatizou a subjetividade inerente ao processo de pesquisa e me lembrou que Ferraço (2003) mostra que todo processo de conhecimento é, também, uma forma de auto-conhecimento e que, de alguma maneira, “*somos parte do tema pesquisado, com tudo que tem de ruim ou de bom*” e por mais rupturas e exercícios de estranhamento e familiaridade, e de busca do ponto de vista “nativo”, *introduzimos no objeto estudado, nossas próprias criações e inserções.*”(p.104).

Fomos prontamente recebidas nesta Escola e logo que nos apresentamos e expusemos nossa intenção de pesquisa, fomos aceitas. Explicamos que estávamos ainda em processo de

elaboração do projeto de pesquisa e, portanto ainda estava por ser definindo o local da realização da mesma. Neste momento, possivelmente sem que percebêssemos, foi se iniciando um processo, que confrontava o desejo inicialmente posto por nossas orientadoras de realização das pesquisas em uma mesma instituição. Na situação de professora licenciada da Rede Municipal de Ensino, meu desejo de realizar a pesquisa em uma escola municipal era muito forte. Em contrapartida, a minha colega continuava em dúvida sobre o seu local.

No dia 24 de setembro voltamos a Escola Sédna e participamos de uma Reunião Pedagógica na Escola quando entregamos a carta de apresentação e explicamos sobre os temas que gostaríamos de pesquisar na Escola. Neste mesmo dia, por intermédio do coordenador do turno da manhã, *nosso guia, ou interprete*, neste primeiro momento, que também trabalha como professor no noturno, conversei com alguns alunos participantes de grupos - bandas musicais de forró, rock e pagode, teatro, capoeira e grupos religiosos nos bairros que circundam a Escola e de onde estes alunos se originam.

Foi através dele, que obtive informações sobre a existência de um Grupo de Capoeira da comunidade, que “utilizava” o espaço do ginásio da Escola, durante os intervalos do segundo para o terceiro turno. De imediato procurei conhecer este grupo, do qual participavam alunos da Escola, sendo alguns deles do turno da manhã.

Nas conversas que mantive inicialmente com estes alunos, percebi o entusiasmo com que falavam sobre os grupos musicais, sobre os ensaios e as apresentações das bandas, as rodas de samba, pagode e capoeira. Conversei também com duas jovens de 13 e 14 anos que participavam de grupos juvenis das igrejas, que os definiam como “*demais*”?

Nestes contatos, verifiquei existir abertura destes jovens para participar da pesquisa e na reunião do turno receptividade também dos professores que nos ouviram com atenção e fizeram algumas perguntas sobre a pesquisa, no intuito de entenderem melhor como seria o trabalho.

Diante da receptividade encontrada nesta Escola e após constatar que encontraria as condições necessárias à realização da pesquisa, defini por desenvolvê-la nesta instituição. Apesar da boa acolhida dos profissionais da Escola anterior, reafirmei minha opção em desenvolver a pesquisa em uma escola da Rede Municipal e assim contribuir para o conhecimento de sua realidade e, quem sabe, oferecer algum recurso para melhoria da qualidade do ensino e das relações nela mantidas.

Acatando a sugestão de minha orientadora, decidi observar os demais turnos para conseguir uma visão mais global da Escola. Os contatos iniciais nesta Escola foram muito agradáveis, eu e minha colega fomos sempre recebidas com amabilidade e na posição de *estrangeiras, ou visitantes*, fomos convidadas a comparecer e participar de uma Feira Cultural de encerramento do ano letivo de 2002. Nesta ocasião, fotografei alunos e seus familiares expondo peças por eles próprios produzidas em oficinas realizadas na própria Escola.

O processo de investigação mais sistematizado somente ocorreria a partir do início do ano de 2003. Com a decisão de centrá-lo nesta Escola, entre os meses de outubro e dezembro, realizei em parceria com minha colega - que neste período conhecia melhor as duas escolas no intuito de definir o local de sua pesquisa - a recolha de informações sobre o funcionamento e organização da Escola, turnos, professores e alunos. Realizei, também, um levantamento preliminar do histórico da instituição e, principalmente, um pequeno mapeamento dos grupos juvenis existentes na Escola.

Neste ínterim, minha parceira decidiu pela realização de sua pesquisa na Escola estadual, e retomei a aproximação junto ao corpo docente e administrativo da Escola Sédna. Assim, cada uma de nós continuou seu caminho independente, seguindo nossas intuições e assumindo os riscos de nossas escolhas.

Sozinha no “sítio” e, em que pese já ter sido autorizada a realização da pesquisa na Escola Sédna, ainda era necessário me “*situar*”, como sugere Geertz (1989), entre o conjunto

de sujeitos que constituem a trama Escolar. Este processo de “*estar entre eles*”, sem ser um deles, de construir um olhar, no dizer de Magnani (2002) *de perto e de dentro*, é bem mais complexo do que aquele (já difícil) processo inicial de conseguir a autorização para a pesquisa.⁴²

Geertz (1989)⁴³ alerta para a necessidade de encontrar *as chaves* que permitam o situar-se entre os nativos. Em um primeiro momento somos vistos como estrangeiros. Aqueles que estão na Escola a convite, como visitas em nossa cidade ou em casa. Existe uma barreira simbólica que separa o *nós dos outros, entre os visitantes e os nativos*. Eram os meses de novembro e dezembro, quando iniciei o processo de me “*situar*” entre eles procurando as *chaves*, ou no dizer de Canclini (2000)⁴⁴, *os vistos e passaportes*, para nos tornarmos “*de dentro*”.

⁴² MAGNANI, José Guilherme. **De Perto e de Dentro**: Notas para uma etnografia urbana.

⁴³ Clifford Geertz. em sua belíssima leitura do significado da briga de galo para o povo balinense, no livro *As Interpretações das Culturas*, 1989, capítulo 9, p.178-285.

⁴⁴ CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas**: Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo, EDUSP, 2000.

2.9) FEIRA DE CULTURA: “ESTAR” NA ESCOLA

A feira Cultural foi a primeira oportunidade concreta que eu encontrei de participar de algum evento coletivo da Escola. Estava ansiosa e com a expectativa de conhecer os professores da Escola, conversar, fazer contato com a direção, funcionários, pessoas da comunidade e principalmente, ter a oportunidade de aproximar dos alunos. Queria iniciar algumas conversas com eles e saber se participavam ou já haviam participado, em algum momento de suas vidas de grupo juvenil, na Escola, no bairro, na igreja ou na rua de casa. Queria conhecê-los melhor, saber sobre a Escola, seus projetos de vida, enfim, iniciar o processo de compreensão da cultura dos jovens e identificar o(s) possível(eis) grupo(s) para a pesquisa.

Cheguei na Escola a convite da coordenadora que me falou que *“este seria um bom momento para iniciar minha pesquisa”*, pois estavam realizando um *evento cultural*. Segundo suas informações, nesta feira estariam à venda, os produtos artesanais que pessoas da comunidade escolar, alunos, familiares e professores haviam feito na própria Escola, como velas, bombons, saches, ímãs de geladeiras, sabonetes e outros.

Esta feira do final de ano tinha como objetivo envolver toda a Escola e a comunidade dando visibilidade ao que a Escola realizava, propiciando às famílias e aos estudantes a oportunidade de tornar seus produtos conhecidos e gerar uma renda com a sua venda *“e quem sabe no futuro formar uma cooperativa”*.

A Feira aconteceu nos últimos dias do ano letivo de 2002. Eu participei apenas em dois momentos finais da feira, numa tarde de sexta-feira, onde vi, e até comprei alguns produtos e, numa manhã de sábado, ocasião em chovia torrencialmente. Cheguei à Escola e observei o pouco movimento dentro dela. Entrei, subi as escadas e fui para a sala de

“exposição”. Era uma sala grande e não havia muitas pessoas por ali, onde permaneci por uma hora aproximadamente.

Depois deste tempo, fui informada que o Grupo de Capoeira havia chegado para apresentação na Escola. Desci as escadas e comecei a ouvir o som de berimbau e atabaques e, assim que cheguei ao corredor de entrada da Escola, avistei um pequeno grupo de jovens se preparando para a apresentação de encerramento da Feira.

2.10) ENCONTRO COM A GALERA DA CAPOEIRA



FIGURA 1 – Primeiro Encontro Com Jovens do Grupo M.B na Escola Sédna – Dez/2003

Eram oito jovens, cinco meninos e três meninas com idade entre 12 e 19 anos, cursando a época, da 6ª série ao 2º ano do Ensino Médio. Deste grupo, apenas uma menina, de

dezesseis anos, de apelido Pink, não estudava na Escola no momento, tendo saído na 8^a. série por falta de vaga para o Ensino Médio.

Quando os vi, todos muito alegres, alguns vestidos com seus *abadas* - trajes do Grupo composto por calças de moletom e camisetas de malha, brancos, ambos, tendo o símbolo da Galera - tocando berimbau e pandeiros, na entrada da Escola, senti que havia encontrado o Grupo para a pesquisa! Iniciei, imediatamente, o contato com os jovens para me apresentar e falar da pesquisa. Precisava contar com sua anuência em participar do trabalho.

PINK, uma jovem muito alegre e comunicativa, foi quem me recebeu com maior entusiasmo e se prontificou a me fornecer as informações necessárias e me apresentar ao seu irmão, JÊ, responsável pelo Grupo. Anotei os nomes e idades de todos, as séries que cursavam, o nome do Grupo, e a data do próximo encontro, quando poderia me apresentar ao responsável pelo trabalho. Ainda neste encontro copiei, com a ajuda de Pink que ia me explicando o que significava cada imagem, o desenho símbolo do grupo e obtive as primeiras informações sobre sua composição, os instrumentos utilizados, o local dos encontros, as roupas e as expressões usadas pelo Grupo.

No total, participavam do Grupo de Capoeira M.B, quinze jovens que estudavam na Escola Sédna. Um grupo bastante heterogêneo e diversificado, tanto em termos de idade, sexo, etnia quanto na inserção na vida escolar. Este fato me encantou, uma vez que buscava esta diversidade, pois entender que ela permitiria uma leitura mais complexa e contextualizada dos alunos e suas expressões culturais na Escola. Fato que fez com que alterássemos um pouco a proposta inicial deste Estudo de Caso.

O campo impõe ao pesquisador a necessidade de desenvolver uma sensibilidade e flexibilidade diante dos dados que a realidade traz e ao mesmo tempo exige a capacidade de ponderar e avaliar as diferentes possibilidades e pertinências em modificar ou manter o percurso previsto originalmente para uma investigação. A pesquisa coloca o pesquisador

constantemente diante de desafios teóricos e metodológicos, levando-o a estar sempre avaliando os recortes e os caminhos da pesquisa.

No “sítio” lembrei de Paulo Freire quando sabiamente alertou aos caminhantes que não há caminhos prontos ou definidos a priori, apenas o processo de caminhar. Estar em campo é estar aberto a construir e reconstruir a trajetória, repensar os marcos e perceber que o caminho somente passa a ser visualizado ao final do processo, quando o olhamos do ponto de chegada e não do ponto de partida.

Na partida nos acercamos dos mapas, das bússolas, dos astrolábios, nos guarnecemos de mantimentos, buscamos conhecer e seguir trilhas já abertas e percorridas com sucesso por outros. Estas medidas e procedimentos são fundamentais para nos orientarmos no campo, nos movermos, entrarmos em contato com os nativos, nas negociações, no enfoque que queremos dar ao trabalho. Porém, cada caso é um e a cada caso um caminho peculiar é construído e o local de chegada, muitas vezes, pode ser outro, que não aquele que prevíamos na partida.

O encontro com os jovens do Grupo de Capoeira M.B despertou o desejo de mergulhar no cotidiano dos três turnos da Escola, porém, o desejo de ampliar o campo de observação se esbarrou no senso da prática e da necessidade de respeitar os limites de tempo e de condições concretas da realização da pesquisa, seja do ponto de vista pessoal, seja do institucional.

A proposta inicial era observar o cotidiano escolar no turno da manhã, tentando acompanhar as vivências dos estudantes, que participavam de um grupo juvenil na Escola. Proposta esta, coerente e já bastante desafiadora. Pela faixa etária dos alunos do turno da tarde, entre 10 e 13 anos, já havíamos definido que este não seria o “*locus*” principal da observação da cultura juvenil na Escola.

No entanto, o Grupo de Capoeira apresentava um universo juvenil mais rico e diversificado do que havia suposto encontrar. Além de ter a participação de adolescentes dos

três turnos da Escola, o Grupo passaria a fazer parte da estrutura curricular do projeto pedagógico denominado Sexta Cultural, por meio de uma Oficina de capoeira para os estudantes do noturno. Porém, apesar do desejo de ampliar o campo de observação, compreendia que, no âmbito do Mestrado, não teria tempo e condições de acompanhar os três turnos da Escola e ainda os encontros do Grupo.

Poderia permanecer com o recorte inicial, mas com certeza restringiríamos a compreensão da temática proposta. Poderia assumir o risco de abraçar, de uma só vez todo o universo encontrado, mas correria o risco de perder a profundidade da análise em função da amplitude do recorte. Precisava encontrar um meio que permitisse ampliar, sem perder o foco e a profundidade do estudo em curso.

Diante da situação inusitada, colocada pela própria realidade pesquisada, o diálogo com a orientadora se tornou uma vez mais necessário. A relação entre orientadora e orientanda, permite a quem está imerso no campo um olhar situado em um outro ponto de observação e, assim, se torna um espaço de troca entre aquele que mergulha no campo e aquele que observa à distância o mergulho.

Neste processo dialógico decidimos manter o foco da investigação no Grupo de Capoeira M.B e no cotidiano escolar do turno da manhã, privilegiando os jovens da capoeira e os momentos de entrada e saída dos turnos e recreio.

Decidimos também,

- 1) no turno da manhã: focar cenas, projetos e eventos, relacionados a cultura juvenil que possibilitasse situar os jovens pesquisados em um contexto escolar e cultural mais amplo.
- 2) inserir os outros alunos da Escola que fazem parte da Galerinha da Capoeira e estudam nos turnos da tarde e noite, observando-os nos encontros do Grupo e nos horários de troca de turno que coincidiam com os

horários de entrada e saída dos treinos da Capoeira e, também por meio de outros instrumentos metodológicos como questionário e entrevistas;

- 3) observar no noturno algumas oficinas de capoeira, coordenadas pelos jovens do Grupo, no Projeto Sexta-Cultural e, conversar e entrevistar os professores responsáveis pelo projeto, buscando situá-lo no contexto do cotidiano da Escola Sédna e estabelecer possíveis relações entre as vivências dos jovens no Grupo de Capoeira M.B e nas oficinas da Escola;

Desta maneira, mesmo enxergando possíveis dificuldades e o grande esforço exigido pela adoção deste novo recorte resolvi aceitar o desafio. Esta decisão logo se mostrou muito apropriada, pois permitiu observar os jovens na interseção entre os espaços da Escola e do Grupo juvenil. Situá-los neste contexto mais amplo possibilitou uma leitura mais densa dos valores e visões de mundo estabelecidas em relação aos e nos dois espaços.

QUADRO 1

RELAÇÃO DOS ALUNOS DA ESCOLA QUE PARTICIPAVAM DO GRUPO DE CAPOEIRA: IDADE, SÉRIE/CICLO E, RESPECTIVOS TURNOS DE ESTUDO.

NOME	IDADE	SÉRIE/CICLO	TURNOS
CLARA	16	3o. ANO E. MÉDIO.	MANHÃ
FULERUH	15	3o. ANO 3o. CICLO	MANHÃ
KADU	13	2o. ANO 3o. CICLO	MANHÃ
LITTLE	14	3o. ANO 3o. CICLO	MANHÃ
SUSI	14	3o. ANO 3o. CICLO	MANHÃ
DIGÃO	13	2o. ANO 3o. CICLO	TARDE
DINHA	14	2o. ANO 3o. CICLO	TARDE
KAKA	13	2o. ANO 3o. CICLO	TARDE
ROSINHA	13	2o. ANO 3o. CICLO	TARDE
TYGOR	13	2o. ANO 3o. CICLO	TARDE
DOC	19	3o. ANO E. MÉDIO.	NOITE
MANU	15	8a. SÉRIE	NOITE
NINA	17	2o. ANO E. MÉDIO.	NOITE

NOME	IDADE	SÉRIE/CICLO	TURNO
QUITO	18	3o. ANO E. MÉDIO.	NOITE
SAMUCA	19	3o. ANO E. MÉDIO.	NOITE

OBS: estes eram os jovens que, por estudarem na Escola Sédna e participarem do Grupo de Capoeira M.B, foram os sujeitos privilegiados em minhas andanças e observações pelo cotidiano escolar, nos moldes, tempo e espaços expostos acima.

2.11) A Imersão No Campo

Talvez a primeira experiência do pesquisador de campo esteja na domesticação teórica de seu olhar. Isso porque, a partir do momento em que nos sentimos preparados para a investigação empírica, o objeto sobre o qual dirigimos nosso olhar já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo.
(Roberto Cardoso de Oliveira)

Após ter definido o referencial teórico-metodológico, os recortes espaciais e temporais e os sujeitos privilegiados nesta investigação, iniciei uma observação mais sistemática e uma imersão mais profunda no campo, já bastante explorado. No período de Fevereiro a julho de 2003 iniciei um mergulho mais denso no cotidiano escolar, com uma observação mais sistematizada das culturas juvenis.

Busquei exercitar e realizar o movimento complexo e delicado da pesquisa de cunho histórico/etnográfico: situar no campo, observar, ouvir, sentir, decodificar os diferentes sentidos e significados que os diferentes cenários e atores me mostravam e registrar no caderno de campo. Ao mesmo tempo procurava confrontar o que a realidade me indicava e me incitava a pensar com o corpo teórico que havia construído para me servir de mapa e guia nas imersões no sítio.

Durante estes seis meses realizei as observações mais sistematizadas e profundas no cotidiano da Escola nos espaços e tempos definidos anteriormente. Em geral, em todo este período, exceto os feriados, recessos escolares ou nos momentos de paralisações, comparecia à Escola de duas a três vezes por semana pela manhã, em algumas sextas-feiras à noite na Oficina de Capoeira e, esporadicamente, no turno da tarde, para tentar, conforme combinado com o coletivo da Escola ter uma visão de totalidade da instituição.

Além desta observação do cotidiano escolar, passei a conviver e registrar os encontros da Galera da Capoeira que se reunia na Escola às 3^as e 5^as no intervalo entre o turno da tarde e da noite, e aos sábados à tarde.

Importante ainda é destacar que as observações realizadas nos momentos de encerramento do segundo turno e no início do terceiro mostraram-se ricos em cenas e simbolismos das culturas observadas. Nas terças e quintas-feiras, nos horários em que começava o Treino da Capoeira e encerrava o segundo turno, os jovens que estudavam à tarde trocavam o uniforme da Escola pelos abadas e, assim, simbolicamente trocavam ou assumiam outro papel e identidade, agora não eram mais, ou somente, os alunos do turno da tarde, mas também jovens do Grupo de Capoeira.

Da mesma forma, o momento em que se encerravam os treinos e iniciavam as aulas do noturno, simbolizava exatamente o que se procurava perceber, ou seja, os mesmos jovens, enquanto alunos da Escola e membro do Grupo juvenil. Nestes aproximados 10 minutos entre o fim dos treinos e início das aulas do noturno, os jovens da Galera da Capoeira com seus abadas se misturavam aos demais alunos do turno da noite que chegavam trajando seus uniformes escolares. No final dos treinos, os jovens da Capoeira que estudavam à noite trocavam de roupa, tiravam os abadas e vestiam o uniforme da Escola e assim assumiam a identidade de alunos. Não mais eram vistos ou percebidos como pertencentes ao Grupo, mas

como os demais alunos da Escola. Estes momentos simbolizavam a troca e a mistura de papéis e identidades dos jovens, enquanto alunos da Escola e membros da Galera.

Tratando-se de uma pesquisa com abordagem etnográfica, que não tem por objetivo a busca de resultados estatisticamente generalizáveis, e por já ter realizado no ano anterior parte da pesquisa documental, pude manter o foco da observação nos três espaços definidos sem que isto implicasse perda de profundidade das análises, pelo contrário, pude realizar uma imersão mais profunda no cotidiano escolar.

Conforme negociação anterior com o turno, nos meses de fevereiro, março e abril frequentei a sala dos professores, da coordenação e supervisão e mantinha conversas curtas para não interferir em suas atividades. Como havia docentes novos na Escola, algumas vezes precisei me apresentar novamente, explicar o motivo da minha presença e o tema da pesquisa.

Neste período, participei de algumas reuniões que aconteciam sempre na sala dos professores: reuniões pedagógicas semanais do coletivo da Escola, reunião da coordenação com pais do 3^a do Ensino Médio e uma reunião do coletivo do turno com representantes do departamento de Educação da Regional. Registrei todas as reuniões, mas pouco as descreverei no presente texto, apesar de me remeter a aspectos delas em algumas interpretações, por entender que isto fugiria ao objeto central desta investigação.

Durante este mesmo período circulei pelos espaços coletivos da Escola: corredores, pátio, quadra e ginásio. Sempre que possível, aproximava e conversava com os alunos, procurando tornar-me conhecida e diminuir a artificialidade provocada pela minha presença, para que desta forma, ela causasse, a cada dia, menos estranhamento e interferisse o mínimo possível nas cenas escolares.

A leitura de relatos de pesquisas semelhante me deixou ciente da especificidade desta forma de investigação, em que se lida diretamente com pessoas de diferentes formações, portadoras de sentimentos, de posições político-pedagógicas, dentre outras, muito

diferenciadas e não somente com documentos que se deixam ler e interpretar livremente. Por isso busquei sempre evitar que a presença de uma pesquisadora inibisse ou interferisse nos acontecimentos escolares. Procurava estar nos espaços escolares da forma o mais discreta possível, não me posicionar ou fazer críticas e mesmo intrometer nas situações ou conversas que eu casualmente observava.

No turno da manhã privilegiei os horários de entrada e saída dos alunos e o período do recreio. Estes horários foram se mostrando como os mais propícios para circular entre os jovens, conversar, observar os comportamentos, a linguagem, os gestos, as práticas rotinizadas. Nestes momentos podia observar grupos juvenis espontâneos que se formavam e se desfaziam com muita fluidez, no ritmo, espaços e horários estabelecidos pela Escola.

Neste mesmo período fui, também, algumas vezes à Secretaria conversar e obter alguns dados sobre a Escola, tais como, número de alunos matriculados, número de docentes, bairros ou região de origem e outras informações procedentes a esta pesquisa. Frequentemente ia para a biblioteca e conversava com as funcionárias, passava na cantina, na sala de mecanografia, conversava com outros funcionários. O clima era de tranquilidade e confiança e no curto espaço de tempo percebi que minha presença já não causava tanto estranhamento. Acredito que estava conseguindo me situar no coletivo da Escola, criando vínculos e construindo um *‘hós’* e encontrando a chave para construir o olhar sugerido por Magnani *‘de perto e de dentro’*.

Assim, no mês de junho, continuando as observações do cotidiano escolar e do Grupo de Capoeira acompanhei, também, alguns ensaios de um Grupo de Teatro da Escola coordenado por uma professora de História e continuei a acompanhar os treinos da Oficina de Capoeira dentro do projeto “Sexta-cultural” desenvolvido pelo noturno. Estes dois projetos eram fruto de iniciativas de alguns professores que, em algum grau, rompiam com o pré-

estabelecido, com o lugar comum escolar e apontavam novos e diferentes caminhos para a relação escola e juventude.

A pesquisa de campo no cotidiano escolar se encerrou no início do mês de julho de 2003 com o fechamento de primeiro semestre letivo e início das férias escolares. Porém continuei até o mês de setembro deste mesmo ano observando alguns encontros e eventos do Grupo de Capoeira M.B.

TERCEIRO ATO

O CENÁRIO DA PESQUISA

CENA UM

ESCOLA SÉDNA: CONSTRUINDO UM OLHAR HISTÓRICO

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re) escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico”

(Justino Magalhães)

3.1) Em Busca De Uma Interpretação Cultural

Conforme relato anterior, nos meses de outubro e novembro de 2002 realizei um levantamento das fontes produzidas pela Escola e da relação das pessoas que poderiam fornecer dados para a reconstituição da sua história. No ano de 2003, fiz uma rápida pesquisa no Arquivo da Cidade de Belo Horizonte e Hemeroteca do Estado de Minas Gerais e duas entrevistas com antigos professores da Escola, na busca de outras fontes que pudessem complementar este breve histórico.

Pretendia-se com este levantamento entender, em que medida, o passado da Escola “*opera subterraneamente no (seu) presente*”⁴⁵, imprimindo marcas próprias no seu cotidiano atual, conformando-lhe uma cultura singular, que, de algum modo, transparece nas relações estabelecidas com jovens e as diferentes culturas de que são portadores.

Em outros termos, buscou-se perceber se havia uma imbricação entre a história construída e a constituição de uma *cultura da Escola*, entendida como um conjunto de valores, de crenças, de símbolos expressando uma visão de educação, da Escola e seu lugar na sociedade e na vida dos jovens alunos. Ou no dizer de Geertz (1989), buscava-se um “*contexto*” por meio do qual seria possível “*ler*” os sentidos e significados construídos e atribuídos, pelos diferentes sujeitos, em sua relação com o espaço escolar.

De acordo com Mafra (2001) quando se fala em cultura da Escola estamos referindo aos estudos que,

voltados para a compreensão da cultura da Escola buscam dar visibilidade ao que se denomina de ethos cultural de um estabelecimento de ensino, sua marca ou identidade cultural, constituída por características ou traços culturais que são transmitidos, produzidos e incorporados pela e na experiência vivida do cotidiano escolar (p8).

Não foi objetivo desta investigação realizar um levantamento histórico extenso como bem o fazem os historiadores da educação, mas sim, seguindo as pistas de Darnton, praticar uma leitura histórico-antropológica da cultura da Escola, buscando entender os significados e os sentidos que permitiriam compreender como esta história foi sendo tecida e para realizar uma leitura mais densa da relação atual desta Escola com as culturas juvenis.

Assim, “*a noção de leitura*” permeou todo o processo de reconstrução histórica, baseando em Darnton (1986) que afirma que “*se pode ler um ritual ou uma cidade*”,⁴⁶ (ou uma Escola) “*da mesma maneira como se pode ler um conto popular ou um texto filosófico*”.

⁴⁵ ver DARNTON, Robert. O beijo de Lamourier: Mídia, Cultura e Revolução. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

⁴⁶ Op cit

Entendendo que “*o método de exegese pode variar, mas, em cada caso, a leitura é feita em busca do significado*”, nesta perspectiva, o levantamento da história da Escola Sédna, nesta dissertação, teve como objetivo contribuir para uma leitura da relação da Escola com as culturas dos jovens alunos e não ser uma obra completa e fechada em si mesma.

Considerarei também que, a recuperação da memória da Escola e de sua história já, parcialmente reconstituída e preservada, por iniciativa de atores desta mesma instituição,⁴⁷ permitiria apreender aqueles elementos que conferem a cada instituição educativa um sentido único no cenário social do qual fez ou faz parte. Pelas leituras iniciais foi possível perceber que a re-construção da história desta Escola contribuiria, não somente para uma maior compreensão no tempo presente, da sua relação com a cultura juvenil, mas também para o entendimento de aspectos da História da Educação e das instituições educativas em Belo Horizonte, no século XX.

Ao remexer no baú das memórias, nas valiosas idas ao Arquivo da cidade de Belo Horizonte e à Hemeroteca do Estado, encontrei duas dissertações, mapas, recortes de jornais e garimpei importantes informações sobre Belo Horizonte e os movimentos populares no período pesquisado. A partir das leituras das entrevistas contidas no Estudo Diagnóstico e de outras que eu mesma realizei com professores mais antigos da Escola, da ativa e aposentados, uma história muito rica e complexa, intrinsecamente ligada aos movimentos sociais dos bairros da cidade, foi se descortinando.

Foi como puxar um fio de algum “*xale antigo*”, guardado neste baú, e neste ato descortinasse todo um universo histórico que clamava por ser reconstituído. Mas, isto demandaria uma outra dissertação, um estudo específico, que aprofundasse na análise dos

⁴⁷ É fundamental enfatizar que ao chegar a Escola já encontrei um breve levantamento da história da Escola, presente em um “Estudo Diagnóstico da Escola”, realizado no ano de 1993, quando a Escola ainda funcionava na antiga sede. Este Estudo Diagnóstico me forneceu as primeiras pistas para compor uma história da Escola e realizar uma pesquisa preliminar.

documentos, recuperasse vozes do passado, adormecidas nos arquivos públicos, nas hemerotecas, nas casas dos moradores mais antigos do bairro, nos arquivos das paróquias, dentre tantos outros lugares guardiães da memória coletiva.

Ao mesmo tempo, temia-se que um levantamento extenso da história da Escola Sédna denotasse perda do foco da pesquisa ou, o que seria pior, fosse considerado um capítulo à parte da dissertação, utilizado como mera ilustração ou recheio.

Assim, à medida que a investigação avançava e incitava a refazer densamente o percurso sócio-histórico da instituição escolar novos limites e recortes foram sendo redefinidos para que não se fugisse da centralidade da pesquisa e, ao mesmo tempo, não se perdessem informações e conhecimentos fundamentais à sua compreensão.⁴⁸

Bourdieu (1999) mostra como no processo da investigação, o objeto é reconstruído, ou seja, o que está posto no ponto de partida não está fechado, ao contrário, é preciso ler e ouvir a realidade mais ampla, deixar-se impregnar, de certo modo, pelo que ela nos fala e, nesta escuta atenta, o objeto inicialmente demarcado vai sendo redimensionado.

Nesta perspectiva é que a decisão foi por realizar um breve histórico, que permitisse contextualizar e problematizar a história da instituição, e assim, lançar um pouco mais de luz em alguns aspectos ainda opacos, porém necessários de maior transparência para a temática.

Foi adotado como recurso metodológico o cruzamento de relatos orais de sujeitos que vivenciaram o processo de constituição da Escola Sédna e outras fontes tradicionalmente utilizadas para se atingir o conhecimento histórico. Constituíram-se como “*corpus*” documental: fontes impressas – livros, monografias, teses, leis e decretos, artigos, relatórios de prefeitos, jornais e revistas, documentos oficiais da instituição e de arquivos pessoais e fontes orais.

⁴⁸ Neste aspecto é importante enfatizar que realizei um registro mais profundo e extenso desta história para entregar a Instituição, em retribuição a abertura para a realização da pesquisa e contribuir para resgate de sua memória e história institucional.

Este breve histórico foi dividido em três fases distintas: a primeira compreende o período da inauguração da Escola no dia 1º de Maio de 1952, como um Grupo Escolar, até o ano de 1963, quando foi integrada ao conjunto dos anexos do Colégio Municipal de Belo Horizonte. A segunda fase começa neste mesmo ano, quando a Escola passa a oferecer o ensino ginasial nos turnos da tarde e da noite, até sua emancipação no ano de 1990. Neste ano inicia-se a terceira fase, quando a Escola “*para satisfação da comunidade escolar*”, obteve sua emancipação, deixando de ser um anexo do Colégio Municipal e passando a ter direção própria, e termina no ano de 1998, quando a Escola se muda para nova sede no Bairro Mercúrio, onde se encontra até hoje.

3.2) O Grupo Escolar: Modernização e Movimentos Sociais

Por volta de 1948 as fazendas que existiam na região do atual bairro ‘Marte’, foram desapropriadas pela prefeitura de Belo Horizonte e através da Fundação da Casa popular, cujo administrador era o sr. João Lopes Faria, foram construídas 300 casas, financiadas por um prazo de 20 anos para os pretendentes moradores. Assim formou-se o Núcleo Residencial Mato da Lenha, o primeiro conjunto habitacional popular do Brasil.

Assim começa o depoimento de João Alves Farias⁴⁹, Administrador da Fundação da Casa Popular, em 1993, para o Estudo Diagnóstico, em entrevista concedida ao Departamento de História da Escola Sédna, sobre a construção do Grupo Escolar.

O depoimento revela que a história da Escola estaria intrinsecamente imbricada a uma outra história: a da formação dos bairros populares da capital de Minas Gerais e da luta dos

⁴⁹ Depoimento concedido á equipe de História da Escola Sédna e registrado no documento: Estudo Diagnóstico realizado no ano de 1993 sob coordenação da Profa. Maria Inês Alvarenga.

seus moradores pela conquista de uma melhor infra-estrutura e educação para suas crianças e adolescentes.

Esta história começou na década de 40 do século passado, quando as fazendas que existiam na região do Mato da Lenha, atual bairro Marte, foram desapropriadas pela prefeitura de Belo Horizonte e, nos anos 40 e 50, se constituiu como uma Vila Operária, ou no dizer de Guimarães (1990) ⁵⁰ *Vilas-favelas operárias*”, sendo o destino de várias famílias que foram desapropriadas de suas antigas habitações na região urbana de Belo Horizonte e ali assentadas.

A construção desta Escola, na antiga vila operária de Belo Horizonte pode ser compreendida melhor, quando colocada no processo de “modernização” pelo qual a Capital mineira passa, nas décadas de 30 a 60 do século passado.

Neste período, Belo Horizonte, segunda cidade planejada do Brasil, construída entre 1894 e 1897, com seus quarteirões, ruas, praças e limites geometricamente, *“traçados a régua e compasso”*, na intenção de constituir *“uma ordem social harmônica, unitária, onde não havia lugar para a chamada desordem urbana”*, cujo planejamento *“de um só golpe procurava aprisionar a realidade a um modelo de cidade, no qual o imprevisível e a atuação conflitante dos atores urbanos deveriam ser inibidos por uma gestão técnico-racional do espaço”*; vivia um cenário de profundas mudanças. (JULIÃO, 1996, p. 56) ⁵¹.

De acordo com Guimarães (1990), a questão da moradia se constituía um problema para a administração municipal desde o período da construção da cidade por causa da:

ausência de um lugar definido no projeto de Aarão Reis, responsável pelo plano e parte do processo de construção da cidade, para alojar os trabalhadores encarregados de construir a nova capital, cedo provoca a emergência do problema

⁵⁰ Expressão extraída da dissertação de mestrado de GUIMARÃES, Berenice Martins. *Cafuas, barracos e barracões: Belo Horizonte, cidade planejada. Belo Horizonte, 1990, mimeo.*

⁵¹ JULIÃO, Letícia. Belo Horizonte: Itinerários da Cidade Moderna (1891-1920) .IN: DUTRA, Eliane de Freitas (org) .*BH. Horizontes Históricos*, Belo Horizonte, C/Artes, 1996.

de moradia. O fenômeno da favela surge concomitantemente ao da construção da cidade, cujo desenvolvimento, ao contrário do que foi planejado, vai se dar da periferia para o centro, gerando vazios urbanos e trazendo problemas à administração pública. (p. 2)

Porém, no bojo do projeto de modernização, implementado no país nas décadas de 30 a 60,⁵² em que a burguesia industrial fortaleceu a sua posição no bloco da aliança conservadora e no período de 40 a 60 a industrialização e o planejamento estatal passam a ser alternativas essenciais para superar o atraso e desencadear o processo de industrialização, nossa “*Petite Paris*” como foi sonhada por seus idealizadores, passa a conviver, de um lado, com a expansão desordenada do espaço urbano e crescimento acelerado de sua população, trazendo à cena as vilas, favelas com suas ‘*cafuas, barracos e barracões*’. E de outro com a emergência das massas populares, como um novo e importante ator político, que, pela primeira vez na história brasileira, faz ouvir suas demandas.

Para Furtado, citado em Guimarães,

a presença popular é sem dúvida o fato político novo da etapa democrática que se inicia em 1945. Pela primeira vez na história brasileira as massas urbanas aparecem livremente no cenário político. Liberdade relativa, por certo, e só possível dentro dos limites de uma estrutura de poder cuja composição de forças permanece, nos seus aspectos fundamentais, a mesma do período anterior. (p. 76)

Na obra, “*Panorama de Belo Horizonte – Atlas Histórico*”, é possível acompanhar a transformação vivida pela capital mineira, desde seu planejamento pelo engenheiro Aarão Reis, até as décadas finais do século XX. Pelos mapas da cidade observa-se que, no período que vai de 1930 até o final da Segunda Guerra Mundial, em 1945, a cidade de Belo Horizonte vive um processo de crescimento acelerado e desordenado.

Na década de 30, as elites mineiras voltaram-se para a criação de um Parque Industrial e com o crescimento populacional gerado pela demanda de mão-de-obra, posteriormente,

⁵² O Brasil que desde o período imperial pretendia tornar-se uma *Nação Moderna*, nos moldes das sociedades européias, ingressa nas décadas de 30 e 40, em um projeto que, identificará cada vez mais, o ingresso na “modernidade”, com a modernização econômica, realizada através do desenvolvimento capitalista industrial .

entre as décadas de 40 e 60, sua afirmação como pólo econômico e industrial no Estado teve como consequência uma verdadeira explosão demográfica e, grandes modificações no espaço urbano. Planejada para abrigar 190 mil habitantes, na década de 30 tinha em torno de 140.000, em 1947 um total de 286. 162 habitantes, sendo que 61. 466 destes habitavam na zona urbana e 218. 265 ocupavam extensa zona suburbana e 16. 431 habitantes moravam na zona rural, tendo que conviver com problemas de infra-estrutura urbana como transporte, energia elétrica e moradia, principalmente, para a classe operária.⁵³

Pelo que as leituras indicam, em consequência da política adotada pelas autoridades municipais de expulsar as moradias populares da área central e não planejando e controlando a expansão da periferia, a cidade passou a conviver com uma zona urbana pouco ocupada e uma periferia superpovoada e a situação de desordem urbana, tão temida pelos idealizadores da cidade, começou a se constituir como um empecilho para o projeto de transformar Belo Horizonte em um centro industrial moderno. A expressão mais visível desta política foi a formação de grande números de bairros e vilas, *‘habitadas por uma população constituída a por operários e trabalhadores urbanos’*. (GENTILINI, 2001, p.41)

De acordo com Guimarães (1990), as vilas se constituíram, a partir da década de 30, como *“o espaço do trabalhador na cidade”*. Durante esta década vão sendo construídas inúmeras vilas na cidade, muitas delas sem as condições mínimas de infra-estrutura. O pronunciamento do prefeito Negrão de Lima, no seu primeiro mandato, citado pela autora demonstra bem o processo de construção desordenados de vilas operárias pelo qual a cidade passou:

O número excessivo de vilas, aprovadas sem ônus algum para os proprietários, estendeu de tal forma a área povoada de Belo Horizonte que criou, para a administração pública, os mais graves e sérios problemas. (p78)

⁵³ Dados constantes do Censo Predial e Mobiliário realizado no ano de 1947, extraído de GENTILINI. **Colégio Municipal de Belo Horizonte: A utopia possível (memória e História –1948/1972, dissertação de Mestrado em História, Belo Horizonte, UFMG, 2001. p.40**

Para ela, porém, as vilas construídas em Belo Horizonte foram bem diferentes da concepção de vilas que foi adotada nos Estados do Rio de Janeiro e São Paulo. Enquanto nestes últimos estados o termo significava “*um conjunto pequeno de casas homogêneas, em Belo Horizonte o nome referia-se a aglomerações de casas na zona suburbana e rural*”.

criadas em torno da cidade, as vilas eram, de fato, vilas-favelas, onde continuavam faltando infra-estrutura e acesso, em consequência da não – abertura ou mau estado das vias por onde deveria trafegar os ônibus.(p. 195)

Ao contrário do que se poderia supor, e muitas vezes escamoteadas sob a denominação de Vilas, formaram-se favelas que, durante muitos anos, fizeram parte do cenário da cidade. Assim, diversas eram as Vilas onde moravam trabalhadores, embora somente a Concórdia fosse reconhecida oficialmente como a Vila Operária da Cidade. As principais Vilas “populares”, com as respectivas datas de criação eram as seguintes: Vila Conceição (1920), Vila São Jorge (1925), Vila Concórdia (1928), Vila Operária Mato da Lenha (1941), Vila São Vicente – Marmiteiros (1942) e Vila União – Perrela (1945).

Neste contexto de *metropolização*⁵⁴ da cidade, de desenvolvimento industrial, com o crescimento urbano desordenado, e proliferação das “vilas-favelas” na região periférica da cidade, aliados a incapacidade da administração pública em oferecer serviços básicos para a população no mesmo ritmo do crescimento da cidade, originaram-se os movimentos populares reivindicando melhores condições de vida e, acesso a bens como: luz, água, energia e transporte. De acordo com Gentilini (2001) nos bairros e nas vilas tornaram-se constantes as reclamações da população quanto à ausência de infra-estrutura, transportes e saneamento básico.

Em concordância com esta opinião Guimarães (1990) afirma que a administração do prefeito Negrão de Lima adotava medidas para conter esta expansão urbana desordenada,

⁵⁴ IGLESIAS, F; PAULA. J. citado em GENTILINI. **Colégio Municipal de Belo Horizonte: A utopia possível** (memória e História –1948/1972, dissertação de Mestrado em História, Belo Horizonte, UFMG, 2001. p.37

porém suas medidas não surtiram o efeito desejado e, assim, várias vilas, favelas e loteamentos clandestinos proliferaram pela periferia da cidade.

Este período administrativo, de acordo com a historiadora, coincide com a fase “das vilas” e, ao mesmo tempo, com a modernização do aparato público, inclusive do planejamento urbano. Serão iniciadas na gestão de Otacílio Negrão de Lima *obras de vulto* para o saneamento dos problemas *mais prementes* da Capital, em especial, os de infraestrutura urbana. Nesse mesmo tempo é feito um novo zoneamento da cidade e são adotadas medidas para garantir o modelo que fora planejado.

Dentro do conceito de modernização houve mudanças no aparato burocrático com vistas à implementação de um planejamento urbano que incluísse uma noção mais integrada da cidade e realizou-se, pela primeira vez, a remoção de favelas para execução de obras urbanísticas.

No período após a implantação do Estado Novo por Getúlio Vargas, prossegue o processo de modernização da cidade, e em 1941, cria-se a Cidade Industrial, consolidando o sistema financeiro do Estado que passa a ser um dos maiores do país. O poder público redobra os esforços para conseguir controlar o processo de ocupação do solo urbano, e é desta época, a construção do complexo paisagístico da Pampulha, bem sintonizado ao modernismo nas artes que acompanhava a modernização econômica.

Para Guimarães (1990), o que se observa nesta época, é, de um lado, a preocupação em ordenar e hierarquizar os espaços, *adequando-o aos requisitos de um plano urbanístico, racional e moderno, próprio de uma cidade em processo de industrialização*”. De outro, *a questão da moradia para o trabalhador passa a fazer parte do discurso oficial e dos empresários*. E respostas são dadas com a implementação de programas de construção de casas para os trabalhadores através das carteiras Prediais dos Institutos de Aposentadoria e Pensões.

Em 1946 o Governo federal apresenta um projeto para solucionar a questão das moradias populares e estabelece, pela primeira vez no país, uma Política Nacional de habitação popular, com a criação da “Casa Popular”. Na década de 50, o desenvolvimento de uma política nacional de construção de moradias para os trabalhadores estruturada em torno do IAP (Instituto de Aposentadoria e Pensões), realizará em Belo Horizonte, na gestão de Juscelino Kubitschek, a construção do conjunto do IAPI, *que consistiu na época, o caso mais significativo de programa de moradia para o trabalhador em Belo Horizonte*” (p. 213), situado na Região Nordeste da cidade.

É ainda Guimarães (1990) quem registra que em Belo Horizonte, nos anos 40, havia duas grandes favelas: a barroca, localizada na Avenida Paraopeba, onde hoje se localiza a Assembléia Legislativa, com aproximadamente 3.000 habitantes e a Pedreira Prado Lopes, com igual número de habitantes, situada na Lagoinha, na Avenida Antônio Carlos.

A dissertação desta historiadora e os dados obtidos no “relatório dos prefeitos de Belo Horizonte 1900-1980”⁵⁵, indicam o início do povoamento da antiga região da fazenda do Mato da Lenha, abrigando as populações expulsas das favelas localizadas na região urbana da capital e a criação oficial da Vila operária do Mato da Lenha no ano de 1948, época da gestão de Juscelino Kubitschek.

De acordo com estas mesmas fontes, preocupado em garantir mão-de-obra para as indústrias que se instalavam na capital, e, também, com a presença da grande favela da cidade, a Prado Lopes, Juscelino autorizou a intervenção nesta área central da cidade e a remoção dos moradores.

A atenção que demos à criação do bairro residencial da Pampulha tinha de ser contrabalançada, em respeito à própria função social da Administração, com o estudo e a solução do problema dos bairros populares (...) Em vários anos sucessivos, a dois passos da cidade, se vinham localizando classes de menor capacidades econômicas, operários e até mendigos, (...) Nele fomos encontrar 483 casebres e cafuas, em lamentáveis condições de construção, sob qualquer ponto de vista, a abrigar uma população superior a 3. 000 pessoas (...) verdadeira chaga,

⁵⁵ Relatório dos exercícios dos anos 1940 e 1941 apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Benedito Valadares Ribeiro, governador do Estado, pelo prefeito Juscelino Kubitschek de Oliveira. S/e. 1942. p.14 .

rasgada em nossa estrutura urbanística e social, (...) resolvemos então, aproveitar, convenientemente, aquela extensão.

A historiadora afirma que, pela primeira vez em Belo Horizonte o poder público chamava para si a responsabilidade *de construir casas para a classe trabalhadora, introduzindo-se a concepção de conjunto de apartamentos para a moradia das classes populares*”.

Segundo Guimarães interpretou, Juscelino teria avaliado que a criação das vilas operárias ou populares não alcançara os resultados desejados na desocupação das áreas centrais da metrópole pelas indesejáveis favelas, nem tão pouco havia solucionado a questão de moradia para a classe trabalhadora.

Assim, Juscelino teria concluído que a melhor solução para a questão da moradia era construir grandes prédios de apartamentos que, pelo tipo de construção e sistema de exploração, fosse possível cobrar um aluguel módico, *“ao alcance de qualquer bolsa”*. E decretando a redução de impostos prediais dos edifícios populares, designou o Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários, IAPI e a Companhia Auxiliar de Serviços Administrativos, a CASA, para construir um bairro popular, na região da Pedreira Prado Lopes, para abrigar a classe operária, na cidade de Belo Horizonte.

O projeto inicial do IAPI era ambicioso, sendo previsto a construção de onze prédios de apartamentos, áreas livres internas ajardinadas para lazer, o que na época representava um avanço na concepção urbanística, principalmente em se tratando de construção destinada à classe trabalhadora. Na realidade, porém, somente nove dos onze prédios foram construídos em meio a uma intensa campanha dos operários contra o projeto.

Conforme consta no relatório dos prefeitos, com o decreto e o contrato estabelecido com o IAPI e a CASA, parte do problema de moradia popular seria resolvido. Porém, ainda tornava-se necessário,

(...) considerar que a urbanização da Pedreira Prado Lopes e a construção dos grandes edifícios do bairro popular, traziam em seu bojo, um problema novo: a localização embora de caráter provisório, até que fossem concluídas as obras, daquelas três mil pessoas anteriormente abrigadas nas cafuas da Pedreira.

Consta do relatório ainda que para resolver este novo problema,

Após minucioso cotejo entre os vários terrenos ainda indivisos, mais próximos do centro urbano que contivessem as condições de receber as indispensáveis redes de água e esgotos a preço econômicos, optou a administração pela escolha das terras conhecidas sob a designação de Fazenda do 'Mato da Lenha'.

Desta forma, após a realização do estudo das áreas disponíveis na capital, o lugar escolhido para construir um bairro popular e abrigar a população da Pedreira Prado Lopes foi a região da fazenda do Mato da Lenha, mais tarde, bairro Marte; nele a Prefeitura adquiriu uma área de 380. 000 m² que na época:

Convenientemente subdividida, oferece hoje, nos seus trinta e cinco quarteirões, a soma de 682 lotes, o que vale dizer que, com sua capacidade, poderá completar a totalidade da população da antiga pedreira Prado Lopes em condições que, mesmo em residências precárias, não só estão acima de todas aquelas encontradas no antigo bairro, mas atendem as exigências normais de um núcleo moderno, habitável. Assim, se converteu a antiga fazenda do 'Mato da Lenha' no segundo bairro popular, cuja construção a prefeitura estudou, projetou e realizou, no período em exame". (Kubitschek, 1940. p. 83)

Dentro deste propósito, no ano de 1941 a prefeitura efetiva a limpeza da área definida para construção do conjunto do IAPI e os antigos habitantes são removidos do local e instalados na região do Mato da Lenha. Porém, ao contrário do previsto e anunciado, as obras de construção do conjunto habitacional somente se iniciam em 17 de maio de 1944, quatro anos após a assinatura do decreto, gerando muitas críticas dos operários.

Considerando os estudos de Guimarães, os moradores da pedreira Prado Lopes nunca pisaram no IAPI: 20% das 928 unidades foram destinadas a funcionários da prefeitura e 80% a operários da indústria – aqueles que tinham renda para concorrer a um apartamento. Esse foi o primeiro e único conjunto de Instituto dos Industriários edificado em Belo Horizonte.

De acordo com as informações do Sr. João Alves registradas no Estudo Diagnóstico da Escola, a região do Mato da Lenha, a que o prefeito Juscelino Kubitschek se referiu, no pronunciamento político citado acima, como um “*bairro planejado*” ou “*um núcleo moderno*”, para onde foram transferidos os moradores da Pedreira Prado Lopes, apresentava na verdade, características mais próximas de uma vila operária com uma infra-estrutura urbana muito precária. As ruas eram calçadas, mas, não havia sequer uma linha de ônibus que chegasse até o bairro e, assim, os moradores tinham que pegar um ônibus que os deixavam em um bairro próximo e continuar o caminho a pé ou em carroceria de caminhão. Segundo seu relato havia no bairro apenas um campo de futebol e “*somente uma única Pena d água que vinha do Instituto João Pinheiro*”.

Esta opinião é confirmada por um antigo morador do bairro que em um depoimento prestado ao jornal O Tempo disse: “*esta história de bairro planejado, é conversa. Eu moro aqui no bairro desde 1948. As ruas eram de terras e a água que a gente recebia era barrenta, não dava para beber nem tomar banho*”. Na mesma reportagem consta que ele teria dito que na época, os poucos moradores se organizaram e fizeram uma “vaquinha” para trazer luz para o bairro e a água seria de cisterna.⁵⁶ O poema abaixo fecha de vez a questão:

*Quando eu chego ao Mato da Lenha fico triste. Fico
triste com razão. Suas casas parecem caixas de fósforo,
E a condução é lotação de caminhão.
A sua luz é lamparina e lampião.
O armazém é só conversa
E o ‘Coquinho’ com sua garrucha é o valentão!.* 57

⁵⁶ Reportagem publicada no jornal **O Tempo**, Belo Horizonte, caderno Emergê de 30. 06. 2001, p. 01.

⁵⁷ Crítica em forma de poema com autoria atribuída a um grupo de “rapazes e moças” moradores da Vila à época de sua fundação, publicado no informativo **Salgado Filho**: 51 anos de vida. Belo Horizonte, L.E, Produções, 1999, p. 2

3.2.1) O Grupo Escolar: Demanda da Comunidade do Mato da Lenha

No ano de 1948, através da instituição ‘Fundação da Casa popular’, a prefeitura municipal de Belo Horizonte, na gestão de Otacílio Negrão de Lima, construiu 300 casas, financiadas em um prazo de 20 anos para os pretendentes moradores, formando-se o Núcleo residencial Mato da Lenha. Segundo entrevista do Sr. João Alves - concedida à equipe encarregada da coleta de depoimentos para composição do Estudo Diagnóstico, este teria sido o primeiro conjunto habitacional popular do Brasil, anterior mesmo ao IAPI, considerado por muitos como o mais antigo.

Pelas informações deste entrevistado, registradas no referido Diagnóstico, existiriam alguns pré-requisitos para conseguir adquirir uma dessas casas: um deles é que o candidato precisaria inscrever-se na Fundação e passar por uma sindicância, na qual uma assistente social elaboraria um relatório que classificaria *“prioritariamente os que se encontrassem em pior situação de moradia e que tivesse maior número de filhos”*. O processo seria examinado pelo Conselho Municipal que, finalmente, decidiria para quem deveria distribuir as casas.

João Alves relatou, também, que, em razão da Prefeitura priorizar famílias mais numerosas na compra das casas, um grande número de crianças em idade escolar, teria vindo morar na região e não teria encontrado escolas para atender a todas. Neste contexto é que teria nascido o movimento por escolas na Vila Operária do Mato da Lenha, que conquistou para o bairro a construção de dois grupos escolares, um estadual e um municipal.

Assim, segundo o depoimento de Alves, a construção do Grupo Escolar Municipal Aarão Reis, em 1952, teria sido parte e fruto da luta da comunidade do bairro Mato da Lenha, iniciada anos antes, no final da década 40, quando a região ainda era conhecida como Vila

operária Mato da Lenha, pressionando os órgãos públicos para providenciarem escolas para as crianças e adolescentes da antiga Vila.

O Grupo Escolar teria funcionado, inicialmente, em uma casa emprestada que necessitava de reformas para se adequar às funções de uma Escola. Esta reforma teria sido realizada “*por conta das próprias mestras*”, assim como uma segunda reforma, quando precisaram devolver a casa, “*em seu estado original*”.

A leitura destes depoimentos indica que, além de arcar com os custos de duas reformas da casa “*devido ao baixo poder aquisitivo dos moradores as professoras resolveram não cobrar mensalidades dos alunos*”. Elas procuraram a Secretaria de Educação, sendo atendidas pelo superintendente do ensino primário, Geraldo Jardim Linhares, que teria oficializado a pequena Escola, entregando a direção a professora Iná Ivone de Freitas.

Depois de ter devolvido a casa emprestada para seu proprietário, por não possuir espaço necessário para abrigar o número de alunos da Escola que crescia muito, a mesma ainda funcionaria provisoriamente em dois lugares diferentes, até conseguir uma sede própria. Um destes lugares foi uma capela cedida pelos vicentinos e em dois barracões na região com as reformas necessárias sendo ainda custeadas pelas professoras.

No ano de 1952 a Escola foi incorporada pela prefeitura de Belo Horizonte tendo um número superior a 600 alunos e inaugurando finalmente sua sede própria. Denominado “Grupo Escolar Sédna” oferecia atendimento da pré -escola à quarta série, tendo Iná Ivone de Freitas assumido sua direção, exonerando-se do Estado e permanecendo neste cargo enquanto o Grupo Escolar existiu, por 23 anos. No ano de 1975 ele foi desativado.

Conforme vários depoimentos, constantes no Estudo Diagnóstico e confirmado por professores e ex-alunos, o prédio novo tinha apenas sete salas de aula, um auditório no porão, cantina, sala da diretoria, biblioteca, secretaria e um pátio no centro, condições consideradas adequadas para o funcionamento do Grupo.

Até 1963 o prédio abrigava apenas o Grupo Escolar, nos turnos da manhã e tarde e, um dos professores entrevistados nesta investigação, conta que “*à noite o prédio ficava fechado, ocioso. Assim, “por iniciativa do vereador Délio Salomon, e de outras pessoas”, passou a funcionar, no turno da noite, um curso de Admissão.*

A partir de 1963, houve a incorporação ao conjunto dos 5 anexos de Colégio Municipal de Belo Horizonte, “dos pertences do Ginásio Amintas de Barros, mantido pela Fundação Délio Salomon, que passou a denominar Anexo Sédna”.

O Anexo Sédna funcionava no mesmo prédio do Grupo Escolar, oferecendo o ensino ginásial no turno da tarde e o curso de admissão à noite. O grupo escolar continuaria funcionando, no turno da manhã, até o ano de 1975, quando teria sido extinto e assim, o este Anexo, passou a funcionar nos três turnos oferecendo o curso Ginásial completo.

Considerando a data da inauguração em 1952, até 1998, data da transferência para a nova sede no bairro Mercúrio, foram 46 anos de história que se confunde com a história dos moradores do antigo bairro operário. Ligação identitária que, no meu entendimento, até hoje é parte constituinte da cultura da Escola a qual é constantemente evocada nos depoimentos de antigos e atuais professores, como também nos registros da memória do próprio bairro.⁵⁸

3.3) O Colégio Municipal: Novos Pilares Culturais

A partir desta nova condição de anexo ao Colégio Municipal de Belo Horizonte, a história da Escola Sédna se mistura, se imbrica e às vezes se confunde com a história deste Colégio, primeira Escola criada e mantida pelo poder público do município.

Silveira Neto conta em seu livro: “*História do Colégio Municipal de Belo Horizonte – 1948/1973*”, que o mesmo foi fundado por Otacílio Negrão de Lima, em cumprimento a uma promessa feita em um comício realizado, quando ainda estava em campanha percorrendo os bairros e vilas, angariando votos para sua eleição como prefeito. Segundo ele, o então, candidato a prefeito, percorria os bairros e vilas estabelecendo contato com os eleitores e fazendo comícios. Na vila Concórdia, em comício realizado na Praça do México, um morador por ele não identificado, teria solicitado a Negrão de Lima que, uma vez eleito, se lembrasse das famílias modestas e sem recursos para a educação dos seus filhos.

Neto contou também que até este momento, não existiam ginásios gratuitos em Belo Horizonte e mesmo os colégios oficiais do Estado cobravam mensalidades. Negrão de Lima prometera que haveria de fundar um educandário para os adolescentes pobres de Belo Horizonte e, o ginásio teria sido, assim, resultado do cumprimento dessa promessa.

Partindo dos registros de Neto, Gentilini (2001) em sua dissertação sobre a ‘Memória e a História do Colégio Municipal de Belo Horizonte’ situa a criação do colégio da seguinte forma: “*A criação do Ginásio Municipal de Belo Horizonte em 1948: ‘Promessa de Candidato’*.” (p. 22).

Assim, segundo a mesma autora, a idéia da criação de uma Escola pública e gratuita pelo município teria surgido no comício da Vila Concórdia, como consta do registro de Silveira Neto, “é expressa uma das grandes carências da população desfavorecida da cidade”(p. 48) . É interessante acrescentar que a autora identifica no comício o morador que Neto não conseguiu identificar.

Estava o candidato Otacílio Negrão de Lima no palanque, falando que pretendia mesmo criar um estabelecimento de ensino secundário, porque era gratuito o primário. Além do primário só quem pudesse pagar. Então Sebastião Andrade, o Barbado, figura mais popular do bairro, interpelou o prefeito sobre esse estabelecimento de ensino, e que ele fosse transformado mesmo numa realização e não em promessa de palanque. O candidato respondeu na mesma hora que criaria, encarregou o candidato a vereador Álvaro Celso da Trindade, Babaró, que tomasse

⁵⁸ Este entendimento é referendado nas entrevistas formais realizadas com antigos professores da Instituição e nos registros do Diário de Campo a partir de depoimentos informais de professores atuais desta.

nota (da promessa) . Um dos primeiros projetos que deveria ser apresentado na Câmara Municipal seria aquele da criação do estabelecimento. '(p. 49)

Porém, a partir dos depoimentos de diferentes testemunhas e atores desta história, a autora amplia e ao mesmo tempo, complexifica a compreensão da inauguração do primeiro ginásio público mantido pelo poder municipal, mostrando que a partir desses registros emergem diferentes percepções sobre o fato. Nas lembranças de Neto, o cumprimento da promessa de um candidato, nas memórias de Syllas Ferreira, o papel do Partido Comunista; nas lembranças de Onofre Gabriel de Castro, a transferência, para o plano municipal da política trabalhista de Getúlio Vargas e no relato de Henrique Morandi, a preocupação de Negrão de Lima com a Educação. (p. 49/50)

Inicialmente funcionando no Parque Municipal, o ginásio, a princípio, era freqüentado por pessoas de pouco recursos, mas com o tempo, começou a receber alunos de origem social mais diversificada atraindo alunos de classes sociais mais favorecidas economicamente. Na medida em que afirmava o seu padrão de qualidade do ensino, informa Gentilini (2001), o curso noturno, notadamente, agregou alunos que trabalhavam como: comerciantes, operários, bancários, pessoal da guarda-civil, da rádio patrulha e principalmente operários.

Ainda, de acordo com a historiadora, no ano de 1953, na gestão do prefeito Eduardo Giannetti o ginásio passou por uma grande reestruturação, sendo transferido para uma nova sede no bairro São Cristóvão e em março deste mesmo ano passou a denominar-se Colégio Municipal de Belo Horizonte, oferecendo também o curso científico.

Tendo iniciado a 1a. Série do curso científico, era preciso dotar o Ginásio de dependências apropriadas para que funcionasse em sua nova categoria de colégio dentro dos critérios técnicos exigidos pela Lei Orgânica do Ensino Secundário. Assim, o Colégio foi transferido para um novo prédio situado em região “suburbana”, em frente ao conjunto residencial do IAPI, com capacidade para abrigar dois mil e quatrocentos alunos.

De acordo com Gentilini, no período de 1954 a 1972, o Colégio Municipal entra em uma segunda fase de sua história com a ampliação de sua rede física, dos cursos que oferecia, de sua gradativa inserção no bairro Lagoinha e a criação das unidades anexas, dentre elas, o Anexo Sédna. Neste período, o Colégio Municipal central como também era conhecido e seus cinco anexos formavam uma unidade institucional que, no ano de 1969, “ano da maioridade”, foi chamada de “Universidade de Santo André”.

No registro das memórias de um ex-aluno do colégio Municipal, nos anos de 1960 a 1963 e, que posteriormente lecionou no Anexo Sédna, este recebia uma clientela *“ecclética”*, inclusive havendo *“os bem situados financeiramente e pessoas extremamente pobres”*. Em livro publicado sobre suas memórias⁵⁹ conta que no seu tempo de estudante, escola pública “secundária” em Belo Horizonte praticamente se resumia ao Colégio Estadual, Colégio Municipal e o Instituto de Educação, destinado ao curso de formação de professoras. Para ele, quem concluísse o curso em uma dessas escolas, já tinha *“um passaporte para entrar na Universidade, pois exigia do aluno, grande esforço, dedicação e aplicação aos estudos”*.

Comparando o Colégio Municipal, que se situava no bairro a Lagoinha, com o Colégio Estadual, na Avenida do Contorno, ele conta que “enquanto o municipal recebia alunos de todos os níveis, de todos os cantos da cidade, o estadual tinha uma clientela que poderíamos chamar de “grã-fina”, o que era explicado até pela sua localização privilegiada”.

Para ele havia diferença, também, quanto à disciplina,

O Estadual combinado com sua arquitetura arrojada, projetada por Oscar Niemeyer, mantinha uma disciplina mais livre. O aluno não era muito vigiado nem muito controlado. Se quisesse, poderia até matar aula e ficar ‘urtindo ‘hos grandes espaços que a Escola oferecia. Depois, senão desse conta do recado tomava bomba sem choro.

Já o colégio municipal, na sua opinião, *“sempre pautou por uma disciplina que não chegou a ser militar, mas que era severa e exigente e o aluno não podia fazer o que bem*

⁵⁹ DINIZ, José Henrique. *Pelas trilhas da vida. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2001. P. 67-69.*

entendesse”. E, conclui que o aluno do Colégio Municipal, “*tinha mesmo era que cumprir as normas rígidas da Escola*”(p. 69).

Para Gentilini (2001), nesta nova fase o Colégio foi se distanciando do ensino “*marcadamente humanístico e cívico*” que caracterizou os seus primeiros anos de existência. Estas mudanças ocorreram em um contexto político singular da História brasileira, da ruptura institucional de 1964, que teve desdobramentos sérios no campo da educação no Brasil, e já foram devidamente estudado por vários autores.

Da mesma forma como não será necessário descrever ou analisar o processo político brasileiro do período 1954 a 1964, nem tão pouco debruçar sobre o processo político de instauração e desenvolvimento do regime ditatorial implantado no país em março de 1964.

Nesta investigação cabe tão somente registrar que o regime militar implantado no Brasil rompeu com os vínculos estabelecidos pelos governos populistas que lhe antecederam, com a classe trabalhadora, com sua “política de massas”. Assim, na interpretação de Gentilini (2001) estava aberto um campo livre para realizar mudanças educacionais sem “*as ambigüidades do populismo*”, marca dos governos anteriores.

O novo regime interrompeu várias experiências educacionais sustentadas pelos princípios escolanovistas e os movimentos de educação popular que vinham se desenvolvendo em várias regiões do país. Os planos educacionais que as forças conservadoras traçaram para o país incrementaram o “tecnicismo pedagógico”, que se tornou a teoria educacional dominante nos anos 60/70 do século passado. Durante estas duas décadas, a educação passou por uma grande reformulação, visando assegurar e concretizar os ideais e princípios defendidos pelos “revolucionários de 64”.

Na década de 60, a Região Metropolitana de Belo Horizonte já se constituía de um parque industrial “moderno”, composto por grandes indústrias, especialmente o setor metalúrgico e o setor de cimentos. Na década de 70, confirmou-se a concentração desse surto

industrial, mas o comércio continuava a manter a primazia sobre as demais atividades econômicas. Entre 1960 e 1970, a população cresceu 78, 13%, passando de 693. 328 habitantes para 1. 235. 030.

De acordo com Gentilini, o cotidiano da metrópole mostrava a existência de precárias condições de vida e, apesar do crescimento econômico, os problemas sociais persistiam. No setor educacional, uma das maiores preocupações do poder público municipal no entendimento da autora foi a procura da melhoria do índice local de alfabetização e a expansão das oportunidades de acesso à escola, através da ampliação da rede primária de ensino. Em 1967, o decreto n. 1598 estabelece uma nova estrutura administrativa, criando, dentre outros órgãos, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Neste contexto, o Colégio Municipal de Belo Horizonte funcionou de agosto de 1954 a maio de 1972, no bairro da Lagoinha. Neste último ano a sede foi transferida para o prédio do antigo Colégio Marconi, no Bairro Gutierrez.

O perfil do alunado da Escola, na década de 60, ainda segundo Gentilini, sofreu significativa alteração, passando de uma clientela de origem fundamentalmente popular, para uma visível ascendência da classe média”. Nas décadas de 60 e 70 o Colégio passou a contar, além do ginásial e científico, com os cursos clássicos e de formação de professores, com salas de nível primário, e o Anexo Honorina, para treinamento dos futuros mestres.

No ano de 1962, a Lei n. 928 instituiu no Colégio o ensino normal, oficializando o curso de formação de professores. Foram criadas cinco unidades anexas ao Colégio municipal de ensino ginásial e admissão, a serem instaladas em bairros diferentes da capital, para a difusão de seus “*modernos métodos pedagógicos*”.

A partir do ano de 1963, com a ampliação do Colégio Municipal o estabelecimento passa a contar com um novo regulamento que orientaria também a estrutura e organização

destes anexos, inclusive o Sédna. Este regulamento visava tornar o ensino secundário acessível às pessoas de poucos recursos, ampliando as finalidades do Colégio.

A historiadora mostra, porém, que a grande ruptura na estrutura do Colégio Municipal ocorreu em função do projeto educacional implícito na lei n. 5692, suprimindo-se, no Colégio, o tradicional exame de seleção, ao criar uma Escola única de 1º e 2º graus. No dizer de Pieruccetti, através desta lei a Escola deixaria de ser “*seletiva para ser instrumento de promoção social*”.

Neste período começou o encaminhamento automático dos alunos das escolas municipais primárias para os colégios que tinham o 1º grau. A maioria dos alunos que vinha de escolas, situadas em bairros populares, dirigia-se para o São Cristóvão. Ocorrendo, do ponto de vista de um professor entrevistado, uma popularização e queda do ensino, exigindo da direção e dos professores um grande trabalho para evitar o número excessivo de reprovações.

A mesma modificação nos critérios de ingresso do Colégio Municipal eram seguidas pelos anexos. Na percepção de um ex-professor do Anexo Sédna, antes da reforma “*o menino concluía a quarta série ele tinha que se preparar para passar no exame de admissão. Com a reforma, por ele atribuído ao ministro Jarbas Passarinho, começou a avacalhar, a massificar o ensino e a facilitar a vida do aluno*”.

Na condição de anexo a Sédna não possuía direção própria e estava subordinada à direção, filosofia e regulamento do Colégio Municipal. Os professores do anexo eram os mesmos do Colégio Municipal ou dele vinham indicados, mas sempre eram considerados como parte do corpo docente do Colégio. As aulas eram distribuídas em reuniões gerais com todos os professores dos três colégios que compunham o curso secundário da rede Municipal de Ensino: São Cristóvão, Marconi e Sédna.

A leitura dos documentos, os depoimentos colhidos com professores da ativa e aposentados da Escola Sédna, sobre os tempos do Anexo do Colégio municipal indicam, que sua filosofia, estrutura e organização eram as mesmas do Colégio central:

a mesma filosofia, e a Disciplina rigorosa”, “o colégio aqui era conhecido, no bairro como uma Escola de respeito, que havia respeito e seriedade”. Eu diria que a preocupação principal era não só instruir, mas educar. Eu acho que o grande mérito da Educação municipal é estar preocupado com a educação de um modo geral, ...para a vida. Porque o que adianta ter uma série de títulos, ter muito conhecimento, mas não ter educação?. (prof. José Henrique)

O Colégio Municipal era encarregado de divulgar e transmitir aos cinco anexos “*seus modernos métodos pedagógicos*”, tendo inclusive o curso de formação de professores que utilizava o Anexo Honorina de Barros, na Lagoinha, no curso primário, como centro de treinamento das futuras professoras formadas no Colégio Municipal.

O diretor do Colégio Municipal indicava uma pessoa de sua confiança para exercer o cargo de Coordenador ou Vice-diretor, como alguns denominam, para administrar os anexos. Procurando, com isso, garantir uma certa unidade de organização, proposta pedagógica e filosófica, “*O ensino aqui era nos moldes do São Cristóvão, e o ensino era levado a sério*”.

Em entrevista recente, um ex-professor, que exerceu, nesta época, a vice-direção do Anexo Sédna, me relatou que o diretor que lhe indicou “*tinha uma política muito interessante, mais muito interessante! Ele como que ficava rastreando os ex- alunos do colégio e identificando aqui e ali, alunos que poderiam retornar ao colégio na condição de professor*”

Sem ter a intenção de fazê-lo, talvez esta política praticada durante muitos anos por este diretor instaurou uma tradição dentro da Escola Sédna, mantida até a geração atual, de que ex-alunos se tornam professores da Escola. Esta prática permite a manutenção e reprodução de certos princípios da cultura desenvolvida nos tempos anteriores.

Este mesmo depoente descreve o “*cenário*” da Escola Sédna:

o Anexo Sédna era um colégio muito interessante; muito pequeno, pra você ter uma idéia eram nove turmas em cada turno. Então era uma Escola pequena. O formato da Escola era aquele formato tradicional com um pátio central com as salas em volta. Aquilo dava muito problema, porque nós não tínhamos quadra esportiva, os alunos utilizavam aquele pátio central como quadra e era um desespero na época do calor porque os meninos jogando bola e os outros nas salas ouvindo aquele barulhinho de bola e os professores: Fecha a porta, abre a porta, porque tá fazendo muito calor. Então era um colégio com muitas limitações. Nós realmente padecíamos de falta de recurso.

De acordo com a avaliação presente no Estudo Diagnóstico (1993), o colégio, mesmo, ‘*com muitas limitações*’, sem possuir uma sede com estrutura e espaços ‘*adequados e satisfatórios*’, era o preferido das famílias dos jovens moradores do bairro onde se localiza, além dos bairros vizinhos.

No depoimento de ex-professores, a Escola, de fato, atendia prioritária e majoritariamente alunos do bairro onde a Escola se situava e dos bairros vizinhos. Porém, um destes professores me afirmou que a Escola recebia também alunos que vinham de bairros mais distantes, ‘*de vários pontos da cidade*’. Segundo este mesmo professor, *quando os pais escolhiam uma Escola pública municipal para os filhos cursarem o “secundário”, “eles pediam para o São Cristóvão, Marconi ou Sédna”.* (Prof J.H)

Na descrição de um destes depoentes, havia na Escola SÉDNA, apesar dos três turnos oferecerem o ensino de 5^a a 8^a série, ‘*três escolas distintas! A Escola do turno da manhã, a gente sentia que era uma Escola, talvez até pela característica do turno, o rendimento era melhor*’, neste turno estudavam ‘*aqueles [alunos] que terminavam o primário e vinham direto*’. “No turno da tarde, vinham os alunos encaminhados das escolas mais distantes, e ‘*o clima, o calor atrapalhava demais o turno da tarde!*’

Sobre o turno noturno,

agora a noite, era outra Escola! Por mais que a gente quisesse permitir, possibilitar, favorecer os alunos da noite o mesmo nível era impossível! As aulas tinham módulos de duração menor, os alunos chegavam cansados, em grande parte eram alunos que trabalhavam durante o dia, e porque não dizer os professores também já no seu terceiro turno! Concluindo: “eram três escolas bem diferentes!

Nas rememorações espontâneas ou nas entrevistas formais, professores e ex-alunos da Escola Sédna, referiam-se sempre a ela com carinho e emoção. Falavam sobre a Escola “*pequena*”, “*escolinha*”. Os adjetivos mais constantes eram “*aconchegante*”, “*acolhedora*”, “*pequena família*”.

Era comum em uma mesma rememoração aparecerem dois aspectos aparentemente contraditórios sobre a Escola no tempo do Anexo, mas que na visão dos depoentes não havia nenhuma oposição ou conflito. As relações entre professor/alunos/direção eram descritas, ao mesmo tempo, como sendo “ *muito rigorosa, exigência de muita disciplina, muita vigilância, rigor e seriedade*”, ao mesmo tempo que relata muito entrosamento entre os alunos e entre estes e os professores e coordenação; muita preocupação da coordenação e corpo docente “em ajudar os alunos, dizendo que a Escola “*dava muita assistência*”.

Acredito que o relato a seguir sintetize os relacionamentos estabelecidos no interior do Anexo Escola Sédna, entre direção, professores e alunos:

‘Neste trato com os alunos, a gente procurava conciliar duas forças; a primeira era a energia, mas ao mesmo tempo com um esforço muito grande pra ser atenciosos com esses meninos, e nem sempre é fácil numa população carente, que os alunos são agressivos, mas a gente fazia esse esforço, muito grande, muito grande! Então acontecia[algum conflito envolvendo algum aluno] eu sentia o seguinte: era a resposta do aluno, ou seja, quando ele sentia que a gente se importava, me chamava muito a atenção a repercussão positiva, quer dizer, era uma população estudantil carente, mais a gente encontrava muito desse retorno [positivo], quer dizer quando eles percebiam que havia confiança eles respondiam. E, isso me estimulava muito! (prof. FL)

Nos primeiros anos da década de 80, a comunidade escolar do Anexo Sédna iniciou um movimento para conseguir do Colégio Municipal de Belo Horizonte e da administração municipal, algumas reformas e ampliações da sede da Escola, ou a construção de uma nova. Neste período não havia interesse da comunidade de que a Escola saísse do bairro onde estava há 34 anos, desde sua inauguração como grupo escolar. Este movimento, fartamente

documentado⁶⁰, se arrastou por toda a década de 80, até o final da década de 90, quando foi construído um novo prédio para a Escola.

Nesta ocasião o movimento organizado pela comunidade da Escola Sédna mobilizou associações de bairros, a paróquia do bairro e desenvolveu diversas ações, desde atividades de sensibilização e informação junto aos alunos e suas famílias, até abaixo-assinados pedindo as reformas, estudos sugerindo locais e estruturas possíveis dentro do mesmo bairro, sempre reiterando o desejo da Escola e dos moradores na permanência da primeira dentro do próprio bairro.

Em setembro de 1983 os moradores redigiram um abaixo assinado endereçado aos representantes do poder público municipal, protestando contra a ameaça da prefeitura em retirar o Anexo Sédna de sua comunidade, pois a administração municipal alegava que a Escola não poderia continuar funcionando no antigo prédio devido a um grande buraco que se formou na rua onde se localizava em função do problema de um rio que passava ao fundo da Escola.

Os moradores, bem como os professores, corpo administrativo e pedagógico, alunos e pais de alunos não acreditavam que a melhor solução fosse a transferência da Escola para outro bairro, mas, sim, a construção de um novo prédio dentro da própria comunidade. Neste abaixo assinado apresentavam, inclusive, argumentos de que no próprio bairro havia áreas disponíveis para a construção de uma nova sede.

No ano de 1985, em uma reunião realizada na Escola, contando com a presença de membros de dois bairros foi feito um estudo “das prioridades do Colégio Municipal” e foi apresentada uma solicitação das “obras necessárias ao bom funcionamento da Escola”. Nesta reunião elaboraram um documento esboçando as suas reivindicações e apresentaram sugestões para a solução dos problemas.

⁶⁰ A documentação, referente ao processo descrito, foi arquivada e conservada por um ex-professor da Escola, testemunha e participante do processo, que gentilmente permitiu o meu acesso e consulta.

No dia 03 de setembro de 1985, a Escola Sédna recebeu uma resposta do poder público alegando o reconhecimento das reivindicações e a comunicação de que a Secretaria Municipal de Educação e Superintendência de Desenvolvimento da Capital, já estavam “*em plena atividade para os fins colimados.*”

Em 1986, outra carta dos moradores da comunidade do bairro é enviada cobrando a realização das obras de ampliação e reforma conforme projeto já aprovado na SUDECAP, bem como a desapropriação da área contígua a Escola. Porém, no ano de 1989, quatro anos após o primeiro abaixo assinado, a questão ainda não tinha sido resolvida. Aproveitando uma visita do prefeito Pimenta da Veiga a um bairro vizinho, dentre as reivindicações dos moradores para o “programa Participativo de obras prioritárias ‘PROPAR’”, a primeira a constar da lista foi a “reforma e ampliação do Colégio Municipal -Anexo Sédna”.

Os alunos do colégio também participaram do processo através de cartas escritas para os pais e autoridades alertando para a precariedade o prédio que abrigava a Escola antes, e no dias 3 e 9 de junho de 1983, o jornal “Diário da Tarde” publica reportagens referentes a luta destes alunos que participam de uma passeata protestando contra a falta de limpeza pública, de árvores e, principalmente, contra a permanência de um enorme buraco causado pelo Rio Arrudas, que já atinge a Escola onde estudam, ameaçando-a de desabamento” e, publica, também, uma entrevista com o diretor da escola sobre a mesma temática.

Não será por *mera coincidência*, que após duas décadas de uma história basicamente institucional, ressurgja no cenário da história da Escola Sédna movimentos organizados com a participação ampla de professores, direção, alunos, moradores, igreja, pais e associações de bairros. Este cenário somente pode ser compreendido a luz do processo de redemocratização por que passa a sociedade brasileira na década de 80, após um período de 20 anos de cerceamento e desmobilização do povo nas associações.

Apesar de diversos analistas considerarem, com razão, as duas últimas décadas do século passado, como “*décadas perdidas*” em relação aos aspectos econômicos, considerando que não houve melhoria no padrão de distribuição de renda para o todo da população brasileira, há um aspecto que precisa ser considerado positivamente. Para Saviani (1981), esta década, em particular, merece ser vista sob o prisma dos ganhos em relação aos aspectos da organização e mobilização dos educadores com a fundação de associações e sindicatos, da política educacional de interesse popular, desencadeada no âmbito dos poderes locais democráticos e do desenvolvimento da consciência dos professores, que abandonaram posturas de apatia ou ingenuidade identificadas nos anos de repressão. Ampliando o olhar sobre o contexto histórico da Escola e da ativa participação de moradores dos bairros do entorno, é possível afirmar que ele esteve bem situado nos processo de participação democrática que se desenvolveu na década de 80.

3.4) Emancipação Do Anexo Sédna

“com a expansão do ensino municipal”, a Escola adquiriu, pelo decreto no. 6. 709 de 08. 11 de 1990, a sua autonomia administrativa e pedagógica, passando a ter a denominação de ESCOLA SÉDNA. Conta no ano de 1996 com um total de 1024 alunos, atendendo à clientela de 5ª a 8ª série do 1º grau e do 1º ao 3º ano do 2º grau, inclusive com salas anexas que funcionam na Faculdade Newton Paiva”. (Estudo Diagnóstico, 1993)

Esta é a fase mais curta da história da Escola, durando apenas oito anos. No ano de 1998 ocorre a transferência desta para o novo prédio no bairro vizinho, inaugurando o que se denominou, nesta investigação, do cenário atual da Escola, palco da pesquisa de campo ora realizada. Esta fase foi interpretada como o período de reorganização da Instituição e

estabelecimento de novas formas de relações entre os diferentes sujeitos e de novos papéis na Escola.

No ano de 1990, a Escola elege uma direção própria, tornando-se autônoma e elabora o seu projeto político-pedagógico tendo como eixo norteador a questão da “leitura e escrita”. Em 1992, assume uma unidade anexa no prédio de um colégio no bairro Barroca, com sete salas de aula, alugadas pela prefeitura de Belo Horizonte, no período da tarde, implantando-se neste período o 2º grau, atual Ensino Médio.

O estudo da documentação da Escola indica que, no ano de 1990, ela é desvinculada do Colégio Municipal através do Conselho Estadual de Educação. No entanto, o reconhecimento oficial de sua emancipação, pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, estabelecendo a Escola como uma “unidade autônoma”, ocorre somente no ano de 1995, na gestão do Prefeito Patrus Ananias.

Conforme relato da professora Dora, responsável pelo Estudo Diagnóstico, a separação do Colégio Municipal São Cristóvão trouxera autonomia e a constituição de uma diretoria própria, o que teria melhorado a condição de trabalho na Escola. Segundo ela,

por ter assim, uma direção distante fisicamente, durante anos os coordenadores de turnos (manhã, tarde e noite) viram se obrigados a praticamente dirigirem o Colégio, o que, apesar de todo empenho, ocasionava uma situação de divisão, como se houvesse três escolas em uma.

Na visão de um ex-professor que presenciou este momento de mudança da Escola, a emancipação do Colégio Municipal e a constituição de uma direção própria e mais autônoma não alteraram substantivamente o cotidiano escolar. Para ele tudo continuou muito parecido com o que era no tempo do Anexo.

A exposição destes dois pontos de vistas diferentes sobre o momento que demarqueei como uma nova fase da história da Escola, serve para evidenciar uma vez mais o caráter subjetivo dos marcos instituídos como fundantes de uma nova etapa histórica.

No âmbito desta investigação entendi que a emancipação estabeleceu uma nova organização e estruturação da Escola a partir de alguns fatos importantes: a eleição de uma direção própria, o estabelecimento do colegiado e a construção do projeto político-pedagógico da Escola e inaugura-se, também, uma nova ordem institucional.

Importa lembrar que o momento da emancipação da Escola Sédna se insere no contexto do processo vivido por outras tantas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, no período acima demarcado e faz parte das mudanças educacionais implementadas que trazem como eixo a construção coletiva pelas escolas do seu Projeto-político-pedagógico, entendido como instrumento de democratização e melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

No cenário da Rede Municipal de Ensino da cidade de Belo Horizonte, as décadas de 80 e 90, como reflexo do movimento de renovação pedagógica que teve início no Brasil na década de 70, foram palco de “inúmeras ações e experiências de caráter inovador, que traduziram não apenas necessidades de mudança política, mas também de cunho pedagógico”. A luta pela autonomia da Escola e sua gestão democrática e o surgimento dos projetos político-pedagógicos são expressões dessas mudanças que tiveram origem nos movimentos sociais mais amplos.⁶¹

No ano de 1993, a Escola Sédna, elaborou o documento denominado “Estudo Diagnóstico”. Este estudo que pela lógica deveria anteceder a elaboração do projeto pedagógico, servindo inclusive de subsídios para o mesmo, foi realizado posteriormente e, já

⁶¹ ARROYO, Miguel G. Nova Identidade da Escola e de seu profissional, in: Carpe Diem, (entrevista) 1995. In: SOARES, Cláudia Caldeira. *Reinventando a Escola: os ciclos de formação na Escola Plural*, São Paulo: Annablume, Belo Horizonte: CPP, 2002,

apresenta uma avaliação deste. Este detalhado documento subsidiou as análises sobre a proposta político-pedagógica da escola, e o início da pesquisa histórica ora apresentada.

Há que se destacar que a sua concretização na Sédna somente ocorreu pelo interesse e empenho de uma professora da Escola que estava fazendo uma especialização e aproveitou o momento para coordenar a realização do mesmo, inclusive buscando parcerias com o CAPE - Centro de Aperfeiçoamento do Profissional da Educação e com o DEO -Departamento de Educação da Regional Saturno. No próprio texto do documento, a professora relata que ao iniciar a elaboração do Estudo Diagnóstico fez “*um convite aos educadores para comporem a equipe de coordenação e apesar de não ter tido nenhuma adesão, prosseguiu com o trabalho*”.

No ano de 1992, a Escola, que até pouco tempo era um anexo do Colégio Municipal de Belo Horizonte, passa a contar com um anexo para implantação do Segundo grau (ensino médio), uma demanda antiga da comunidade. Este anexo da Escola Sédna funcionou em dois lugares diferentes para atender ao Ensino Médio. No Estudo Diagnóstico, as condições de funcionamento dos anexos, foram descritas como:

Infelizmente as condições de funcionamento da unidade anexa foram precárias, sem boas acomodações físicas para os educadores e funcionários, inexistência de biblioteca, secretaria, cantina e mecanografia; quadra esportiva mal localizada, limitando toda a ação pedagógica e principalmente a presença de apenas uma funcionária e nenhum pedagogo.

Para os educadores e as organizações dos bairros, que durante toda a década de 80 haviam lutado e reivindicado solução para a situação precária do prédio da Escola, a criação do anexo não se demonstrou plenamente satisfatória. Diante da insatisfação com a solução apresentada pelo poder público, continuam, na década de 90, a reivindicar a construção de uma nova sede para abrigar a Escola.

Porém, assim como na década de oitenta, a reivindicação é pela permanência da Escola no próprio bairro. Em 28 de março de 1996, treze anos após a primeira carta (1983),

em função de um encontro marcado, na Escola, entre a Associação de Pais da Escola Sédna, representantes da SUDECAP e da Regional administrativa da P. B. H, que não se concretizou,⁶² “os pais dos alunos da Escola Municipal” Sédna redigiram uma carta reivindicando a construção de uma nova Escola. Na carta, declaram que,

Há mais de 20 anos, pais, alunos, direção da Escola e a comunidade do bairro, vem lutando para melhorar a situação que vem se agravando por longos anos. Sem obter nenhum sucesso, abandonaram a causa”. A partir de 1992, criamos uma associação de Pais e Alunos e resolvemos continuar essa novela que parece nunca ter fim. O ensino em si é ótimo e a procura por vagas é muito grande. Recebe alunos de vários lugares, mas, o abandono do espaço físico é total. O colégio está numa situação tão precária, que não oferece nenhum conforto.

Em seguida descrevem as condições da Escola em detalhes e pedem providências urgentes, esclarecendo que o terreno para a construção do novo prédio já estava comprado e nele estava sendo construída uma outra Escola. Assim, questionam a construção anterior e reivindicam a prioridade da construção da nova sede da Escola Sédna.

No verão existe o mau cheiro vindo do Rio Arrudas e a fumaça que sufoca alunos e professores que saem das salas com problemas de saúde. Com dois pavimentos, as salas superiores sofrem com os problemas das chuvas como; infiltrações, umidades, goteiras e mofo. Em alguns locais, existe o risco de queda das tábuas que compõem o forro da sala 3, o piso está cedendo e afundando tornando mais perigoso para os alunos que passam pelo local

A biblioteca é tão pequena que mal cabe seis alunos. As salas de aula estão com as carteiras e cadeiras quebradas e os alunos correm o risco de se machucarem ao sentar. O vestiário masculino foi construído com a ajuda da comunidade, é pequeno, não tem chuveiros e os alunos são obrigados a ir para as salas de aula suados após as aulas de educação física.

Quem estuda nas salas de baixo sofre com o mal cheiro do mofo que vem do almoxarifado ou masmorra que com a umidade das paredes estragam todo o material que é usado pelo colégio. Se algum aluno tiver problemas de saúde como bronquite, asma; piora só de passar pelo corredor.

A resolução desta questão somente se concretizaria dois anos depois, no ano de 1998, com a inauguração do novo prédio. Porém, não ocorreu da forma mais desejada pela Escola e comunidade que esperavam a permanência no próprio bairro, no qual começou sua história e onde foi construída, se assim podemos dizer, sua identidade institucional.

⁶² A reconstituição deste processo não foi possível neste breve histórico. Não foram entrevistados representantes dos órgãos públicos citados. Apenas relato o registrado nos documentos do arquivo pessoal de um ex-professor da Escola. O conhecimento sobre este processo precisa ser aprofundado para ser compreendido.

CENA DOIS

O CENÁRIO ATUAL: COTIDIANO ESCOLAR E CULTURAS

JUVENIS

Agora eu vejo a Escola como uma casa em construção. Que nunca termina essa construção. Antes de terminar ela precisa de reforma. E às vezes as coisas são jogadas no sótão dessa casa, elas são buscadas de vez quando, de quando em vez, para usar. Porque tudo é... a Escola ela é sempre nova, nunca se acaba, ela está sempre em construção.

(PROFESSOR R.M)

3.5) Localização Da Escola



FIGURA 2 – Vista parcial da Escola Sédna destacando o muro pintado pelos alunos e no alto e ao fundo

a Favela Júpiter

A Escola Sédna atualmente é uma das 182 escolas que compõem a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e uma das 26 escolas que oferecem o Ensino Fundamental (2º. e 3º ciclos.) e o Ensino Médio (4º. ciclo) . Inaugurada há 52 anos atrás é também, uma das mais antigas e tradicionais escolas da Rede Municipal.

Foi transferida, após duas décadas de lutas, no ano de 1998 para um prédio construído pela Prefeitura de Belo Horizonte, em terreno localizado no alto de uma rua secundária de um bairro vizinho, uma região fronteira com uma das grandes favelas da região ⁶³. Tem como vizinhos, de um lado, uma Escola de ensino especial, também da rede municipal; de outro, algumas residências com padrão de boa qualidade. Não se avista no entorno nenhum estabelecimento comercial. Apenas as escolas e uma pequena Igreja Adventista quebram a sequência de residências da rua. Elevando, um pouco nosso olhar enxerga-se, no alto de uma encosta, localizada atrás da Escola, os últimos barracões desta favela.

Este primeiro cenário já parcialmente apresentado é emblemático da situação de fronteira onde a Escola foi construída. Como visto no ato anterior, a Escola Sédna foi transferida de uma rua situada na parte central do bairro Marte, no qual se constituiu enquanto escola e onde, em certa medida, desenvolveu um processo de inserção e identificação local, durante quarenta e seis anos, para uma rua secundária no bairro Mercúrio, vizinho ao Marte, localizada na fronteira deste bairro e de uma favela.

A área se divide entre o lado “*de baixo*” casas de boa qualidade, rua tranqüila, bairro residencial, com pouco comércio e abrigando uma população identificada entre classe média e classe média baixa, ⁶⁴ e do outro lado, “*o de cima*”, a favela, com seus barrocões, ruas divididas e controladas pelas gangues do tráfico de drogas. Estas fronteiras geográficas

⁶³ Esta transferência ocorreu após quase duas décadas de luta - pela melhoria das condições de atendimento da Escola e da permanência no bairro com quem mantinha profunda identidade.

⁶⁴ Termo utilizado por funcionários da Escola e Regional para situar econômico e socialmente os alunos da Escola.

expressam material e simbolicamente uma realidade, muitas vezes observada na Escola e no Grupo de Capoeira, de espaços intermediários e distintos. Realidades estas, identificadas por alunos e professores, através de referências, que a princípio nos parece geográficas, mas que como bem demonstra Da Matta (1991), expressa e identifica **espaços sociais distintos**: a Escola situa-se território e culturalmente na fronteira entre o espaço e os alunos, moradores dos bairros (*de baixo*), e o espaço e alunos moradores da favela (*de cima*).

Conforme pode ser observado na foto da página anterior, assim que nos aproximamos da Escola enxergamos um muro de alvenaria pintado pelos alunos, formando um grande cenário de montanhas, um céu azul e a imagens de cometas rasgando o céu e um jovem pintando a sigla da Escola. Sobrepostas a esta primeira pintura, observa-se, também, diversas e variadas pichações feitas por jovens do entorno da Escola com as identidades em códigos que somente os que são parte do grupo decifram. No centro deste muro tem um portão verde, que, geralmente, permanece fechado durante todo o dia e trancado no período da noite. Em frente à escola ficam estacionados os carros dos professores, direção e funcionários, pois até a data do encerramento desta pesquisa, não havia estacionamento dentro da Escola.

3.6) Terreno e Arquitetura

‘Mas a cidade não conta o seu passado, ela o contém como as linhas da mão, escrito nos ângulos das ruas, nas grades das janelas, nos corrimões das escadas, nas antenas, dos pára-raios, nos mastros das bandeiras, cada segmento riscado por arranhões, serradelas, entalhes, esfoladuras’.

(Ítalo Calvino)

O terreno onde a Escola foi construída é amplo, ocupando uma área total de 7.347 m², cuja topografia irregular exigiu que sua construção fosse executada em cinco níveis diferentes. Seguindo uma arquitetura padronizada dos prédios escolares construídas no

mesmo período, essa Escola possui dois blocos de prédios, cada um com dois andares, e o pátio no meio. A área construída inicia no meio do morro, mas sua entrada está situada no nível mais alto da rua, onde foi erguido o primeiro dos dois prédios abrigando: no primeiro andar, cantina, mecanografia, secretaria, sala dos professores e de coordenação, supervisão e diretoria. No segundo andar ficam algumas salas de aula, um pequeno auditório e biblioteca. Abaixo do nível da entrada localiza-se uma quadra de futebol e, em um nível ainda mais abaixo, no meio do morro, um ginásio coberto. No centro, acima do nível da entrada, no pátio central funciona uma cantina. Acima deste pátio foi construído o segundo prédio de dois andares onde se localizam as demais salas de aula da Escola.

A construção é recente e sua inauguração, no ano de 1998, está indicada em uma placa comemorativa, localizada na entrada, abaixo de uma outra placa comemorativa da construção da primeira sede da Escola, em 1952. Nesta entrada encontra-se um portão com uma guarita, cortado por uma área com canteiros de flores e em seguida o primeiro prédio. Em frente ao portão existe um pequeno corredor que separa os dois blocos laterais do primeiro prédio e o primeiro portão do segundo. Este corredor parece delimitar um espaço intermediário entre a rua e a mesma. Logo após este corredor encontra-se um segundo portão que dá acesso ao interior da Escola.

Novamente apropriando-se de Da Matta (1991), este corredor seria um espaço entre a casa (Escola) e a rua (espaço extra-muros) . Contraditoriamente, a casa/escola representa o espaço público privatizado, e a rua, o espaço público compreendido como um espaço “fora”, além da jurisdição ou ingerência da Escola. Aqui, a Escola, espaço público, seria subvertida em espaço privado, no sentido de ser apropriado como particular pelos sujeitos que a constituem e a representam no momento.

Assim, exterior ao portão está o espaço de livre circulação, ou seja, a rua. O corredor seria um tipo de fronteira simbólica, delimitando o interno e o externo, definindo os *insiders* e

os outsiders, o nós e os outros. Este corredor seria o lugar onde se obteria ou não permissão de entrar na casa /escola com suas senhas, códigos, restrições de acesso e permanência.

Neste corredor de entrada encontra-se um banco de alvenaria onde alunos, pais ou algum visitante aguardam a autorização para entrar, ou no caso dos alunos mais novos, a chegada de um pai ou responsável para sair da Escola. Acima deste banco está afixado um mural onde se colocam informes, comunicados que precisam ser conhecidos por uma população mais ampla do que alunos e corpo docente e fotos dos eventos significativos da Escola (festa da páscoa, feira de cultura, gincanas, dentre outras atividades). Em frente ao banco fica um balcão, onde o responsável pelo controle ou segurança da entrada e saída permanece sentado, recolhendo as cadernetas escolares ou aguardando para abrir e fechar os portões quando solicitado ou autorizado. Na parede atrás do banco fica um quadro de avisos que também é utilizado para divulgar fotos dos eventos da Escola.

Rompendo com a padronização da construção e com a sobriedade dos tons pastéis de suas paredes, encontra-se neste corredor, um grande painel colorido ocupando quase toda a parede tendo a cidade de Belo Horizonte como cenário de fundo, destacando lugares conhecidos como o Parque Municipal, o viaduto Santa Teresa, a Igreja de São Francisco, na Pampulha, e a Praça Sete com o ‘Pirulito’ em seu centro.

Muro pintado, painel colorido e o mural de informes e fotos eram os únicos elementos que, de uma certa forma, imprimiam um ambiente mais personalizado ou distinto à arquitetura escolar e marcavam a presença dos alunos e professores, nos diferentes registros de suas passagens e vivências escolares e da forma de expressarem. Quem ali chegasse e parando para observar as cenas pintadas nos muros, as pichações sobrepostas, as iniciais da Escola pintadas em grafite, o painel colorido e os registros fotográficos dos eventos, com certeza conheceria um pouco dos diferentes sujeitos que nela habitavam, suas expressões e perceberiam marcas identitárias destes e da própria cultura da Escola.

É importante lembrar que dentro de uma Escola, “tudo” informa, mesmo que não se tenha intenção ou consciência deste fato. A arquitetura com sua distribuição e formatação dos espaços definindo a presença ou ausência de paredes ou divisórias; a localização e dimensão do pátio, o tamanho e formato das salas, a presença ou ausência de janelas, grades, quadros, a disposição das carteiras dos alunos e mesas dos professores, enfim, todos estes elementos informam e formam, sendo, portanto, conteúdos educativos.

Assim, a luta dos educadores desta Instituição, junto com a comunidade, por um prédio maior, melhor estruturado e equipado, relatados no capítulo anterior, traduz a sua preocupação em propiciar uma educação melhor para os alunos.

Esta luta pode ser inserida a uma luta maior dos educadores brasileiros que, ao compreender que o espaço escolar, tanto em sua projeção física, quanto simbólica, cumpre uma função educativa fundamental, reivindicam um espaço específico para a ação educativa, ou no dizer de Filho (2003), pode ser entendida, também, como parte da busca dos educadores por *“dotar a instituição escolar de um lugar próprio na cena social, possibilitando-a distinguir-se da casa, da Igreja, da rua e, por conseguinte, das culturas e das sensibilidades que por aí circulam”*.(p.112)

O prédio atual apresenta uma boa infra-estrutura, com espaços mais adequados à prática esportiva, pedagógica e de recreação. Conta com 18 salas de aulas, um laboratório de informática e outro de ciências, uma quadra esportiva e um ginásio coberto. Porém, o espaço precisa ser pensado e assumido como conteúdo pedagógico para que possa efetivamente cumprir sua função educativa, senão torna-se esvaziado ou, o que é pior, transmite conteúdos, comunica mensagens que os educadores desconhecem e assim, podem limitar ou até mesmo desfazer trabalhos pedagógicos desenvolvidos pela Escola.

As paredes são pouco utilizadas para exercer uma função que não a de separar espaços e delimitar lugares ou para comunicar e fazer circular as informações. Elas também, assim

como os pequenos canteiros e os gramados, mostravam pouco a presença dos sujeitos que vivem dentro dos limites da Escola uma parte significativa de suas vidas.

Torraine (1988) insiste na importância da escola, viva, comunicativa, que seja apropriada pelos seus habitantes, mesmo que temporários, e traduzida ou transformada em lugar próprio e estimulante à convivência e ao diálogo entre eles. Dessa maneira, pátios, paredes, corredores, salas, cantinas, ginásios e quadras, dentre outros, podem ser apropriados como espaços educativos e socializadores e, alunos e professores percebidos como sujeitos que se apropriam destes espaços em suas interações e trocas de conhecimento.

3.7) Aspectos Funcionais e Pedagógicos

Como todas as escolas que compõem a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, esta, apesar de grande resistência, atualmente faz parte do sistema implantado, em 1994, pela Secretaria Municipal de Educação, denominado ‘Escola Plural’,⁶⁵ com a adoção do sistema de ciclos de aprendizagem e progressão automática no Ensino Fundamental, e, após o ano de 2000, também no Ensino Médio. De acordo com diversos depoimentos de professores, a adesão ao Projeto da Escola Plural somente ocorreu por imposição da prefeitura, tendo havido resistência o quanto foi possível.

A Escola funciona em três turnos e atende adolescentes do 3.º ano do 2.º ciclo e 1.º e 2.º ano do 3.º ciclo, que corresponderia às 5.ª, 6.ª. e 7.ª séries do Ensino Fundamental, com idade entre 11 e 13 anos, no turno da tarde; no turno da manhã atende alunos, também adolescentes e jovens na faixa etária entre 14 e 17 anos, concluindo o terceiro ciclo (7.ª. e 8.ª. séries do Ensino Fundamental) e o Ensino Médio Regular. No noturno a Escola atende os mesmos

segmentos da manhã e tarde juntamente, recebendo alunos de diferentes faixas etárias. Segundo dados de professores, estudam neste turno desde adolescentes de 14 anos, jovens entre 18 e 25 anos, até adultos na faixa etária dos 40 anos.

De acordo com dados da própria Instituição e do censo - DATAESCOLABRASIL, realizado em 2002, quando esta pesquisa se iniciou, a Escola contava com um total de 1169 alunos matriculados, sendo que deste total, 928 estavam cursando o Fundamental (2º e 3º ciclo) e 241 cursavam o Ensino Médio. A Escola conta com um total de 63 docentes para o Ensino Fundamental e 14 para o Ensino Médio, sendo que todos têm formação superior completa. No ano de 2003, de acordo com dados do Departamento de Educação da Regional Saturno, a Escola possuía 1410 alunos matriculados, com 1140 cursando o fundamental (2º e 3º ciclo) e 270 no Ensino Médio.⁶⁶

A Escola Sédna desenvolve alguns projetos específicos para os alunos como o Sexta-Cultural (noturno), Teatro (manhã), Projeto de Leitura (manhã e tarde); além de outros projetos que atendem também à comunidade através das oficinas, onde alunos e familiares aprendem a fazer trufas, bombons, velas, sabonetes e imãs de geladeiras, dentre outros que visam propiciar um aprendizado que permita às famílias a geração de renda.

3.8) Perfil dos Alunos da Escola

O perfil dos alunos que estudam nesta Escola, historicamente se apresenta diferenciado em relação aos turnos diurnos e o noturno. Em geral, no turno da manhã, predominam aqueles que provêm de famílias das camadas médias e médias-baixas,

⁶⁵ Projeto político-pedagógico implementado em 1994, na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, através da Secretaria Municipal de Ensino.

⁶⁶ De acordo com informações do Departamento de Educação da Regional Saturno, para o ano de 2004, foram reduzidas quatro turmas de 2º e 3º ciclos na Escola, por falta de demanda.

moradoras dos seis bairros que circundam a Escola e um número menor é de jovens da favela vizinha à mesma. Estes alunos já freqüentam a Escola desde a 5^o. Série tendo passado pelo turno da tarde, em que foram socializados nas regras e filosofias da Escola.

Os alunos que estudam no turno da manhã apresentam, em sua maioria, menos dificuldades de aprendizado de leitura e escrita, como também dos conteúdos das diferentes disciplinas, se comparados com o turno da noite. Segundo informações da Escola, o Ensino médio diurno foi classificado em 2^o lugar pela avaliação do SIMAVE. No turno da noite a situação se inverte. Atualmente, predominam os alunos moradores do aglomerado da Favela que apresentam uma condição econômica e social mais ‘precária’.⁶⁷

No noturno,⁶⁸ uma parte significativa dos alunos trabalha formal ou informalmente, cumprindo jornadas longas e chegando exaustos a Escola. A maioria está fora da faixa etária, quando relacionada ao nível de escolaridade, e se compõe de alunos de baixa renda, oriundos de espaços familiares e sociais de pequena solicitação intelectual. De acordo com o Serviço de Orientação Educacional da Escola (SOE), existe, neste turno, uma incidência muito alta de alunos com dificuldades relacionadas à alfabetização e ao letramento, assim como de dificuldades de relacionamento e desempenho em experiências escolares anteriores.

Também foram identificados no ensino noturno uma porcentagem moderada de alunos que precisam de conhecimentos específicos e certificados de conclusão de níveis escolares para a manutenção de seus postos de trabalho. Uma parcela significativa destes alunos espera que a Escola contribua para a melhoria de suas condições sócio-econômicas; uma incidência muito alta desses jovens não têm outros espaços para socialização e lazer além da Escola e um

⁶⁷ O turno da manhã não apresentou um perfil atual dos alunos, assim nos baseamos nas informações do Estudo Diagnóstico, realizado no ano de 1993 e nas informações atuais de professores, funcionários da Escola e da Regional Saturno para referir ao perfil acima. Os professores do noturno nos forneceram o seguinte perfil dos alunos, elaborados em função de um projeto político-pedagógico diferente implantado, no turno no ano de 2003.

⁶⁸ Informações extraídas do documento do Projeto Sexta Cultural, elaborado pelo SOE e fornecidos pelos professores do noturno.

número menor de adolescentes é encaminhado pela Regional ou pela própria Escola, em função dos critérios de enturmação do turno da manhã.⁶⁹

3.9) Culturas Juvenis e Escola: O Que Dizem os Professores?

O convívio com professores dos turnos da manhã e noite da Escola Sédna permitiu que se confirmasse uma imagem enfatizada na literatura recente sobre cultura juvenil e escola, de que os professores em geral, assim como eu mesma indiquei na introdução deste texto, percebem a existência concreta de uma divisão, denominada por alguns de um “*abismo*” entre as culturas dos alunos e o que denominaram de uma “*cultura universal*” a qual deveria ser transmitida pela Escola.

A seguir apresentarei resumidamente as percepções e opiniões mais freqüentes emitidas pelos professores durante a pesquisa de campo, em relação aos jovens e as culturas que são portadores. Na opinião de três dos quatro professores que dialogaram comigo por meio de entrevistas semi-estruturadas e conversas informais, as culturas dos jovens “*entram em choque*” com os valores que a Escola transmite, pois acreditam que “*os valores são outros*”, quais sejam: respeito, honestidade, compromisso, cidadania, educação, esforço e dedicação aos estudos, disciplina, parceria com alunos e família.

Três destes professores, dos turnos da noite e manhã, queixaram-se da dificuldade em lidar com alunos portadores de valores diferentes dos seus e da Escola. Para eles é difícil identificar claramente quais seriam os valores dos alunos e acabam por dizer de uma possível

⁶⁹ No turno da manhã, os alunos que concluem o segundo ciclo e estão acima da faixa etária específica para sua série são transferidos para o noturno ou saem da Escola, para concluírem o Ensino Médio, pois a Escola não pode atender a todos.

ausência destes ou comparando aos valores seus e da Escola atribuem aos alunos valores contrastivos aos primeiros e assim, percebidos pela negatividade.

Quando questionados sobre os valores que os jovens alunos trazem para a Escola, três professores identificam a existência de divergência com os valores da Escola e deles próprios. Os mais citados em referência aos alunos foram: valores associados à demonstração de força e poder, rebeldia, desafio, contradição aos valores da Escola; *Muitas vezes é difícil para os alunos respeitarem as regras da Escola, por quererem impô-las. Existe um choque de valores o que dificulta o trabalho.* (PM)

Porém, estes mesmos professores diziam ter preocupação e interesse em conhecer mais os alunos, entender mais sobre os valores, visões de mundo e suas expectativas de futuro e sobre a Escola. Conhecimentos que os auxiliariam e também à Escola a se aproximar dos jovens, permitindo realizar “*um intercâmbio do que trazem com os novos conhecimentos, o que não deixa de causar um choque cultural. Às vezes ou sempre, eles (os jovens) trazem a sua cultura e não se interessam por outras culturas*” (PJ)

Na percepção deste professor, existe “*atualmente uma extrema valorização das manifestações culturais dos jovens. Esta “ênfase no jovem” associada “a sua tendência natural à contestação, formou uma aura em torno das tribos e suas manifestações comportamentais, levando a uma idéia para a juventude de “que tudo é permitido*”.

Ainda, no entendimento deste docente, existe um abismo entre os objetivos da Escola e os objetivos dos alunos. A primeira estaria muito preocupada com a transmissão de conteúdos e preparação para concursos e trabalho e, muitas vezes, distante das demandas atuais dos jovens. Acredita, também, que os jovens buscam a Escola mais como um espaço de socialização do que de aquisição de conhecimento e não estão abertos a conhecer outros referenciais culturais que não os do grupo ou comunidade de pertencimento.

A fala do professor P.R. chamou minha atenção, pela forma distinta que se referiu a relação escola e jovens. Para ele a Escola funciona na lógica da uniformização dos alunos, tendo dificuldade em lidar com as diferenças culturais, seja de gênero, étnica, religiosa, dentre outras. Assim, ele diz,

mas a Escola tende a ter uma população de alunos iguais, homogêneo. Para isto ela utiliza dum tanto de artifícios, né? O uniforme é um, embora o uniforme tem outras qualidades, outras coisa de identificação também, né? Mas o uniforme entra nisto, o desconhecimento dos problemas, o que impõe que todos sejam iguais. A Escola trabalha assim, não é que ela desconheça, mas é mais fácil conviver com gente igual". Na visão deste professor "a Escola tem um mecanismo de controle do que é individual, daquilo que mostra que o aluno tem uma outra história, uma outra origem. E explica que "como não tem jeito de formar esses iguais ela toma alunos pra formar esse protótipo. E os outros tem de ser comparados a eles, né?

Para este professor o protótipo do aluno ideal desta Escola seria *os alunos mais arrumadinhos, que tem famílias mais organizadas, talvez economicamente melhores*. Estes alunos, segundo a percepção de P.R, teriam mais expressão na Escola e *ficam como modelo, que também já é uma maneira de inibir a outra cultura que vem, né?* E, os outros alunos reclamam que estes alunos *modelos não são punidos quando devem*, e os outros, definidos como *mais pobre, menos arrumadinhos, e do sexo feminino*, seriam menos punidos.

Assim, P.R apresenta um perfil dos alunos da Escola e explica:

(...) nessa Escola você tem alunos pretos, brancos, meninos e meninas. Desses alunos pretos, brancos, meninos e meninas, você tem aqueles que são da favela, ou das favelas da região. Mas existem aqueles também que são de famílias mais organizadas e economicamente até melhor, né? Então, sendo assim, você tem dois meninos negros, um é mais punido e o outro não. (...) Eu diria assim, que por exemplo, o menino negro de uma família mais organizada, estruturada e até economicamente melhor, ele tem coisas é.... humanas mais fortes, que façam com que a pessoa dele seja mais aceita, ele se impõe mais na sala de aula por causa disso. Agora os outros, por causa de qualquer coisinha já são punidos.

Considerando a percepção deste professor, a Escola estabelece um padrão de aluno ideal e a partir deste padrão cria mecanismos para homogeneizar os demais alunos por considerar mais difícil conhecer e relacionar com a diversidade concreta existente em sua clientela.

Em relação ao grupo de Capoeira M.B que se reúne na Escola e, neste ano de 2003, fez parte do Projeto Pedagógico do noturno, a maioria dos professores, incluindo o conjunto dos professores dos turnos manhã e tarde não tem muitas informações, percebendo pouco a presença do Grupo.

Já em relação aos professores do noturno, estes têm mais contato e informação sobre o Grupo, principalmente a partir de sua inserção no projeto da Escola. Suas falas e a realização do Projeto Sexta-Cultural indicam que consideram importante a presença do Grupo de Capoeira na Escola para os jovens e para a própria Escola, pois, a aproxima da comunidade na medida em que a Escola abre suas portas para acolher o aluno.

Um número menor de professores, tanto do noturno quanto do diurno, demonstrou ter um conhecimento mais profundo sobre o Grupo, como também de alguns alunos que dele participavam. Para um destes professores, o grupo torna-se muitas vezes um “ente” onde os jovens se sentem seguros, um lugar para se identificar, formar valores, onde a alegria da juventude encontra espaço [diferente da Escola], um grupo de amigos, solidários. No grupo de capoeira

Deles, jovens, né é exigido honestidade, lealdade, é exigido força física, disciplina, é exigido colaboração né? É exigido a alegria de viver, tem a cobrança de que você não estudou, não pode ficar. É quase como substituir a cobrança paterna. Então a capoeira muitas vezes ocupa até o lugar dos pais. Também não significa que os pais estão omissos nisso. Eles também estão sem jeito de ser pais. Sem jeito de cobrar e sem jeito até de ser humano, também sem espaço nenhum.

Na opinião de P.S a presença do Grupo de Capoeira na Escola é positiva, é “uma oportunidade importante de desenvolvimento de valores relacionados com a disciplina, a cooperação, o acatamento. Porém ela considera “uma pena que tais atitudes fiquem restritas à capoeira”. Na percepção desta professora os alunos não transferem para a Escola as atitudes e os valores que desenvolvem no grupo de capoeira.

Para P.M., *“a capoeira aproxima os alunos da Escola (...) resgata alguns valores”*. Mas concordando com a professora acima, acredita que *“esses valores se perdem; não são transpostos para a vida e sim para o momento (capoeira)”*.

Diante destas falas busquei me aproximar do cotidiano juvenil da Escola, nos termos que serão descritos a seguir e nos locais e horários já devidamente apontados na introdução deste trabalho. Em seguida será apresentado um relato o mais *“denso”* possível destas observações *“mergulho no campo”*.

Deste modo, na observação da Escola, privilegiei os horários e espaços em que os contatos e as vivências juvenis eram mais visíveis e no quais poderia observar e assim distinguir o cotidiano e o não cotidiano destas vivências e expressões juvenis na Escola.

A descrição e análise ora apresentados serão, portanto, dos eventos, projetos e cenas que dizem respeito diretamente à temática em foco. No intuito de compreender as culturas juvenis no cotidiano da Escola Sédna tornou-se fundamental entender o funcionamento do turno observado, bem como dos rituais e da forma de organização deste que, com certeza, delimitam espaços, estabelecem ritmos, horários e, em certa medida, dão um tom particular às expressões culturais juvenis em seu interior.

Com Cardoso (1986), aprendemos que o ato de observar é bem complexo: *“é contar, descrever e situar os fatos únicos e cotidianos, construindo cadeias de significação”*. Para Ruth, a observação supõe, *um investimento do observador na análise do seu próprio olhar*. Com este entendimento colocamos *“entre parênteses”*, nossos paradigmas, como também os *‘parâmetros’* utilizados pelos sujeitos pesquisados para explicar sua visão de mundo”. A tentativa com este exercício foi buscar uma compreensão do objeto de pesquisa para escrever uma versão, ou melhor, uma interpretação da realidade que observava.

Magnani (2002) norteou o relato e, assim, como Cardoso, propõe a construção de um olhar que não seja fruto de nossas visões de mundo arraigadas, nem apenas o relato do ponto

de vista dos *‘hativos’*. Ele defende a construção de uma observação situada no que denominou de *‘de perto e de dentro’*, como já explicado neste trabalho.

A tentativa foi realizar o relato sobre as observações das culturas juvenis no cotidiano escolar, através do que o autor denomina de *“explicação pela via etnográfica”* que para ele,

tem como base um insight que permite reorganizar dados percebidos como fragmentos, informações ainda, dispersas, indícios soltos, num novo arranjo que não é mais o arranjo nativo (mas que parte dele, leva-o em conta, foi suscitado por ele) nem aquele com o qual o pesquisador iniciou sua pesquisa.

Assim, a descrição etnográfica *“carrega as marca de ambos”*. Sendo, porém, *“mais geral que a explicação nativa, presa às particularidades de seu contexto, e também “mais denso que o esquema teórico inicial do pesquisador, pois tem agora como referente o ‘concreto vivido’(p. 5)*

3.10) O Turno da Manhã: O Cotidiano e os Jovens no Cotidiano Escolar.

A redescoberta do cotidiano vem permitindo aos historiadores, restaurar as tramas de vidas que estavam encobertas, recobrar o pulsar, a poesia do dia-a-dia, recuperar as ambigüidades e a pluralidade de vivências e interpretações, desfiar a teia das relações cotidianas e suas diferentes dimensões de experiência.
(Maria Izilda Santos de Matos, 2002)

Mclaren (1998) alerta para a importância de se observar no cotidiano escolar os pequenos rituais. Segundo ele, estes pequenos rituais, muitas vezes desprezados pelos pesquisadores, são fundamentais para se entender o funcionamento e a lógica que opera na instituição e, por isto, dizem muito da cultura de cada Escola. Para Mclaren o ritual é uma das dimensões constitutivas de um sistema cultural e um dos seus elementos sinalizadores. É por meio dos pequenos rituais escolares, vividos cotidianamente, que segundo ele, se torna visível

e compreensível os modos como a cultura da Escola opera, moldando e definindo espaços, tempos e comportamentos dos atores da cena escolar.

O conceito de ritual posto por McLaren envolve tanto o entendimento destes como transmissores de códigos culturais que molda as percepções e a maneira de compreensão dos estudantes, quanto como modelos gestuais e rítmicos que os capacitam a negociar entre os vários sistemas simbólicos que têm sido acalentados pela sociedade maior e “*magnificados pela cultura dominante*”. Ele entende que uma construção ampla de rituais pode fornecer ao pesquisador educacional um modelo teoricamente salutar para se examinar como “*os estudantes codificam e mantêm suas imagens do eu e da sociedade*”. (p.30)

Neste sentido ao descrever e ao analisar o cotidiano escolar procurei, em certa medida, mostrar como os rituais são parte constitutiva da rotina escolar e dos jovens na escola. Desta forma inseri, tanto os rituais observados como instituídos na e pela Escola Sédna, quanto os rituais que os alunos estabelecem diariamente nas vivências escolares nos espaços e tempos observados.

Ainda com McLaren compartilhei da crença de que a escola serve como cenário privilegiado de encontros, trocas simbólicas e rico “*repositórios de sistemas culturais*”. E que as dimensões ritualísticas são intrínsecas aos eventos e negociações da vida institucional e da tessitura da cultura da escola. Baseando-me nos argumentos deste autor, entendi que “*um exame da Escola como uma representação teatral ritualística fornece uma base fecunda para perceber o modus operandi do encontro pedagógico*”(p.29)

3.10.1) Início Do Turno: Chegando Na Escola

07:00 horas: A entrada e saída dos alunos eram sempre realizadas pelo mesmo portão, onde também entravam os professores e demais trabalhadores da escola. No momento da chegada, logo depois que os alunos ultrapassavam o primeiro portão, eles entregavam a caderneta de identificação e controle de frequência e passavam pelo rápido exame de uma funcionária que verificava se estavam devidamente uniformizados.

Durante o período observado nesta pesquisa, o momento da chegada dos alunos era muito descontraído e os estudantes vinham de diferentes direções. A maioria a pé ou utilizando transporte coletivo; um pequeno grupo chegava em carro particular. Alegres e barulhentos se dirigiam, em pares, ou em pequenos grupos aos corredores em frente às salas de aula, alguns em direção à quadra, ginásio ou salas de artes. Apenas um reduzido número de estudantes entrava sozinho, calado indo diretamente para as salas.

Para observar estas cenas eu procurava chegar, em alguns dias, dez ou quinze minutos mais cedo na Escola. Em muitas destas ocasiões, estando ainda distante uns 10 quarteirões, já começava a identificar pequenos grupos de jovens uniformizados, caminhando na mesma direção. Estes grupos, geralmente, constituíam-se de duas formas: alguns diferentemente a cada dia por jovens que moravam pela vizinhança e ao encontrarem-se pelo caminho, se juntavam; outros, já tinham uma formação um pouco mais constante, podendo ser vistos quase que diariamente por um observador que passasse pelo mesmo caminho, sempre no mesmo horário. Estes dois grupos eram formados através de combinados feitos anteriormente; entre jovens, que além de morarem próximos possuíam uma maior afinidade ou mesmo parentesco.

Este era o caso de três, dos cinco jovens do Grupo de Capoeira que estudavam na Escola, no turno da manhã, em séries diferentes. Eles moravam próximos e tornaram-se

amigos no Grupo e esta amizade se estendeu para o espaço da Escola. Eles combinavam de se encontrarem próximos da casa de um deles, para juntos virem para a escola.

A observação destes momentos de entrada e saída dos turnos me permitiu aproximar dos jovens do Grupo de Capoeira, fora do seu espaço e mais próximo do contexto escolar, ajudando a caracterizar melhor a realidade onde se inseriam, outras relações que estabeleciam e outras formas de agrupamento entre pares existentes entre os jovens que freqüentavam a Escola.

Nestes horários predominava um clima descontraído, as brincadeiras, conversas e sorrisos. Era muito comum observar duplas, trios ou grupos de alunos que chegavam mais cedo e aproveitavam este horário para conversar, namorar, combinar encontros fora da Escola. E o passeio em frente à Escola, espaço projetado apenas para passagem de pedestres, se transformava, tanto na entrada, quanto na saída do turno, em lugar “espaço apropriado” – preferido dos alunos, tanto para encontros rápidos entre amigos, quanto para namorados, “rolos” como também para as trocas rápidas de segredos, trabalhos e atividades de casa entre os jovens.

Seguindo o exemplo de Geertz,⁷⁰ que “*em Roma faça como os romanos*”, em algumas ocasiões eu também sentava no meio fio do passeio e buscando *situar-me* conversava com os alunos enquanto esperávamos o portão se abrir e eles entrarem para a sala.

Por estas observações e conversas informais, ao contrário do que muitas vezes pensei como professora e ouvi de vários alunos, para muitos jovens, inclusive os do Grupo de Capoeira, vir para a Escola era motivo de alegria, eles vinham “numa boa”. E realmente chegavam alegres e diziam gostar da Escola, dos amigos que faziam, dos professores e, principalmente, do fato de estudar naquela Escola, considerada por eles e seus pais como a melhor escola pública da região.

⁷⁰ Refiro-me à descrição que Geertz faz de sua estadia em Bali e do dia em que finalmente conseguiu se situar na aldeia. Ver o livro “Interpretações das Culturas”, 1989, p.281.

Estas conversas informais me ajudaram a perceber que para muitos daqueles jovens da Escola Sédna esta era definida com positividade. Muitos acreditavam que estudar faria diferença em suas vidas, não imediatamente, mas no futuro. Outros acreditavam que estudar em uma Escola, reconhecida como portadora de um ensino “apertado”, “puxa do”, faria diferença em suas formações e nas oportunidades de concursos e trabalhos no futuro.

Esta aproximação com os alunos, associadas às outras observações e, posteriormente, às entrevistas com os jovens do Grupo de Capoeira, me ajudaram a pensar sobre a alegria manifestada pelos jovens ao chegar na Escola, e percebi, primeiramente, que este sentimento não estava relacionado ao que iriam encontrar imediatamente na Escola, ou em relação às atividades e aos conteúdos, pois, sobre estas, muitos se referiam como “chatas”, “cansativas”, dentre outros adjetivos negativos. Em segundo lugar, interpretei que esta alegria se relacionava mais com o prazer de estar entre pares, fazer e encontrar amigos, do que propriamente estar na Escola e estudar.

Porém, ouvindo um pouco mais, *aguçando um pouco mais o olhar*, interpretei também, que a alegria destes jovens me dizia da existência de um “certo sentido” encontrado por eles na e para a Escola. Questionei-me se, interpretar como único sentido da Escola expresso pelos jovens, a socialização, não estaria restringindo, ou mesmo simplificando, a análise de seu universo simbólico. Por mais prazerosos que fossem os encontros e as caminhadas em grupo pela manhã, os momentos de trocas anteriores a entrada na Escola e as expectativas criadas em torno dos possíveis encontros, rolos e amizades, a socialização não poderia ser o único sentido posto pelos jovens como motivação para vir para Escola.

Voltando aos registros das cenas e falas no Caderno de Campo, percebi que indicavam, também, outro sentido, não imediato, mas posto no futuro. Vários jovens, inclusive alguns da Capoeira, expressavam claramente a crença no estudo e, mais especificamente, na oportunidade de estudar em uma Escola, por eles e suas famílias,

considerada como “de boa qualidade”, “a melhor em sua região” um dos pré-requisitos para a construção de um futuro mais promissor.

Neste cenário os jovens falavam freqüentemente, não somente comigo, algo que poderia dizer de uma resposta “politicamente correta”, ou porque sob interferência da presença da pesquisadora. Mas entre eles, algumas vezes, em forma de “conselho” ao colega que estava meio desanimado, ou se enrolando com as atividades da Escola diziam da importância de estudar, de “levar a sério”, sempre na perspectiva de um tempo futuro.

Entendi que para muitos, daqueles jovens, a Escola ainda é percebida ou significada como parte constitutiva de seus projetos de vida. Ainda que não consigam relacionar o que aprendem e vivenciam na Escola com sua vida prática, no presente, acreditam que *se pra quem estuda ta difícil, quem não está na Escola, não tem chance de melhorar de vida, conseguir um bom emprego!*

Destas observações torna-se ainda importante enfatizar a importância da Escola, enquanto instituição de formação e socialização de adolescentes e jovens, entender estes e certamente outros tantos sentidos do que se depreende no diálogo com *esta moçada*. Apesar de toda a crise que a educação formal vem passando, esta instituição ainda é percebida como importante e parte do projeto de vida de muitos jovens. Em que se pese não acreditarem que a Escola é garantia de uma ascensão social, ainda a percebem como necessária e parte das estratégias de construção de futuro, ou, no dizer de Certeau, de um espaço próprio no futuro.

Torna-se necessário, ainda, refletir que, apesar de serem muitas vezes considerados como “um vir a ser”, ou “futuro da nação” e, eles próprios relacionarem a escola às suas expectativas de futuro, os jovens são sujeitos de direitos postos também no presente e, dentre estes está a escola. Isto é, é preciso refletir sobre o papel da Escola no “hoje” destes jovens.

Associado a este fato penso que o papel já tão familiarizado da escola como espaço socializador das novas gerações precisa ser problematizado e ampliado. O que se entende por

socializar ou em que socializar? A relação com o(s) saber(es) não faz parte desta socialização? Mas, em que saberes, em que contextos e situações podem ocorrer esta socialização juvenil, que ao mesmo tempo desenvolva, estimule e propicie relações com os diferentes saberes? Como pensar a relação com os espaços, tempos, arquitetura, ritmos, conteúdos escolares e com a socialização? E, finalmente, como transformar a Escola em espaço de socialização diante da diversidade cultural juvenil presente nas escolas e como desenvolver esta dinâmica em um contexto híbrido como o espaço urbano em que tanto alunos como educadores estão inseridos?

Os jovens expressaram de diferentes formas e, em distintas ocasiões, não encontrar sentidos ou, como explica Charlot, um *“certo eco”*, ou seja, uma ressonância entre suas vivências e necessidades presentes nas atividades e conteúdos escolares. Estes mesmos jovens que expressaram alegria em vir para a Escola e a consideraram importante em seus projetos de futuro, não se sentem mobilizados com e para com os saberes escolares. Por isto, talvez o sentido, ou sentidos da escola no presente, dizerem apenas dela como lugar onde são tecidas redes de sociabilidade.

Se considerarmos as estatísticas e os noticiários que apresentam a juventude, principalmente masculina, negra e moradora da periferia dos grandes centros urbanos, como os maiores protagonistas e, ao mesmo tempo, maiores vítimas da violência urbana; se considerarmos também, o grande envolvimento da população adolescente com as drogas, perceberemos que, para muitos jovens, a perspectiva de futuro é algo que se apresenta muito fugaz e distante. Este quadro obriga a pensar sobre o lugar da Escola no presente, para que talvez haja algum futuro diferente deste apontado pelos números!

7: 10: Início do turno: fechavam-se os portões. A partir deste horário o aluno que chegasse atrasado teria que aguardar o início do 2º módulo, no corredor de entrada da Escola. Agora, tocava o sinal indicando que as aulas se iniciariam e alunos e professores entravam nas

salas. Em algumas ocasiões observei alguns professores chegarem apressados por estarem atrasados, em outras algum professor demorava um tempo maior para se dirigir para a sala de aula ou não chegava para o primeiro horário. Quando isto ocorria, os alunos ficavam nos corredores próximos às suas salas aguardando a chegada deste ou de alguém da equipe pedagógica para fazê-los entrar e deixá-los com alguma atividade, até a chegada do início do segundo módulo.

Outras vezes, o coordenador, ali mesmo do corredor em frente a sua sala e dos professores, gritava, mandando os alunos entrarem e permanecerem nas salas até resolver que providências tomar. Geralmente às 7:20 da manhã o turno já estava organizado, os professores e alunos em suas salas, ou nas quadras e ginásio. Com a sala dos professores vazia o coordenador e as supervisoras já podiam realizar outras tarefas, como receber alguns pais, alunos ou professores para resolver questões. Nestes horários é que eu conseguia me sentar com eles e fazer as indagações, anotar as informações e depois percorrer os espaços da Escola e continuar as observações.

Esta rotina do turno da manhã somente era quebrada, no período desta observação, quando acontecia algum conflito mais grave nas salas de aulas ou outros espaços da Escola e algum professor ou aluno vinha fazer queixa, ou relatar o ocorrido e pedir providências à equipe pedagógica. Em outros momentos, alguma reunião com os familiares dos alunos ou nos encontros dos professores nos seus horários vagos ou de projeto⁷¹ animavam o lugar de onde eu ficava observando. Aproveitava para conversar, tentar entender o funcionamento dos turnos, o que estava acontecendo na Escola.

⁷¹ Os professores, dentro da lógica do 1.5, adotada pela Rede municipal de ensino. Dentro desta lógica trabalha-se nas escolas com 50% a mais de professores em relação ao número de turmas. Assim, o tempo total de trabalho de cada docente é de 20 módulos/aulas semanais, dos quais, 14 são destinados à sala de aula e os demais são de projeto, dedicados aos estudos do professor, participação em reuniões pedagógicas e outras atividades estabelecidas na escola.

Em algumas dessas ocasiões registrei a ocorrência de conflitos que demandaram chamar alguém da família ou mesmo a polícia para ajudar a resolver. Em todas as situações, as questões eram encaminhadas à coordenação ou direção da Escola que procurava solucioná-los.

8:20h: O sinal toca novamente, desta vez indicando o término do primeiro módulo e a troca de sala. Em alguns dias, os horários variavam um pouco, de acordo com as atividades do Projeto de Leitura, ou Horário Pedagógico⁷², e ainda, uma vez por mês, por conta da realização da Hora Cívica, que alterava o tempo de duração dos módulos. Mas, o padrão de organização da Escola era de dois módulos de 70 minutos antes do horário do recreio que era de 20 minutos.

Nestes intervalos me impressionava a organização da Escola. Principalmente quando comparada a outras que lecionei, em que este momento era bastante tumultuado e, geralmente ocorriam problemas mais sérios, como episódios de violência ou indisciplina, brigas entre alunos, correrias e gritarias. Geralmente os momentos de trocas de salas, assim como o recreio, a entrada e a saída eram os preferidos dos alunos para soltar uma bomba, provocar uma briga, dentre outras situações, sempre indesejadas!

Na Escola Sédna este processo transcorria sempre com muita tranquilidade. Em cinco minutos ouvia-se o barulho dos passos, das conversas e risadas dos alunos. Na sala dos professores aumentava um pouco o movimento com entradas e saídas para tomar um copo d'água ou café, ou apanhar algo no escaninho, conversar rapidamente e sair de novo. Passados, porém, estes cinco minutos, o silêncio, o clima calmo voltava. Apenas permanecia o barulho dos alunos movimentando as carteiras na sala de aula acima da sala dos professores.

⁷² Como parte da lógica 1,5 cada instituição estabelece ou elege os projetos e organiza os tempos para desenvolvimentos destes. Assim, na Sédna o projeto principal era o tempo da leitura, em que toda a semana se reservava um horário para que todos os discentes lessem e ou discutissem alguma fonte de literatura. Também se reservava um período diário semanal para o projeto coletivo, quando todos os professores e equipe pedagógicos dos turnos se reúnem para discutir, planejar e decidir sobre as ações pedagógicas e outras do interesse da escola e da comunidade escolar.

9:30h: Ouço o sinal indicando que é hora do recreio! Logo começo a ouvir um barulho de passos apressados, carteiras sendo afastadas, salas sendo fechadas e os corredores, pátios, quadras, cantinas, escadas e gramados vão se transformando em um cenário cheio de música, dança, jogos, risadas, conversas e esporte. Agora, o silêncio reina absoluto, nas salas de aulas trancadas para não haver pichações nas paredes e carteiras, ou o extravio dos materiais deixados por professores e alunos. É hora do recreio!

Circulo pela Escola, passeio pelos seus corredores, subo e desço suas escadas, às vezes paro e me aproximo de um grupo de jovens e puxo uma conversa. Vou até o ginásio, volto e assisto um jogo na quadra.. Aproveito para observar este cenário melhor. Hoje, quando estava voltando de minha observação, conheci um grupo de três meninas do terceiro ano do Ensino Médio, que estavam próximas à sala dos professores, perto da sala da direção, onde funciona a Rádio da Escola. Aproximo e começo a conversar com elas (...)

(diário de campo)

Da mesma forma que a Escola tem uma rotina própria, com seus tempos programados e seus rituais marcados, também o pesquisador precisava estabelecer um certo ritual e também criar algumas estratégias no tempo de observar seu campo. Assim, três vezes por semana eu observava o recreio no turno da manhã. Procurava não ficar sempre em um mesmo posto de observação e variava sempre o trajeto quando percorria a Escola. Um dia ficava mais tempo observando os alunos na cantina merendando, outros dias observava mais a quadra e o ginásio e outros ficava no pátio central, perto da Rádio, e em outros circulava pelos corredores das salas de aula, próximo à biblioteca, onde Susi e Fuleruh, dois jovens do grupo da capoeira costumavam ficar.

Pelo menos uma vez por semana observava o recreio da Escola, do corredor do último andar do prédio localizado na parte mais elevada da Escola. *Lá de cima*, podia ver todo o cenário interno da Escola e uma parte do bairro, situado *abaixo* da Escola. Via também, atrás da Escola em um nível um pouco mais elevado que o do seu terreno, o final de uma rua deste

bairro, que junto com o terreno da Escola faziam divisa ao paredão localizado no final da Favela.

Porém, sempre começava a observação dando uma volta pelo pátio, subindo as escadas e percorrendo os corredores, procurando conversar com variados grupos de jovens. Por estas estratégias observei que os alunos também criavam diferentes estratégias para driblar o curto tempo de que dispunham e realizar inúmeras e diferentes atividades constituindo assim, um quadro variado de situações para observar na hora do recreio. Alguns faziam o lanche na cantina onde era servida a merenda escolar gratuita e ali mesmo na fila, ou durante o lanche, que durava quase todo o período do recreio, aproveitavam para conversar ou mesmo “azarar”, modo de referirem a paquera, o flerte. Outros estudantes “merendavam” em uma outra cantina que ficava em um cômodo pequeno, construído debaixo do vão da escada de um dos prédios da Escola, onde se podia comprar salgados, refrigerantes e doces. Ali, diante da cantina, formavam pequenos grupos e entre a compra do lanche e a da merenda, sentavam, papeavam, às vezes, tocavam um violão, outras vezes, jogavam cartas, todas atividades permitidas pela Escola.

Alguns alunos traziam o próprio lanche e comiam junto com os colegas, sentados em algum canto do pátio ou nos gramados e corredores. Outros simplesmente se esqueciam do lanche e ficavam andando pelo pátio ou apenas jogando e conversando. Observei também que não eram sempre os mesmos alunos que comiam a merenda oferecida gratuitamente pela Escola ou que compravam seus lanches ou os traziam de casa. Em alguns dias, de acordo com o cardápio, a merenda da cantina quase não era suficiente para todos que a queriam. Já em outros, chegava a sobrar merenda na Escola.

Da mesma forma que procedia na entrada dos alunos, procurava durante o recreio encontrar e observar os alunos que faziam parte do Grupo de Capoeira ou que freqüentavam os treinos e rodas. Algumas vezes me aproximava deles, conversava um pouco, sempre em

diferentes situações. E, nas primeiras vezes, percebia que alguns ficavam um pouco tímidos com minha presença e outros confusos, “grilados”, sem entender porque eu estava ao mesmo tempo na Escola e no Grupo de Capoeira.

Percebi que esta não era uma situação fácil de se pesquisar. Eram cinco os jovens que procurava acompanhar no turno da manhã, por serem parte do que denominei *Galerinha da Capoeira* - jovens mais assíduos e participativos no Grupo. Assim, o ponto de observação, no corredor do prédio mais alto me ajudou a perceber os diferentes lugares e atividades em que se envolviam.

Foi neste processo que percebi que, na Escola, os jovens da Capoeira, excetuando Clara, não eram muito participativos. Ficavam mais quietos pelo recreio, distribuídos em pequenos grupos, separados uns dos outros, somente encontrando e conversando esporadicamente. No espaço escolar eles não formavam um grupo unido e coeso. Cada um estabelecia outras relações e agrupamentos dentro da Escola. Mais tarde, com o convívio prolongado, percebi que os laços que os unia na Capoeira não se desfaziam na Escola, mas, neste cenário, os jovens se misturavam aos outros alunos e se agrupavam, na maior parte do tempo, com os colegas das suas respectivas turmas e ciclo de estudos.

Susi e Fuleruh ficavam juntos mais freqüentemente no recreio e geralmente, chegavam e saíam juntos. Isto sugeria, e pude comprovar, na convivência no Grupo, que a amizade deles extrapolava os laços da capoeira. De Menor e Maria Clara costumavam conversar um pouco durante o recreio, mas observei que cada uma tinha uma outra turma na Escola. Elas se encontravam, “*trocavam umas idéias*” e depois cada uma se aproximava de seus outros pares.

Fuleruh, nos dias que não estava junto com a turma da Susi, participava de outros grupos na Escola. Um deles, formado somente por meninos que aproveitavam o recreio para

trocar cartas de magic⁷³ ou simplesmente circular pelo recreio “azarando” as meninas ou, ainda, apenas *dando um agito*. Era neste outro grupo que também circulava o quinto aluno do grupo de capoeira, o Gleicinho. Este jovem saiu do Grupo, passados uns dois meses de pesquisa, porque segundo ele “*o joelho deu pau*” e ele precisou “*dar um tempo na capoeira*”. Susi era a mais constante e fácil de encontrar na Escola, pois sempre ficava com suas colegas de turma, no corredor em frente à biblioteca, ou na escada, apenas “*papiando ou jogando conversa fora*”, enquanto De Menor e Clara gostavam de “*dar uns giros pela Escola*”.

No recreio e em outras cenas observadas no espaço escolar, os jovens da Capoeira se misturavam aos outros alunos e adotavam uma postura de expectadores das atividades que “rolavam”. Não expressando a capacidade criativa, de liderança e tantas outras, observadas no Grupo.

3.10.2) Cenas Juvenis

Os rituais e pequenos hábitos que seguia em minhas observações permitiram distinguir entre o repetitivo e habitual e aquelas atividades não habituais do recreio. Assim percebi que para os alunos este era, geralmente, o tempo de merendar, sentar, conversar, ouvir algumas músicas, trocar figurinhas, tocar um violão, dentre outras atividades. Para os docentes e equipe pedagógica, este era o tempo para uma pausa nas atividades “importantes”, descanso ou relaxamento. Desta forma, o recreio exercia um relevante papel na reprodução da vida Escolar.

No entanto observei que algumas cenas emprestavam cores e formas distintas a este cenário, ampliando a percepção de algumas marcas da cultura desta instituição, das

⁷³ MAGIC: Jogo de cartas, considerados por alguns como uma espécie de RPG, em que dois ou mais jogadores, representando feiticeiros poderosos, por meio de cartas que simbolizam mágicas, feitiços e terrenos (territórios), simulam duelos mágicos

expressões das culturas juvenis e, ao mesmo tempo, das interações ou não-interações entre ambas.

3.10.2.1) SURPRESAS DE CARNAVAL

Em março de 2003, participei de uma festividade organizada, na hora do recreio, no turno da manhã por uma professora em comemoração ao carnaval. Através da observação participante me envolvi nesta atividade de carnaval, e também me aproximei mais dos jovens e dos professores.

Na semana anterior ao evento estive na Escola com o objetivo de saber mais sobre as possíveis expressões da cultura juvenil no espaço escolar. Nesta ocasião me informaram que iria acontecer uma manifestação cultural ‘surpresa’ na Escola, no turno da manhã, em um horário próximo ao recreio. Convidaram-me a estar na Escola, ‘heste horário’ para assistir, pois ‘seria interessante para minha pesquisa’.

Conforme o combinado compareci à escola, porém cheguei um pouco mais cedo e ainda estavam acontecendo os preparativos. A coordenadora chamou a professora responsável pela atividade e pediu para que ela me explicasse como seria o evento, onde ocorreria, enfim me informasse sobre o mesmo, para eu registrar para a pesquisa.

Fiquei na sala dos professores aguardando o começo do evento surpresa. Esta surpresa não estava reservada somente a mim, mas os outros professores também não sabiam o que iria acontecer na Escola. De repente comecei a ouvir um barulho nos corredores do andar acima da sala onde estava. O barulho foi aumentando e rapidamente tomou toda a parte central da Escola onde localiza-se o pátio. Os alunos foram saindo da sala e se postando nos corredores que ladeiam o pátio, esperando a surpresa. Alguns poucos minutos passaram e uma música começou a ser ouvida, juntamente com o som de alguns instrumentos de percussão.

Um pequeno grupo de estudantes do último ano do Ensino Médio entrou no pátio central, vestidos com os uniformes da Escola, sobrepostos por colares, por eles próprios confeccionados em papel crepom, alguns desfilavam com adornos na cabeça e faixas perpendicularmente sobrepostos ao uniforme, compondo uma espécie de bloco carnavalesco. Clara, integrante do grupo de capoeira, desfilava a frente do grupo, segurando um estandarte e todo o grupo a seguia, cantarolando um samba, que de acordo com a professora, teria sido composto pelos próprios alunos

O grupo estava animado, dançava e cantava um samba que trazia em sua letra uma crítica à Escola Plural. Utilizando-se do humor, os estudantes demonstravam a insatisfação que sentiam com a Escola atual, que segundo o refrão do Samba-enredo, não os ensinava a ler, a escrever, a contar e então só lhes restava sambar”

Após a apresentação do bloco, fomos todos -professores, corpo administrativo, funcionários e alunos – convidados a juntarmos-nos ao bloco, sambando sob o som de marchinhas de carnaval, tocadas no som da Rádio da Escola. Imediatamente, mesmo sentindo um certo constrangimento juntei-me ao grupo e participei da brincadeira de carnaval.

Observei, porém, que a atividade surpresa mobilizou pouco os alunos. A grande maioria permanecia apenas olhando aquela cena, alguns riam, outros debochavam, cochichavam no ouvido do colega. A impressão era a de que a atividade não fazia muito sentido para a maioria deles. Os próprios professores também não demonstravam muito entusiasmo com aquela atividade de carnaval no horário do recreio, sob um sol forte e fora dos dias ‘reais’ de carnaval.

Encerrado o evento, os alunos e professores foram para o recreio e depois voltaram às atividades rotineiras da Escola.

Esta cena despertou meu interesse, primeiramente por conta da atitude da maioria dos alunos do turno que não aderiram ao convite da professora que, entusiasmadamente, chamava a todos para participar da festa. A princípio interpretei que aquela representação da festa de

carnaval na Escola não fazia sentido nenhum para aqueles jovens, nem tão pouco para os professores que aderiram com uma certa resistência e constrangimento ao convite surpresa.

As leituras de Davis e Fabre mostraram a importância de festas como o carnaval para a socialização e inserção cultural dos jovens em suas comunidades na Europa pré-moderna. Davis considerou o crescente processo de escolarização e complexificação da sociedade industrial como um dos fatores desagregadores das organizações ou grupos juvenis europeus. Seus estudos mostram as Abadias das Juventudes como verdadeiros ‘Reinos da Juventude’, onde os jovens das diferentes comunidades, organizados em grupo, assumiriam a função de organizar as festas, constituindo nestes períodos das festas locais, reinos próprios, governando, estabelecendo normas, invertendo a relação geracional durante o tempo de preparo e em quanto durasse a festa.

Para ela e Fabre as festas funcionavam como ritos de passagem e abriam possibilidade dos jovens experimentarem e vivenciarem papéis e situações da vida adulta inserindo-se, através da brincadeira e do deboche, da inversão, os Charrivaris, na cultura de suas comunidades. Estas festas seriam cheias de simbolismos para a juventude e para as relações entre os adultos e os jovens destas comunidades.

No Brasil o carnaval também, tem uma longa história e muitos sentidos e significados para a sua população. Sobre este tema já foram produzidos muitos estudos, principalmente da parte de antropólogos. Da Matta, sem dúvida, me parece um interlocutor privilegiado. Seu clássico ‘Carnaval, Malandros e Heróis’,⁷⁴ mostra como o Carnaval é parte do imaginário identitário brasileiro. Por ser uma festa tipicamente popular e trazer um forte componente de inversão de valores e papéis sexuais e sociais, misturado a um componente de crítica social às formas e às regras estabelecidas. O carnaval é o espaço de expressão de uma certa desordem e licenciosidade permitida e aceita nos dias das festas e é, também, geralmente, uma festa da

⁷⁴ DA MATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1990.

ordem do público, aqui entendida como do espaço da rua, do lugar mais fluido em regras e controles de comportamentos.

É festa de origem pagã, fora dos princípios religiosos que conformam o modo de agir em sociedade, uma festa coletiva onde os indivíduos se agrupam, ou se transformam em massa, ou multidão; não é uma festa onde prevalece o individual, analisa Da Matta. Mas o cotidiano escolar é estruturado na lógica do indivíduo, carteiras individuais, notas, avaliações e sucessos ou fracassos individuais e se configura como tempo de ordenamento, do rotineiro, do habitual, lugar de reprodução e inculcação de valores e saberes. Já a festa, principalmente o carnaval são momentos em que o espaço e o tempo são alterados, acelerados e invertidos. Brinca-se a noite toda, dorme-se de dia!

Da Matta (1990) indica que

as rotinas diárias preservam o tempo em sua duração "normal", ao passo que nas festas o tempo pode acelerado ou vivido como tal. (...) Ora, a festa promove precisamente o deslocamento das atividades dos seus, digamos, espaços normais. Isso então permite a sensação de um tempo louco, notavelmente lento, ou como ocorre com o nosso carnaval, uma temporalidade acelerada, vibrante e de cabeça para baixo (p.46)

Nas breves conversas que estabeleci com alguns jovens à época da cena surpresa de carnaval e, posteriormente, quando conversei e convivi mais com eles, não encontrei em suas falas a evidência de uma proximidade ou importância atribuída ao Carnaval em suas vivências diárias ou comunitárias. Alguns afirmaram gostar de acompanhar os desfiles das escolas de samba do Rio de Janeiro pela TV e conhecer alguns sambas enredos de escolas cariocas. Um número maior de jovens fez referência ao carnaval da Bahia, com os trios elétricos, o carnaval de rua e as coreografias que eram lançadas a cada temporada. Falaram de carnavais "fora de época" dos quais participaram e percebi que estes pareciam ter maior significação para eles.

As reflexões acima permitem olhar para esta cena do carnaval "surpresa" na Escola e pensar que a atitude de apatia e de uma certa postura crítica dos jovens em relação à cena, não

indica uma ausência de sentido. Mas, aponta para uma diferença de sentidos em relação ao espaço/tempo, usos e significados da festa de carnaval que não poderia ser vivenciada em um espaço como o escolar, onde se busca a manutenção e transmissão de valores e não se abre - via de regra - muito espaço para o espontâneo, para a inversão de papéis entre as gerações. Onde a carnavalização do cenário e da instituição somente seria possível, como o foi, através da tutela da professora e dentro, de uma normalização e rotina, que foge totalmente do “espírito” do carnaval que, como demonstra Da Matta, é o primado, por excelência, da irreverência, da inversão e dos tempos, loucos, frenéticos e de ponta a cabeça.

Aponta também para a possibilidade, observadas em outras escolas por onde passei, dos alunos atribuírem novos e diferentes sentidos às expressões de diferentes culturas, seja popular ou erudita, que podem ser re-significadas por eles, desde que, participem mais profundamente do planejamento e da organização destas.

Da forma como a atividade se efetivou no cenário escolar, aos alunos que não fizeram parte diretamente da cena coube apenas “assistir” e aplaudir aquela apresentação de carnaval. Assumindo desta forma, o papel de platéia em um espetáculo, no qual, o papel a eles atribuídos foi o de expectador, uma vez que não foram convidados a atuar, a dirigir, coreografar, ou outras tantas funções que eles, com certeza poderiam realizar e, “curtir” coletivamente.

É importante enfatizar que não é pretensão desta reflexão julgar a relevância ou pertinência da atividade, nem entrar no critério avaliativo. Esta cena evidencia também uma tentativa ou estratégia docente de aproximação do universo juvenil e, por isso mesmo registrei a cena que entendi, “era boa para pensar” na relação entre professores -adultos e alunos-jovens, muito comum em escolas tanto públicas, quanto privadas.

Parece ter se constituído uma cultura escolar em que se definiu muito concretamente a divisão de papéis entre as gerações, representadas por professores e alunos. Nesta cultura

escolar parece ter-se cristalizado uma imagem e, a partir desta, uma proposta educativa em que estabeleceu os adultos, representados pelo corpo docente, como os portadores da “luz” do saber e, os jovens, representados pelos a (sem) -lunos (luz), como objeto ou receptores da luz e do conhecimento acumulado historicamente e convertido em conteúdos escolares.

Assim, esta e outras cenas mostram jovens alunos inseridos em uma instituição onde está estabelecido que adultos ensinam e eles aprendem, onde tradicionalmente adultos planejam e jovens assistem ou executam o planejamento e, assim, tornam-se meros expectadores. O sentido da crítica, porém, estava estampada nos rostos e nas expressões de apatia e desinteresse.

Apesar de todas as mudanças e re-estruturações curriculares e pedagógicas e diferentes projetos educativos implantados a partir da década de oitenta no município de Belo Horizonte, as relações entre professores e alunos ainda mantêm, em cenários como o descrito, a forte marca da cultura da transmissão e do não reconhecimento dos adolescentes e jovens como portadores de capacidades e habilidades necessárias para se estabelecerem como interlocutores legítimos juntos aos professores e gestores escolares na organização e planejamento das atividades escolares.

3.10.2.2) UMA RÁDIO NA ESCOLA SÉDNA

Nas observações do recreio, fui informada que as músicas que ouvíamos, eram “transmitidas” pela “rádio da Escola”. Esta Rádio funcionava nos três turnos, sob responsabilidade dos alunos da 3^a série do Ensino Médio, com a autorização da direção.

Um professor, que sempre me auxiliava e respondia a perguntas que fazia sobre o funcionamento do turno, me informou que esta Rádio já existira em outros anos, mas havia sido proibida pela direção anterior, por conta da reclamação dos professores da Escola quanto ao barulho e tipos de música que tocava. Porém, no ano de 2002, no processo de eleição da nova diretoria da Escola, um aluno do noturno, chamado Edú, havia percebido o momento propício para voltar a conversar com a direção da Escola e convencer a nova direção, a permitir o funcionamento da Rádio em 2003..

Através da observação atenta do cenário em que vivia, este jovem soube aproveitar a chance e estabelecer uma estratégia, abrir um caminho de diálogo com a Escola, através do uso de sua percepção de senso de oportunidade e assim, conseguiu a autorização para a Rádio voltar a funcionar nos três turnos da Escola. Este jovem passou a exercer o papel de coordenador geral da Rádio e ao mesmo tempo uma espécie de D. J, dividindo a responsabilidade com os alunos das turmas do 3^o ano de Ensino Médio.

Segundo informações conseguidas em conversas informais com os alunos e confirmada pela Escola, todos os alunos poderiam levar CDs de acordo com seu gosto e entregar para as equipes responsáveis pelo funcionamento da Rádio nos dias especificados e dentro do limite do tempo do recreio seriam tocados sem discriminação.

Além de levar música para o recreio, a Rádio também exercia outras atividades como correio elegante, onde os estudantes trocavam “bilhetinhos” entre si, mandavam mensagem e até marcavam encontros. A Rádio veiculava informações do interesse dos alunos e era, também, utilizada, pela Escola na transmissão de recados, organização de atividades, dentre outras funções.

A postura dos professores em relação à Rádio era variada. Algumas músicas, principalmente as “*menos barulhentas*”, eram bem aceitas, já outras, eram apenas toleradas. Porém, os docentes não interferiam na escolha, uma vez que entendiam que a Rádio “*era dos alunos*”, apenas reagiam ao estilo escolhido, ora reprovando alguns estilos como “*não apropriados para o ambiente escolar*”, ora criticando como “*lixo cultural*”.

Lembrando que o recreio é o *espaçotempo*⁷⁵ delimitado pela Escola para descanso, merenda, conversas e outras atividades que o intervalo e as condições permitiam. *Espaçotempo* curto, tanto para professores e alunos se refazerem e voltarem as atividades de sala de aula. No recreio, os *espaçotempos* dos professores e dos alunos eram separados e bem delimitados. O pátio, cantina, gramados, ginásio, corredores e quadras eram dos alunos. As salas de aulas ficavam vazias e trancadas.

⁷⁵ Utilizo-me das expressões *espaçotempo*, *espaçotempos*, grafadas desta forma diferenciada, interligada, por compreende-los como profundamente imbricados. Da mesma forma, com este mesmo entendimento, utilizo a expressão *ensinoaprendizagem*.

Os docentes se restringiam basicamente ao espaço da e próximo à sala “dos professores”, espaço que se localizava entre os banheiros a eles reservados e a sala da direção e, delimitado estrategicamente por dois painéis colocados nas duas laterais do corredor que lhe dá acesso. Era ali que a maior parte do tempo do recreio os professores ficavam e, onde os alunos eram instruídos a se manterem afastados. Em apenas uma ocasião presenciei uma professora e uma estagiária romperem com esta divisão *espaçotemporal* e, a pedido dos alunos, sair da sala dos professores para assistir um jogo do torneio de futebol.

Em um dos dias observados uma professora saiu da sala e aproximou-se de um grupo de três adolescentes, do 3º ano do ensino médio que estavam perto da sala dos professores, “tomando conta” do som da Rádio. Conversou e dançou com elas, mostrando que conhecia a coreografia, da música de Axé music, que estava tocando, e que demonstrou gostar daquele estilo musical, tanto que dias depois trouxe um CD para as estudantes tocarem. Entre os colegas, a sua atitude gerou alguns risos e brincadeiras, demonstrando que aquele comportamento não era habitual entre eles.

Não pretendia realizar uma observação muito detalhada da Rádio escola. A sua localização em uma sala ao lado da direção e o hábito dos alunos responsáveis de fechar a porta para não “*serem perturbados pelos colegas e proteger o equipamento*”, dificultava um pouco minha aproximação. Outro entrave às observações era o próprio ritmo corrido do recreio que absorvia a atenção dos alunos na organização da Rádio e, assim, nossa comunicação ficou prejudicada, sobretudo o fato de estar priorizando circular e observar os jovens do Grupo da Capoeira no espaço do recreio.

Porém, durante os seis meses que estive na Escola, percebi que o recreio aglutinava muitos aspectos importantes para esta temática. Assim, dediquei –lhe alguns dias da pesquisa e o observei procurando analisar algumas cenas. Conversei com os alunos responsáveis e outros estudantes do turno sobre a Rádio e sobre as cenas que despertaram minha atenção.

Estas cenas foram inseridas no corpo desta dissertação por possibilitar visualizar alguns dados sobre a cultura juvenil e a cultura da Escola.

O primeiro aspecto que chamou minha atenção na observação da Rádio da Escola fora percebido, também, em outras situações como o desfile de carnaval, as aulas de Axé Bahia, no projeto do teatro e nos torneios esportivos e dizem respeito ao protagonismo que a Escola, no turno da manhã, parece atribuir aos alunos do ensino médio, principalmente os do terceiro ano. Observei nas situações citadas acima, que a estes alunos, diferentemente dos demais, era estimulado uma maior participação nas atividades coletivas organizadas pela Escola, bem como permissão para organizar atividades de seu interesse.

A coordenação das atividades da Rádio ficava sob a responsabilidade de grupos alternados de alunos de uma das duas turmas do 3º. ano, que destacava-os dos demais. Esta prática ou estratégia pode ser observada em outras escolas que estruturam suas ações pedagógicas e direcionam as expectativas dos alunos para um final, focado no último ano da Escola, acenando para o término de uma fase, cujo ápice é a formatura e o certificado. Estes dois, simbolizando o coroamento de um percurso escolar e o passaporte e ingresso no mundo do trabalho ou universidade, também identificados como ingresso ou passaporte para o mundo adulto.

O protagonismo dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio no cenário do primeiro turno era bastante evidente, permitindo interpretá-lo como um componente importante da cultura desta Escola. No contexto desta instituição, uma das mais tradicionais da cidade de Belo Horizonte na formação de jovens e adolescentes, e, também, na preparação destes para concursos e vestibulares, os alunos do último ano representam o ápice de todo o trabalho educativo da instituição. Estes retratam e espelham o resultado de seu projeto político-pedagógico, daí a importância em valorizá-los, destacando-os para servirem de incentivo aos alunos das séries anteriores.

Este destaque dado aos jovens da série final permitiu, também, a compreensão da postura de expectadores e de certa passividade percebida nos demais alunos no recreio e, principalmente, da diferença observada na postura dos jovens do Grupo de Capoeira neste cenário escolar.

Ao evidenciar e destacar os estudantes do terceiro ano como modelo e outorgando-lhes privilégios, a Instituição gera uma expectativa nos alunos mais novos e/ou das séries anteriores de, no futuro, alcançar e usufruir as mesmas condições. Este fato, por um lado, fornece um estímulo para que estudem e se esforcem para chegar a esta condição. Por outro lado, gera nestes mesmos alunos, que constituem a maioria do turno, uma postura mais passiva, no presente, ao não lhes permitir o mesmo direito de participação nas atividades coletivas da Escola. Desta forma procedendo, retira da maior parte dos alunos o acesso a aprendizagens e socializações importantes advindas da organização e participação em atividades coletivas da Escola.

O segundo aspecto a ser destacado sobre as observações da Rádio da Escola diz respeito à relação dos alunos do turno com os estilos musicais que penetravam no cenário escolar “nas ondas da Rádio”. Neste sentido, observei uma grande variedade de músicas, evidenciando a diversidade das influências culturais na vida cotidiana daqueles jovens alunos. Conforme já explicitado, os próprios alunos escolhiam as músicas que seriam tocadas, levando os CDs de suas preferências para ouvir na Escola.

No quadro elaborado pelo DJ os estilos variavam entre o Axé music, Rock, Música Popular, Street Dance, Trach. Porém, observei que apesar de não constar da programação elaborada pelo D.J, alguns alunos pertencentes a religiões Evangélicas levavam CDs com músicas religiosas em ritmos de baião e Heave Metal, bastantes diferentes dos hinos tradicionalmente tocados nas Igrejas.

Durante o recreio, os adolescentes e jovens, principalmente do turno da manhã, na faixa etária entre 12 e 17 anos, não se limitavam a ouvir as músicas. Tanto as meninas quanto os meninos dançavam ao som das músicas demonstrando conhecer bem as coreografias de cada música. E, observei que apesar de todos os ritmos pedidos pelos estudantes serem tocados dentro da possibilidade do tempo do recreio, nem todos exerciam o mesmo poder de atração e participação. Alguns ritmos como o Axé, o forró e os rocks nacionais conseguiam mobilizar maior número de jovens. Quando tocavam outros ritmos, talvez por não agradarem tanto a maioria, os estudantes permaneciam em grupos conversando, fazendo outras atividades e se afastavam do local onde o som era mais alto preferindo tocar um violão e cantar outras músicas.

Esta cena me permite dizer que estamos diante de uma realidade complexa. Entender as culturas destes jovens exigiu refletir sobre a diversidade de matrizes que exercem influências na formação de suas visões de mundo, valores e mesmo gosto e comportamento. Nos períodos de observação do recreio percebia que estas influências viam da família, da igreja, dos grupos culturais a que estes jovens pertenciam, o que me levou a considerar a importância de pesquisar também, os locais de onde vinham estes alunos.

Mas a Rádio evidenciou primordialmente que não se pode deixar de considerar a importância da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa que, no dizer de Canclini (2000), atingem e influenciam na formação cultural dos jovens. Porém, este mesmo autor nos avisa de que esta influência não atinge a todos de uma mesma forma e intensidade.

Os jovens convivem constantemente com imagens, sons, ritmos e valores que transitam e se hibridizam constantemente. Na observação das cenas da Rádio percebem-se a existência de diferentes padrões culturais coexistindo e construindo este lugar juvenil.

Em outras cenas percebia fragmentos aparentemente desconexos de várias matrizes culturais, que apontavam para a existência de um hibridismo, ou uma mescla de influências

muito heterogêneas nas culturas manifestas pelos jovens na Escola. Não só no gosto musical, mas na forma dos adereços escolhidos para compor seu visual, nos códigos lingüísticos, no gestual.

Mas há que se considerar que a convivência com os jovens desta pesquisa revelou que eles são constantemente limitados ao acesso aos bens culturais existentes em sua cidade, bairro ou região. Durante a pesquisa pude ouvir dos jovens com os quais convivia, que alguns deles sequer conheciam o cinema, menos ainda o teatro. Realidade que os jovens moradores de bairros de periferias e de favelas cujo acesso aos bens culturais ocorre quase tão somente pela via da TV.

Esta contradição perversa que atravessa a realidade juvenil, onde o acesso à cultura é mais virtual e imagética do que concreto, acaba por alcançar os jovens através do imaginário, dos sentidos expressos por estilos musicais e outros, dando uma falsa impressão de pertença a uma comunidade globalizada e democrática.

Mas as condições concretas, percebidas pelos relatos destes jovens, negam veementemente essa retórica de pertencimento. Observando a dança, o gosto por diferentes estilos musicais pode-se pensar na inclusão dos jovens na ou por meio da cultura. Entretanto, a ausência de espaços de lazer e cultura em seus bairros, como também a falta de condições econômicas para participar dos espaços e atividades ofertados pela cidade desmente claramente esta suposta inserção.

Diante do exposto, entendo como fundamental para o campo da educação, a realização de estudos que procurem mapear e compreender a diversidade de influências culturais e modos que estas atingem as juventudes, bem como as distintas formas e intensidades que estas múltiplas matrizes se hibridizam, se mesclam e se expressam em novos e diversificados formatos.

Este cenário é emblemático do que na literatura atual se denomina de mundos cindidos na escola, onde um é o dos adultos e o outro o dos jovens. Mas, pelo observado nesta pesquisa e, em alguns estudos já realizados sobre a relação culturas juvenis e escola⁷⁶, a questão não é a existência de dois ou mais “mundos” na escola; mas sim o fato deles não serem intercambiáveis.

Considerando ainda este quadro, no qual a escola se insere, marcado pela complexidade de lógicas culturais, esta investigação torna-se mais densa e desafiadora, uma vez que não existem somente duas culturas em oposição na Escola, ou seja, a cultura da Escola e a do aluno, mundos plurais, fato que por sua vez, torna as relações professor-aluno e ensino-aprendizagem uma dinâmica mais complexa e tensa.

3.10.2.3) O TORNEIO MASCULINO DE FUTEBOL

Os torneios esportivos fazem parte da tradição e da cultura da Escola Sédna. Durante sua história foram realizados vários torneios internos e a Escola participou de vários torneios externos, tendo inclusive ganho diversos prêmios. No tempo em que observei o recreio, percebi que uma das atividades que mobilizava os alunos, alterava o ritmo do recreio, trazendo novos ritmos, sons e novas cores, era o torneio de futebol, organizado pelos professores de Educação Física da Escola. O movimento tornava-se intenso no local dos jogos,, os alunos ocupavam a pequena arquibancada e toda área em volta da quadra, além de se espalharem pelo gramado que se localizava acima da quadra..

Observei que os torneios, além de mobilizar um grande número de meninos para a quadra de futebol, atraíam, também, muitas meninas. Enquanto os meninos participavam das equipes e da torcida, as meninas participavam torcendo. Algumas vezes, Clara, aluna do grupo de capoeira, assumia a posição de árbitro, ajudando o professor a apitar o jogo ou anotar os pontos.

O torneio mexia com os estudantes, estimulando a competição entre as equipes e levando os times da Escola a participar de torneios entre escolas, conquistando vários títulos e troféus, o que agradava muito os estudantes.

De acordo com o depoimento dos professores havia também torneios femininos, onde se invertia situação, eram formados times compostos apenas por meninas que disputavam modalidades como vôlei ou handebol

Os jogos decisivos eram realizados na hora do recreio para um maior número de alunos poderem assistir e participar da torcida e estimular os jogadores.

⁷⁶ Ver a este respeito: CARRANO, Paulo. Identidades Juvenis e Escolas. In: Jovens, Escola e Cultura, **Revista de Educação de jovens e adultos**, São Paulo, RAAAB, Novembro de 2000, no. 10, p. 9-18.

Esta cena permite trazer à trama das culturas juvenis um viés que ainda não foi suficientemente discutido, no meu ponto de vista, nas pesquisas realizadas nos cursos de pós-graduação em Educação: as relações de gênero entre jovens e adolescentes como parte constitutiva de suas identidade e suas manifestações ou configurações no cotidiano escolar.

Discutir relações de gênero é, conforme já exposto nesta dissertação, evidenciar a construção cultural dos papéis sexuais, desnaturalizando e desmistificando a fundamentação puramente biológica dos comportamentos e características sexuais. Deste pressuposto, estudar o sistema sexo/gênero implica tomar a realidade pesquisada por dois extremos, de um lado as características físicas, as condições vitais e por outro lado às características históricas, as condições sociais.(IZQUIERDO, 1994, p.51)

Com relação às culturas juvenis a categoria “Gênero” possibilita uma nova forma de olhar para os jovens e compreendê-los na complexidade dos seus processos de construção identitários. Permite, ainda, uma maior apreensão da diversidade cultural existente dentro de um grupo aparentemente homogêneo, quando se utiliza macro categorias como classe social, jovens moradores de periferias, ou estudantes de escolas públicas, dentre outras.

Estudos sobre culturas juvenis e escola ainda são insuficientes nas reflexões sobre as relações de gênero entre os jovens, principalmente nos espaços dos grupos culturais. Fala-se em juventudes, no plural, entendendo-a como uma categoria não monolítica, homogenia ou essencialista, mas poucos evidenciam a presença de jovens do sexo feminino nos espaços pesquisados, procurando verificar se existe ou não diferenças na forma de vivenciar ou expressar suas culturas em relação ao pertencimento e preferências sexuais.

Fato que talvez se explique, por um lado, em função da dificuldade, também encontrada nesta investigação, em compreender relações que somente se deixam interpretar em estudos que tenham este foco específico de interesse por demandar uma etnografia profunda. Por outro, existe uma grande dificuldade de encontrar uma escrita que auxilie nesta

empreitada de inserir e evidenciar a presença feminina e suas especificidades, sem que a leitura do texto torne-se ‘pesada’.

Esta categoria permite verificar se estaria realmente ocorrendo uma mudança concreta nas relações entre os jovens ou estariam sendo gestadas novas formas de pensar e viver a divisão de papéis e poderes entre os sexos.

A escola brasileira até meados do século passado mantinha algumas separações de espaços, atividades e conteúdos baseados na identidade sexual dos alunos. Esta distinção tinha como base a crença na necessidade de separar os corpos dos jovens de diferentes sexos, evitando o contato maior entre eles, no intuito de normatizar e controlar a sexualidade juvenil, a crença nas aptidões naturais de cada sexo, bem como a necessidade de uma formação diferenciada para meninos e meninas por causa dos diferentes papéis estabelecidos para cada um deles na sociedade quando adultos. Até o início da década de oitenta, ainda havia, em Belo Horizonte, escolas que mantinham, algumas disciplinas específicas para as meninas, chamadas à época de Educação para o Lar, e para os meninos ‘Técnicas Industriais’, considerados conteúdos preparatórios e/ou profissionalizantes para a vida adulta.

A Escola Sédna, bem como as demais escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, não mantêm, formalmente, diferenciações quanto aos conteúdos, atividades e espaços para os alunos, ou turmas divididas, em função da distinção sexual, incluindo as aulas de Educação Física.

A cena do torneio descrita acima mostra duas situações distintas, mas que precisou ser observada com muito cuidado para compreendê-las: primeiro se observava uma clara divisão sexual, somente times masculinos disputaram este torneio de futebol. As meninas disputariam outros torneios, com outras modalidades esportivas, mas que não se realizaram no período observado.

Desta maneira, neste torneio de futebol, meninos e meninas assumiam papéis diferentes. Os primeiros podendo jogar ou assistir e torcer e as meninas somente na posição de torcedoras. Os critérios para organização dos torneios e para a formação dos times ainda se baseiam no sexo dos alunos.

Esta cena é comum em escolas. O que não é muito comum são torneios mistos, com times formados por meninos e meninas, apesar de várias meninas hoje em dia praticarem atividades anteriormente restritas aos meninos, como jogar futebol, praticar capoeira, judô, dentre outras. Ainda nas escolas, tende-se a manter, times de meninos disputando com outros times de meninos e times de meninas disputando com outros times de meninas, ou mesmo modalidades esportivas distintas para alunos e alunas.

A observação destas cenas do torneio permite introduzir uma distinção muito importante, que nem sempre é, devidamente posta nos estudos sobre adolescentes e jovens, entre diferenças sexuais e diferenças de gênero. De acordo com Izquierdo, quando falamos em diferença de sexo, estamos nos referindo a distinção baseada no “equipamento anatômico” de diferenciação entre machos e fêmeas. Ou seja, é no nível de diferenciação biológica. Na cena do torneio entende-se que ao formar os times para o jogo de futebol os professores utilizaram um critério de separação pelo pertencimento sexual dos jovens.

Porém, juntamente com ou a partir da constatação de uma diferença sexual ou sobre o reconhecimento de uma distinção biológica entre os seres humanos, definidos como homens e mulheres, estabelecem-se distinções de padrões de comportamentos, características, aptidões, habilidades, inclinações que seriam próprias ou “naturais” ao grupo de indivíduos de um determinado sexo ou a outro. Assim, esse padrão passa a ser identificado e associado a um sexo ou ao outro, e considerado como masculino ou feminino, simbolicamente, cuja construção ocorre no campo da cultura. Isto é, na elaboração de distinções referentes aos gêneros: masculino e feminino.

Assim, por exemplo, o futebol é uma atividade que exige algumas habilidades, como força física, destreza e rapidez de raciocínio. Quando estas características passam a ser consideradas como naturais ou atributos dos indivíduos pertencentes a um determinado sexo, no caso, o masculino, a inscrição se dá no campo das diferenças de gênero.

Quando se fala sobre as diferenças biológicas do sexo e, a partir destas associações como: futebol – força - meninos; essa modalidade esportiva passa a ser considerada uma prática associada ao universo masculino e, portanto, somente, devendo ser praticada por ou mais apropriada a meninos. Nesta lógica ocorre a injunção entre uma distinção sexual que remete a uma representação biológica e, uma distinção de gênero que remete ao campo do simbólico e do cultural.

Assim, culturalmente vão sendo tecidas associações e por elas atribuído papéis, funções e características a um determinado gênero, masculino ou feminino, e aos indivíduos ou grupos de indivíduos, homens ou mulheres, garotos e garotas. Exemplo: sensibilidade, afetividade, intuição, pertencem ao universo feminino, portanto, às mulheres; raciocínio, objetividade, destreza pertencem ao universo masculino, portanto, aos homens. Nesta perspectiva, estamos no campo das discussões de gênero.

Neste sentido, o torneio de futebol pode ser visto na cena acima como uma atividade, cujo princípio de organização está na associação desta ao universo masculino, pois tradicionalmente é uma atividade realizada por pessoas desse sexo, que atende a certas habilidades e capacidades associadas ao jogo.

Assim chegamos a segunda situação. Aproximando o olhar na cena em que a aluna Clara, do terceiro ano, praticante de capoeira, é vista ocupando a função de árbitro em alguns jogos de futebol deste evento esportivo. Clara é uma jovem do sexo feminino, mas ela aparece nesta cena exercendo uma função que, a exemplo do futebol, é tradicionalmente atividade masculina. Assim, o fato de ser uma garota não impediu que ela exercesse ou praticasse uma

atividade do universo simbólico masculino, enquanto as demais meninas exerciam o papel que lhes cabia, o de torcedoras.

O que está em cena nesta segunda situação, então, é que o professor, negando o princípio da diferenciação biológica, tornada cultural, atribuiu à aluna e não a um outro garoto, a função de arbitragem, tradicionalmente praticada por estes. Neste sentido podemos pensar em duas direções: ou a atitude do professor demonstra que, em relação a esta atividade, não existe mais um estereótipo de função masculina, arbitro – capacidade de decisão, de julgamento e assim apropriadas ao masculino; ou que este professor reconhece que meninas também podem exercer esta atividade por terem o mesmo potencial de desenvolvimento destas habilidades, o que demonstraria uma modificação na percepção e associação entre papéis e pertencimento sexual, talvez influenciado pelo contexto macro esportivo, especialmente do futebol, em que mulheres exercem já a arbitragem e este é um fato explorado fartamente pela mídia.

Com relação ao cenário acima, observei ainda que o fato de Clara ter realizado a atividade de árbitro, ou a ausência de meninas jogando futebol com os meninos não causou qualquer estranhamento para os atores envolvidos na cena. A jovem participou ativamente do torneio realizando a arbitragem e este fato não gerou nenhuma reação ou observação por parte de aluno ou professor, somente meu olhar parece ter flagrado a cena e nela percebeu algo de estranho.

3.10.2.4) AS AULAS DE AXÉ MUSIC: MENINOS DANÇAM OU APENAS BRINCAM DE DANÇAR?

No mês de maio de 2003, durante as observações do recreio da Escola percebia um movimento e um clima diferente, em alguns dias da semana.! Ouvia barulho de música vindo do ginásio da Escola - o mesmo onde o grupo de capoeira se reúne nas terças e quintas-feiras, no intervalo do segundo para o terceiro turno da Escola e nos sábados a tarde. Parei e fui olhar para ver o que estava acontecendo.

Em uma manhã de quarta-feira, ao ouvir o som aproximei do portão da entrada do ginásio e dois jovens que estavam ‘tomando conta’ da entrada no ginásio, me informaram, que em alguns dias da semana, os

alunos de uma das turmas do 3º ano do Ensino Médio estavam, cobrando 50 centavos para ensinar a quem se interessasse, diferentes coreografias de Axé-Bahia.

Os alunos do terceiro ano anunciavam na Rádio da Escola o dia que teriam as aulas e os alunos interessados se inscreviam e pagavam a taxa. As aulas eram abertas a todos aos alunos do turno da manhã da Escola independente de série, idade ou sexo.

No dia das aulas, o movimento maior no recreio era no ginásio. Porém, não dentro dele, mas do lado de fora. Como era uma atividade paga, nem todos entravam para aprender. Muitos ficavam do lado de fora do portão, observando o movimento e comentando sobre as aulas de Axé, olhando quem entrava, quem saía.

Perguntei se podia entrar para ver o que estava acontecendo e os dois jovens responsáveis pela entrada e saída do ginásio permitiram que eu entrasse e observasse. Entrei e sentei no mesmo banco, onde geralmente me sentava para observar os treinos da capoeira. Deste banco podia observar o que se passava em todo o ginásio, sem que minha presença fosse muito percebida pelos jovens e assim, interferisse no comportamento deles. Havia um som, pequeno, perto deste banco onde dois outros jovens ficavam responsáveis por controlar o som. Uma jovem de 17 anos, que estudava no terceiro ano e fazia aulas de Axé-Bahia em uma academia do bairro, era quem ensinava aos alunos, na maioria alunas, cada dia uma coreografia diferente. Nos dias em que observei⁷⁷ o grupo de alunos era formado por um número em torno de 20 alunos. Em todas as aulas observadas havia uma maioria de alunos do sexo feminino e um grupo pequeno de alunos do sexo masculino ‘fazendo a aula’, e mais um grupo de jovens, em uma média de 15 jovens composto em sua maioria por meninas, assistindo a aula.

Em relação as aulas de Axé-Bahia ainda observei que, diferentemente da Rádio da Escola, as aulas de Axé, não envolviam ou mobilizavam, toda a Escola, a participação dos jovens do turno era pequena, em relação ao número total de alunos que estudavam no turno. Porém causava muitos comentários entre os alunos e alunas, mesmo entre alguns que não entravam no ginásio. Percebi que algumas meninas queriam participar, mas não tinham o dinheiro ou não podiam gastar o dinheiro que tinham com estas aulas. Outras ainda diziam que achavam que não valia a pena pagar os cinquenta centavos que os alunos cobravam. Outras meninas me falavam que até gostariam de fazer as aulas, mas tinham vergonha, ficavam tímidas.

Depois que saía do ginásio e voltava a circular pelo recreio, ou quando apenas voltava para a sala dos professores, ao final do recreio, observei que em alguns grupinhos por onde passava, os jovens comentavam sobre as aulas, o que demonstrava que, apesar de não estarem diretamente envolvidos, muitos jovens demonstravam interesse ou curiosidade pelo que se passava a portas fechadas no ginásio coberto da Escola.

Um aspecto que chamou minha atenção nesta cena foi em relação ao comportamento dos meninos e das meninas que entravam para o ginásio. O que nos remete a discussão iniciada acima sobre o torneio e relações de gênero.

Geralmente as meninas entravam para aprender a coreografia indo direto compor a turma para a aula. Porém, observei que um pequeno número de garotas pagava o valor estipulado para as aulas, mas, não entravam imediatamente na aula. Estas meninas olhavam por um tempo a atividade e somente depois entravam no grupo. Já os meninos, em sua grande maioria, pagavam para entrar no ginásio, mas não participavam das aulas junto com o grupo, apenas assistiam às aulas e de vez em quando arriscavam alguns movimentos da coreografia.

⁷⁷ Foram observadas três aulas em dias e semanas diferentes, dentro dos dias estabelecidos para observação do recreio do turno da manhã.

Terminado o recreio me aproximei e perguntei sobre o motivo de terem entrado no ginásio, o que acharam da aula, ou porque não participaram das aulas, disseram que tinham ido apenas para ver as meninas, principalmente a “professora” dançando.

Nos três dias que observei as aulas, apenas 5 (cinco) meninos arriscaram a entrar na dança e aprender a coreografia. Eles ficavam constantemente olhando para os colegas, do mesmo sexo, que ficavam mais afastados rindo e “zoando”. Eles riam também, indicando que estavam ali “*apenas de farra*”.

Porém, recordei que na hora do recreio, quando tocava na Rádio algum Axé music, vários meninos dançavam descontraídos, seguindo a coreografia, demonstrando que a conheciam e que provavelmente, como as meninas, assistiram os clips das músicas e/ou treinaram os passos com os colegas. Mas, ali no ginásio, em um espaço mais reservado, diante de poucos colegas pareciam ficar envergonhados, em aprender, ou mesmo, demonstrar, que já conheciam os passos.

Diante desta cena indaguei sobre as razões possíveis para entender porque, nas aulas de Axé Bahia, não havendo interdição em relação a participação masculina, a maior participação nestas aulas era de meninas, uma vez que, conforme já relatei observava que no recreio, um número expressivo de rapazes dançavam e demonstravam conhecer algumas as coreografias de Axé Bahia? Intrigou-me, a diferença de comportamento e postura dos meninos diante da dança, no recreio e dentro do ginásio, na aula de Axé.

No recreio, espaço aberto, onde os meninos eram vistos por um número maior de pessoas eles pareciam dançar “*humana boa*”, sorriam e brincavam uns com os outros. Já, no ginásio fechado, com acesso mais restrito e com um público ou platéia menor, os meninos demonstravam um certo constrangimento em participar das aulas. A maioria dos meninos que entrava na quadra, ou era do terceiro ano que estava organizando o evento, ou dizia que estavam ali “*só assistindo*”.

Quando me aproximava de alguns deles e indagava do porque não estarem participando das aulas e aprendendo novas coreografias, eles apenas riam, levantavam os ombros e exclamavam: *“Eu não!” Isto é coisa de boiola!*

Diante desta aparente contradição percebi que havia aí uma opacidade que dizia tanto de valores, atividades e comportamentos culturalmente relacionados ao pertencimento sexual e ao mesmo tempo associados ao universo simbólico dos gêneros masculino e feminino.

Quando via os meninos dançando livremente no recreio, interpretei a princípio, que aqueles jovens se sentiam “livres” para expressar -se através da dança, e que esta atividade, fosse algo visto como natural, ou apropriado e/ou permitido tanto aos meninos quanto as meninas, e que para esta geração a dança estaria associada tanto ao masculino quanto ao feminino.

Porém, a atitude e fala dos meninos no ginásio me levou a questionar esta minha primeira leitura. Observando novamente outros recreios percebi que alguma questão não estava bem definida em relação à dança na percepção dos meninos. Quando estes se entreolhavam, riam uns dos outros, pareciam querer demonstrar que não estão dançando, que estavam *“só zoando ”* e era apenas uma brincadeira.

Então, percebi haver entre aqueles rapazes um código cultural que eu não entendia muito bem, onde a dança apresentava uma certa ambigüidade. Não era um interdito ou um problema para os garotos dançar no recreio na frente de todo mundo. Aliás, dois outros jovens com quem conversei me contaram que nas festas que participavam era comum, tanto”, os *caras*”, quanto as meninas dançarem. Um deles, do Grupo de Capoeira disse assim: *“ tem disso não! Todo mundo dança!*

Comecei a entender por estas observações e falas dos garotos, que a dança no recreio era mais uma forma de brincadeira, quase um deboche da dança das meninas. E, os “entre-olhares” e risos dos garotos do ginásio demonstravam uma certa preocupação com a imagem

diante dos colegas. Eles percebiam que ao entrar no ginásio atraíam os olhares das meninas, mas principalmente de olhares, às vezes críticos de outros rapazes. Este olhar dos colegas os inibiam nas aulas de dança.

Este fato foi observado também dentre os garotos do Grupo de Capoeira que diziam dançar “*numa boa*” nas festas dos finais de semana, mas na hora que terminava o jogo de capoeira e começava um samba de roda, ao dançar com as meninas, percebia que havia os mesmos risos tímidos e “entre-olhares”, expressando um certo constrangimento.

Desta forma, inter cruzando as cenas da Escola e do Grupo compreendi que, realmente, não há interdito ou tabu quanto à dança entre os meninos, mas sim, um certo constrangimento que vem da percepção de uma certa “falta de jeito” dos meninos para a dança. Assim, eles ficavam inseguros quanto a suas imagens, aprendendo a dançar diante do grupo, ou junto das meninas nos sambas de rodas.

3.10.2 .5) BRINCANDO DE VENDER E COMPRAR BEIJOS

Sobre a Rádio vale a pena registrar, uma cena muito interessante que observei em minhas itinerâncias pelo recreio da Escola Sédna. Em uma manhã de quarta-feira, quando saí da sala dos professores para observar o recreio do primeiro turno, assisti a uma cena muito rica de simbolismos para pensar sobre a cultura dos jovens desta Escola. Os alunos e alunas de uma determinada turma do 3º ano, responsáveis pelo funcionamento da Rádio naquela manhã, resolveram, como estratégia para conseguir verba para uma viagem de final de curso⁷⁸, utilizar a Rádio para divulgar uma “promoção”. Cada menina que pagasse cinquenta centavos poderia dar um beijo na boca de um aluno do 3º ano de nome Rafael, considerado pelas meninas da Escola como “muito gato”.

Este episódio envolveu, um grande número de alunos durante todo o tempo do recreio, que vieram participar ou apenas comentavam sobre a promoção. Muitas meninas manifestaram vontade de participar e pagar pelo beijo, mas ficavam “com vergonha e com medo de serem consideradas feias” pelo rapaz e este não querer beijá-las”. Fiquei dali da porta da sala dos professores olhando e vi algumas meninas chegando, pagando para as organizadoras da promoção os cinquenta centavos e formando uma fila para dar um beijo em Rafael.

Depois de uns dez minutos havia umas dez meninas de séries e idades diferentes na fila. Um grande grupo de meninos e meninas vieram observar a cena. Os meninos riam muito da promoção e ficavam próximos a “rádio” para saber quem eram as meninas que iriam participar e se o Rafael iria mesmo beijar todas que se inscrevessem. Um grupo de cinco rapazes veio para a fila dizendo que queriam participar também, “só pra

⁷⁸ Os alunos e alunas do 3º ano este ano decidiram não realizar festa de formatura, mas utilizar a verba que conseguissem para a festa e fazer uma viagem cada turma separadamente.

Zoar”com Rafael. Estes rapazes ficavam falando alto, chamando o Rafael e dizendo que queriam também ‘um beijinho’dele.

Cheguei perto da Rádio e comecei a conversar com algumas meninas tentando entender o que estava acontecendo. Dentro da sala pude observar o Rafael muito nervoso! Dizia que não iria beijar ninguém, mas quando suas colegas pediam para que ele aceitasse a brincadeira por causa da viagem ele ficava indeciso, e concordava com a promoção.

Quando soube que os cinco rapazes estavam na fila, chamando e dizendo que iriam pagar por um beijo seu, ele ficou mais nervoso e disse que iria desistir de vez da ‘brincadeira’ e, visivelmente aflito, dizia que não ia beijar ‘nenhum cara.’”

Esta situação durou todo o tempo do recreio. Na fila as meninas estavam ansiosas esperando pelo Rafael que não aparecia para cumprir com o trato. Os meninos riam muito e chamavam o rapaz de forma debochada, ‘vem benzinho, estamos esperando seu beijinho’! Me aproximei e perguntei para as meninas que estavam na fila se elas iriam mesmo beijar o rapaz e elas diziam que sim, mas que tudo era uma brincadeira!

Ao final do recreio, apesar da fila e do dinheiro arrecadado, Rafael desistiu definitivamente da promoção, saiu da sala muito sem graça e foi para a sala de aula. Alguns meninos e meninas o acompanharam, alguns “zoando” e outros o acalmando. As meninas do terceiro ano, que organizaram a promoção devolveram o dinheiro e a fila se desfez e os meninos e as meninas voltaram para suas respectivas turmas.

Nenhum professor ou outro qualquer adulto interferiu na cena, que assim como se compôs, por iniciativa dos alunos, se desfez também, da mesma forma. Alguns poucos professores viram a cena e os que viram, apenas riram, deram de ombros e voltaram para a sala dos professores.

Esta cena do beijo é muito rica de sentidos e significados para se pensar as relações de gênero na cultura dos jovens observados. Ela remete a reflexão sobre a questão da sexualidade e dos papéis sociais e sexuais entre os jovens, além da importância do grupo na construção e controle dos padrões de comportamento destes jovens. Observa-se que, apesar de toda mudança cultural e processo de liberação sexual e emancipação feminina por que passaram as gerações depois da década de sessenta, as relações entre os sexos, entre os jovens ainda apresentam muitos preconceitos e temores.

As observações e conversas me indicaram para uma possível ausência de um código cultural definido entre os jovens da Escola Sédna. A primeira impressão que esta cena da Rádio e das aulas de axé me passaram é que não havia referenciais claros e distintivos de comportamentos por sexo. Desta forma, primeiramente tendi a interpretar que os novos códigos culturais para a relação entre os sexos, sobre os gêneros sexuais e os papéis sexuais pareciam estar ainda em gestação deixando os adolescentes e jovens confusos sobre os comportamentos a serem adotados, os valores a seguir, etc.

Porém, me questionei se meu olhar não estaria impregnado de referências de relações de gênero de minha geração e lugar social e, este olhar eivado de informações prévias não

estaria me conduzindo a ver as relações dos jovens da pesquisa com negatividade, no sentido de não encontrar valores em que eu acreditava e, referenciando-se em minhas experiências, pelo que não reconheci de minhas vivências.

Esta percepção me levou a observar um pouco mais, ouvir, sentir e, interrogar minhas próprias referências e modelos, para não transferir mecanicamente, para um contexto que não era seu. O que a postura de vários jovens, mantendo-se próximos ao cenário, mas não dele participando diretamente, apenas rindo e observando queria dizer?

Qual o sentido por trás desta “brincadeira”? Darnton (2001) nos alerta que quando em processo de pesquisa, não entendemos algum provérbio, alguma piada, um ritual, poema, *“temos certeza de que encontramos algo”* quando estamos diante de algo que não entendemos ou que não faz muito sentido é que, segundo este autor, nos deparamos com o que ele denomina de opacidade do texto ou do documento. Para Darnton *“analizando o documento (a cena) onde ele é mais opaco, talvez se consiga descobrir um sistema de significados estranhos. Assim, o “fio pode até nos conduzir a uma pitoresca e maravilhosa visão de mundo”*(p.15)

Qual o significado desta brincadeira, qual o sentido atribuído pelas jovens para comprar um beijo do rapaz, e do rapaz em vender o beijo? E qual o papel da platéia, daqueles que como eu apenas assistiram a cena?

Será que a cena de uma jovem entrando em uma fila “pagando”, cinquenta centavos pelo beijo de um rapaz, pode ser lida como uma inversão da posição que é tradicionalmente atribuída ao sexo feminino, deixando de ser objeto passivo do desejo e do assédio masculino e, passando para a conquista de seu próprio desejo, onde o rapaz passa a ocupar a posição de objeto?

Porém, como entender que esta mesma garota parada na fila para receber o beijo comprado, fica ansiosa e diz estar com receio de ser rejeitada pela sua aparência física? E o

nervosismo do rapaz, objeto do desejo e da compra, o que nos diz sobre as relações entre os sexos para aqueles jovens?

Estas cenas e os gestos dos jovens me possibilitou refletir que os jovens trazem para a Escola variadas referências de comportamento e valores associadas a pertença ao gênero masculino ou feminino. Mas, na Escola, espaço por excelência dos encontros juvenis, da socialização entre pares, os jovens se permitem, por meio de jogos e brincadeiras, nas aulas de axé e mesmo nos torneios de futebol e carnaval experimentar situações e comportamentos diferentes, testar a reação dos pares, observar quais estão mais associados a um padrão de comportamento mais aceitável em meninos do que em meninas, ou vice-versa. Nestas brincadeiras os jovens parecem experimentar as sensações de constrangimentos de apreensão com relação ao olhar do grupo, em relação a sua aparência, identidade sexual, dentre outros aspectos, funcionando como um espelho onde cada jovem ao olhar o comportamento do outro também se vê e questiona e/ou confirma comportamentos, valores e até preconceitos.

Este conjunto de cenas revela e reitera a importância de se considerar o espaço das brincadeiras, das atividades recreativas e coletivas como momentos ricos de aprendizagem e oportunidade para os educadores se relacionarem com os jovens e conhecer suas formas e expressões.

Do mesmo modo como permitem refletir sobre a posição de pesquisador, indicando a necessidade de se ter o cuidado de não confundir diferenças sexuais com diferenças de gênero, mesmo entendendo, que, geralmente, uma vem imbricada na outra. E, a observação empírica, principalmente envolvendo pessoas que vivem uma fase peculiar como a juventude, na qual estão formando suas identidades e experimentando situações e papéis sociais, é preciso evitar leituras apressadas e estereotipadas.

Finalmente, estas cenas sinalizam que a escola é um lugar privilegiado para se pensar e observar a construção e reconstrução das relações de gênero, o que gera a necessidade de

educadores desenvolverem um olhar mais atento sobre estas questões, problematizando-as, e desnaturalizando-as.

9:50h: Termina o recreio na Sédna. O sinal toca novamente e inicia-se o movimento de volta para a sala. Alguns professores não sobem imediatamente para as salas, às vezes, é preciso que o coordenador do turno chegue e "lembre" a eles que o sinal já tocou e que os alunos estão na sala esperando. A sala dos professores vai se esvaziando lentamente e quando o relógio marca 10 horas, ela já está praticamente vazia. Apenas um, ou outro professor, com horário vago ou cumprindo horário de projeto ali permanece.

Depois do recreio, serão mais dois módulos de aula. Em uma hora ouve-se mais um sinal e novamente os alunos trocam de sala. O mesmo ritual, do período anterior ao recreio, se repete. É assim, na Escola Sédna, nos cinco dias da semana, nos três trimestres que formam o ano letivo. São dois módulos antes do recreio e agora mais dois módulos de aula, antes do sinal tocar indicando que o primeiro turno da Escola Sédna está se encerrando.

3.10.3) Saída Da Escola: Novos Encontros Juvenis

11: 30h: Toca o último sinal indicando o fim de mais uma manhã na Sédna. O barulho recomeça com o movimento e transito nos corredores. As salas de aula, novamente ficarão vazias até o início do segundo turno às 13: 00h.

Professores passam apressadamente por sua sala deixando algum material no escaninho ou tomam mais um copo d'água, antes de saírem. Muitos vão diretamente para o estacionamento, pegam seus carros ou caronas e vão embora. Porém, alguns ficam na escola para o segundo turno, enquanto outros vão, rapidamente em casa e, voltam para mais uma jornada. Outros ainda vão para diferentes escolas, para uma segunda e também, terceira

jornada de trabalho. E finalmente alguns professores que, em alguns dias da semana, ficam os três turnos na Escola, outros que voltam para lecionar no turno da noite.

Na saída, ficava observando primeiramente perto do portão e no corredor e depois fazia o caminho inverso ao da manhã, descendo a rua de carro lentamente, de modo a acompanhar por um pouco o trajeto dos alunos, tentando ver que direções seguiam e como iam embora. Deste ponto de observação via que eles saíam agitados e este momento é, segundo alguns, a hora mais gostosa. Já estudaram e agora podem ir para casa. Mas, nem todos saíam tão alegres da Escola. Marta, aluna da sétima série, que tem uma deformação no rosto, fica sempre sozinha no recreio e também sai sozinha com um semblante muito triste.

Este foi um momento especialmente difícil na pesquisa de campo. Ver uma jovem de 13 anos triste e solitária como Marta e não poder fazer nada para ajudar. Ela não conseguia se enturmar com os colegas, que apresentavam dificuldade em lidar com sua deformidade e, a Escola, em geral, parecia não perceber sua presença solitária. Apenas Geralda, a moça responsável pela entrada e saída do turno parecia dar atenção à garota. Ela me contou que muitas vezes tentou se aproximar de Marta, conversar, entender sua dificuldade de entrosamento, mas mesmo assim, ela se mantinha fechada no seu mundo.

Ao me ver constantemente na Escola, conversando com os alunos, no recreio, na entrada e saída da Escola, Geralda interpretou que eu seria a pessoa certa para aproximar de Marta, e, principalmente, sensibilizar os professores e equipe pedagógica sobre sua situação.

Neste momento fiquei em dúvida se deveria dar vazão aos sentimentos de solidariedade diante da solidão da jovem e da aflição de Geralda, seguir o meu impulso de educadora e interferir na situação. Ao mesmo tempo, entendia os limites e a delicadeza de minha situação de pesquisadora, que não podia interferir diretamente no assunto, por não saber como esta atitude poderia ser interpretada pela equipe pedagógica e professores da Escola.

Desta forma, decidi conversar com Geralda e explicar que não poderia interferir, diretamente na situação, mas, procurando construir com ela possibilidades e caminhos para que ela própria levasse o caso ao conhecimento dos professores.

Prosseguindo em minhas buscas por informações sobre os jovens da Escola, observei que muitas meninas antes de sair, trocavam de roupa ou apenas retiravam a blusa do uniforme e ficavam com uma outra blusa que já estava escondida por baixo deste. Questionando o motivo desta troca, elas informavam que iriam fazer algum curso ou para o trabalho e outras ainda diziam que era para encontrar com o namorado após a aula.

Assim, deste ponto de observação um aspecto muito importante sobre a Escola e sua população juvenil se desnudou em minha frente. Ficava ali no portão e não via alunos saindo da escola e se dirigindo ao “*escadão*”, nome pelo qual se referiam a uma grande escada de concreto construída no final do quarteirão da Escola, ligando a favela vizinha à Escola e ao bairro. Estranhei este fato e perguntei para a Geralda, se algum aluno da favela estudava na escola de manhã.

Geralda me respondeu que tinha alunos moradores da favela estudando na escola pela manhã, mas, que estes alunos, geralmente, davam a volta no quarteirão para não serem vistos utilizando-se deste escadão, E acrescentou, “(...) *mas são poucos que estudam de manhã, tem mais à noite*”. Comentei que não os via subindo ou descendo o *escadão* e ela me contou, que: “*muitos deles não pode descer, senão o traficante do morro mata*”. Então eu perguntei como eles faziam para vir a Escola e ela respondeu que: “*eles não vem não, senão morre mesmo, fica sem estudar*”.

Uma vez mais a posição de fronteira da Escola se evidenciava nesta realidade que impõe regras aos moradores da favela e estabelece quem pode estudar ou quem pode utilizar-se do escadão para vir à escola ou mesmo ao bairro. Os funcionários e a direção da Escola tinham conhecimento da existência de um poder paralelo que privatiza o espaço público e dita

regras, estabelecendo direitos e deveres aos moradores. No entanto, pela observação e conversa com professores e funcionários da Escola, estes diziam e demonstravam não saber como lidar com esta realidade. Muitas vezes, diante do sentimento de impotência e, mesmo, diante do medo, optava-se por ignorar e omitir.

O ritual escolar descrito acima se alterava apenas em dias específicos, como nos dias do projeto de leitura, reunião pedagógica, ou quando ocorre uma redução do funcionamento do turno em função de algum fato extraordinário, que impeça o funcionamento normal do turno, ou dias de redução do horário por motivo de reivindicações trabalhistas ou algum outro protesto do coletivo do turno e/ou escola.

Como afirmei no início deste capítulo, os rituais são constitutivos da prática pedagógica adotada pela Escola, apesar de nem todos serem por ela instituídos. O horário, duração, quantidade e divisão dos módulos-aulas foram introduzidos pela Secretaria de Educação Municipal a partir da implantação da Escola Plural. Antes deste período, nas escolas municipais, os tempos, horários e duração das aulas seguiam outra lógica e distribuição. Porém, outros rituais como os que controlam e regulam o comportamento e a circulação dos alunos no espaço escolar, na entrada e saída, bem como os modos de disciplinarização destes e dos docentes em relação aos tempos e modos instituídos são prerrogativa e características de cada Escola.

3.11) O Grupo De Teatro

Na etapa exploratória desta investigação, no ano de 2002, foi muito citado pelo corpo docente e administrativo da instituição um grupo de teatro que ha quatro anos vem montando

peças, com alunos e ex-alunos do turno da manhã, e participando de festivais, sendo algumas destas peças premiadas.

O grupo de teatro na Escola Sédna iniciou suas montagens no ano de 1999, denominando-se Grupo de Teatro Quem Somos Nós e fazia parte dos projetos da Escola mantidos pela Prefeitura de Belo Horizonte. Durante estes quatro anos de existência, segundo a coordenadora atual, a escola procurou realizar um trabalho de “criação coletiva”, contando com a participação de alunos e ex-alunos do ensino médio da Escola e com a “colaboração da direção, de pais e de funcionários na produção, envolvendo ‘praticamente toda a comunidade escolar na apresentação das quatro montagens teatrais do projeto’”.

O projeto no ano de 2003 foi organizado e coordenado somente por uma das professoras que continuou com o projeto “*apesar de todas as dificuldades*”. De acordo com suas informações até o ano de 2002, o Grupo contava com a participação de uma professora de português do mesmo turno. Com a mudança na coordenação o grupo mudou também de nome.

Pela leitura do projeto, relatos e observações realizadas, durante a pesquisa de campo, as montagens envolveram exercícios constantes de leitura crítica de um texto-base, apresentado pela professora. Nas observações realizadas constatei ser um processo muito dinâmico e interativo, onde os alunos expressavam seus pensamentos, emitiam suas opiniões que eram recebidas pelo grupo e pela professora e se, consideradas procedentes por estes eram incorporadas ao texto-base. Assim, a partir da leitura coletiva deste texto eram realizadas modificações sendo o texto final uma elaboração coletiva do grupo.

Percebi um clima de confiança entre os participantes do grupo e a professora e, esta assumia uma postura dialógica com os alunos. De acordo com relatos e com a leitura do projeto, as ações do grupo de teatro não se restringem às apresentações no festival, mas o grupo também se apresentava nos eventos organizados pela Escola. No período desta pesquisa

de campo a peça *Curto Circuito* foi apresentada nos três turnos da Escola, após ter sido premiada no Festival de Teatro e Música.

A equipe de teatro compõe-se de quinze alunos do ensino médio da Escola, um diretor (a professora de história), um coreógrafo; um artista plástico para cenário e figurino; um compositor musical e um encarregado da produção.

No projeto consta que seriam necessários “*cinco meses entre a seleção dos atores e o início da montagem*” da peça, porém conforme relatei anteriormente, no ano de 2003, o grupo somente contou com um mês para organizar todo o processo.

Os ensaios estavam previstos para acontecer todos os sábados pela manhã e teriam uma duração de 3 horas cada. Dentro do contexto de redução do tempo da montagem da peça, o grupo reuniu-se em horários e dias diferentes e com maior frequência durante a semana, dentro da disponibilidade dos alunos e da professora.

O que as observações me possibilitaram perceber sobre este grupo, foram, em primeiro lugar a precariedade e a dificuldade para a montagem de uma peça teatral com qualidade na Escola. Em segundo, o envolvimento e o entusiasmo dos participantes, especialmente naqueles que já estavam no grupo há mais tempo, se esforçando para manter o projeto.

Em terceiro lugar, pude constatar a importância do Grupo para aqueles jovens envolvidos. Mesmo que por um tempo pequeno, o envolvimento deles era forte e o teatro constituía-se em um espaço privilegiado para a expressão cultural dos jovens na Escola.

Assim entendo que seja importante que se desenvolva pesquisas dentro de grupos culturais que, apesar de não incorporados à estrutura curricular da Escola, constituem-se como espaços ricos de formação de valores e saberes.

3.12) O Noturno: Uma Outra História

As observações do turno da noite não foram tão freqüentes e intensas quanto do turno da manhã. Conforme exposto na construção deste Estudo de Caso, este turno não estava previsto dentro da proposta inicial e foi incorporado em função da inserção da capoeira dentro das oficinas do Projeto Sexta-Cultural.

Conforme relatado anteriormente, eu comparecia a Escola duas noites por semana, centrando a observação no início do turno, quando o Grupo de Capoeira se retirava da Escola e nas noites de sexta-feira, no Projeto Sexta-Cultural.

À noite, a Escola, como nos outros turnos, oferece o ensino regular e não trabalha com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Até o ano de 2002, ele se estruturava de uma forma muito semelhante aos turnos da manhã e da tarde.

No ano de 2003, por iniciativa de um grupo de professores foi desenvolvido, pela primeira vez um projeto específico para este turno, instituindo, dentre outros aspectos a “*sexta Cultural*”. Segundo seus autores, este projeto nasceu das inquietações destes docentes diante da realidade complexa do ensino noturno e, assim, da busca destes por uma solução para os problemas que se prolongam e se complexificam durante toda a história da instituição, fazendo do noturno “quase” uma escola, a parte dos outros turnos, tamanha é sua especificidade. Problemas estes também enfrentados por outras escolas em seus turnos noturnos como: maior infrequência, principalmente às sextas-feiras, tanto por parte de alunos, quanto de professores, alta evasão de alunos durante o ano letivo e, sobretudo nas sextas-feiras após o intervalo de recreio.

No entendimento deste grupo de professores,

é no ensino noturno que as dificuldades apontadas anteriormente mostram-se de forma mais ostensiva, embora parte de um todo, este turno apresenta características específicas, necessidades e demandas muito particulares. É nele que a exclusão social assume sua verdadeira dimensão”(p. 5)

Sua história começa no ano de 2002, quando foi elaborado coletivamente um documento apresentando à Regional Administrativa que está subordinada a Secretaria Municipal de Ensino - SMED o projeto para ser implantado no ano letivo de 2003. Neste documento apresentaram seus objetivos e argumentos para implantar uma modificação nos módulos das aulas, nas noites de 2^a a 5^a feiras, deixando dois módulos para o período após o recreio, com o objetivo de diminuir a evasão depois deste horário e a substituição dos módulos tradicionais, nas noites de 6^a feiras, por oficinas, para estimular a frequência e a participação dos alunos.

O projeto foi aprovado pela SMED e implantado durante todo o ano de letivo de 2003, do qual acompanhei apenas o primeiro semestre, período em que estava realizando a pesquisa de campo.

Na prática o Projeto Sexta-Cultural interferia muito pouco na estrutura e organização de funcionamento do turno nas noites de 2^a à 5^a feiras, apenas modificando o número de módulos-aula, antes e depois do recreio, e não interferia diretamente na dinâmica e conteúdos das aulas. A maior e mais significativa modificação introduzida ocorria às sextas-feiras, quando, no lugar das aulas e conteúdos tradicionais, os professores ofereciam oficinas diversas: capoeira, jogos dramáticos, matemática comercial, xadrez, máscaras, cinema, leitura de jornais, saúde e beleza, corpo em movimento, caligrafia, culinária, redação criativa, além de aulas de vôlei, futebol de salão. Estas oficinas eram ofertadas de acordo com as preferências e habilidades dos professores e contou com uma consulta aos alunos. A matrícula era realizada por inscrição, e de acordo com a capacidade de oferta de vaga de cada oficina, aberta a todos os alunos, que precisavam escolher uma em que quisessem participar, em cada

semestre, trocando no semestre seguinte. Além destas oficinas restritas aos alunos, eram oferecidas, também oficinas de arte culinária e artesanato abertas à comunidade.

Com o projeto, nas noites de sexta-feira a rotina da Escola era totalmente modificada. Alteravam-se os tempos, os conteúdos, a dinâmica das aulas, a disposição das salas e os usos que se faziam delas. Porém, observei que apesar dos esforços dos professores, a maioria das oficinas não obteve muito êxito. No início do ano os alunos pareciam estar entusiasmados com a modificação e teve uma participação maior. Aos poucos, porém, o entusiasmo foi diminuindo e a frequência também. Porém, na avaliação do corpo docente, se comparada a frequência nas oficinas com frequência nas aulas normais das sextas-feiras, houve uma significativa melhora.

Observei que sendo oficina ou aula tradicional, nas sextas-feiras era pouca a frequência dos alunos no noturno, principalmente depois do recreio. Em algumas ocasiões, mesmos em sextas-feiras de Projeto, a Escola à noite, após o recreio ficava praticamente vazia. Mesmo com o Projeto Sexta Cultural o turno tinha dificuldade em funcionar normalmente até o final. Em algumas noites faltava também um número grande de professores, o que comprometia o funcionamento do turno. Os poucos professores que vinham temiam ficar sozinhos até mais tarde e depois sair desta desacompanhados. Em algumas vezes observei que as aulas eram suspensas por falta de condição de segurança dos próprios alunos e professores por conta de falta de energia na escola ou mesmo do medo provocado por conflitos violentos na favela Júpiter.

Observei que no turno da noite a complexidade dos problemas que os docentes enfrentam, exigem medidas que extrapolam os esforços pedagógicos e metodológicos do corpo docente e do interesse e motivação dos alunos com a escola. A escola noturna está inserida em uma intrincada história e configuração que demanda diferentes ações para solucionar a questão da evasão e da infrequência e a escola ou os educadores, sozinhos, são

insuficientes para a solução destes, necessitando de uma ação conjunta com o poder público municipal.

Perfil do Noturno no Projeto Sexta Cultural

No processo de discussão que antecedeu a elaboração do documento e nos momentos posteriores em que juntos avaliavam o que estava dando certo ou não, os professores apropriavam-se das teorias educacionais, das orientações legais e dos seus “saberes práticos” e, “elevando-se” do espaço do cotidiano buscavam novas maneiras de proceder, ou no dizer de Certeau (2003), “novos modos de fazer” e proceder na Escola.

Neste processo os professores do noturno elaboraram, coletivamente, um perfil do turno, apresentado a seguir, identificando os fatores, características e contextos que percebem como dificultadores do trabalho pedagógico e da relação professor/aluno.

- O descompromisso ou desencanto dos alunos em relação à instituição escolar, fato que resultaria na baixa frequência às aulas e pouco envolvimento com as atividades propostas;
- A falta de material didático, tanto no Fundamental quanto no Ensino Médio;
- A inadequação dos livros didáticos, ora infantis, ora acima das possibilidades reais de apreensão, mas quase sempre desvinculados da realidade dos alunos;
- A percepção de que a Escola é, exclusivamente, um espaço de lazer, alimentação, e de outros interesses escusos e não revelados, daí, a migração de grupos de outras escolas;
- A baixa auto-estima cristalizada em atitudes de afrontamento e violência”.

3.13) CENA EM TRÊS ATOS

Escola e Juventude: Retrato de Uma Situação de Fronteira

1) De um lado uma professora preocupada com o futuro de seus jovens alunos que em seu entendimento, precisavam aprender o conteúdo definido para a série que estavam cursando, por que senão poderiam não passar no vestibular e assim prejudicar seus futuros. Por outro lado, um grupo grande de alunos, que segundo na visão da professora, não se mostravam interessados em aprender. Apesar das várias tentativas de diálogo, os alunos continuavam a passear, pela sala, de um lado para o outro e conversavam todo o tempo em que a professora tentava explicar a matéria e corrigir os exercícios. Esta situação, segundo depoimentos, parecia ser comum a vários outros professores com esta mesma turma.

2) Em uma determinada noite, os alunos vieram na coordenação reclamar da professora, contando que ela havia conversado com a turma e dito que iria dividir a turma em dois lados. De um lado ficariam os que queriam estudar e do outro lado da sala ficariam os que não queriam estudar. Ela então daria aula somente para aqueles que se sentassem do lado da sala indicada para os que queriam estudar e os 'outros ela iria deixar de lado'.

3) a professora relatou que a turma reagiu de uma forma 'muito forte, descendo para a coordenação'. Quando a turma desceu um aluno teria se aproximado dela e dito: 'professora isto não vai dar certo', e explicou que os próprios alunos quando chegam na sala de aula dividem a sala em dois lados. A divisão é definida pela rua que os alunos moram na Favela Júpiter próxima à Escola. Então, alguns não podem sentar perto dos outros por causa da lei estabelecida pelo tráfico de drogas da favela. A professora se espantou muito, pois ela desconhecia esta divisão e muito menos conhecia esta lei que, estabelecida pelo tráfico no morro, interfere na própria organização e distribuição dos lugares e relacionamento dentro da sala de aula.

Duas lógicas totalmente diferentes estavam co-existindo naquela sala de aula. As regras, os valores e a autoridade, ao contrário do que a Escola e professores pensavam, não residiam neles, mas era norteadas por uma cultura exterior à Escola, estabelecida em um território, tão próximo fisicamente e tão distante culturalmente, um outro lugar, que possui regras, valores e leis próprias que a Escola conhecendo-as ou desconhecendo-as, faz parte da vida daqueles jovens, constitui seus referenciais de mundo e está se instituindo dentro da Escola e das salas de aula.

Esta cena evidencia que o desconhecimento ou desconsideração da existência dessas variadas lógicas que atravessam as relações escola/professor/aluno tem dificultado as relações de *aprendizagem*, chegando a interferir na organização escolar. Mostram também o quanto o desconhecimento da Escola dessa sua condição de fronteira, de espaço intermediário entre estes universos culturais cindidos: o mundo, regras, valores, rituais dos jovens moradores 'lá

de cima” e o mundo dos jovens situados no espaço social “de baixo”, opera como barreira entre grupos e projetos.

QUARTO ATO

AO TOQUE DO BERIMBÁU: CULTURAS JUVENIS E ESCOLA



FIGURA 3 – Apresentação do Grupo M.B em evento cultural set/2003

CENA UM

NAS GINGAS DA CAPOEIRA

4.1) Refletindo Sobre Capoeira

(...), o que é a vida senão um imenso terreiro onde todos os homens jogam 'capoeira' para alcançar 'um lugar ao sol.' Jogam uma 'capoeira de vida e morte' para ganhar o pão diário ou apenas pelo simples prazer de passar uma 'fasteira' hos seus concorrentes, E, se isto acontece é porque, como escreveu um poeta – os homens se buscam, mas, não se encontram... “

Ramagem Badaró

Para melhor compreensão do universo cultural dos jovens capoeiristas torna-se necessário conversar sobre capoeira. Conversa breve, posto que este não é o objeto desta investigação. Buscar-se-á apenas situar a capoeira, entendida como parte constituinte das culturas dos jovens pesquisados e a contextualização de sua história de modo a enriquecer a interpretação dos sentidos e os significados construídos pelos sujeitos desta pesquisa.

Sobre a capoeira existem vários estudos produzidos nas universidades brasileiras, principalmente, nos campos da Antropologia e da Educação Física. Apesar disto, questões importantes como sua origem, o significado e definição do que é a capoeira ainda geram muita polêmica e poucas conclusões.

Esta vasta literatura indica que há diversas teorias ou hipóteses para explicar como e onde teria surgido a capoeira e identifica duas correntes explicativas *‘mais fortes’*. Uma delas *“afirma que a capoeira teria vindo para o Brasil trazida pelos escravos”*, e a outra que a capoeira teria *“sido uma invenção dos escravos no Brasil”*. Nenhuma das correntes, no entanto, apresentou, até o momento, evidências conclusivas.

Muitos estudiosos sobre esta arte-luta atribuem grande parte desta dificuldade em definir a origem da capoeira, à queima dos arquivos sobre a escravidão realizada em 1890, por Rui Barbosa. Recorrendo ao *“Dicionário Histórico: Brasil-Colônia e Império”*, organizado por Botelho e Reis (2001), o termo capoeira também é apresentado em toda sua complexidade, sendo conceituado de diferentes formas.

1. *uma manifestação cultural de resistência escrava, que mistura dança e luta, música e violência e, era parte do cotidiano dos escravos negros desde o início da colonização do Brasil;*
2. *uma reação dos cativos à imposição de valores e cultura do branco;.*

3. *uma luta de defesa pessoal que parece ter sido introduzida na Colônia pelos negros de Angola e pelos Bantos, no século XVI.(p.34)*

Ainda seguindo este mesmo Dicionário encontramos a informação de que os escravos na tentativa de esconder dos feitores e policiais a verdadeira característica da capoeira, que seria a luta e pela dificuldade de encontrar armas e munições, teriam desenvolvido um,

sofisticado sistema de auto-defesa com o próprio corpo: unindo a velocidade e a gíngua da dança trazida da África ao conhecimento das funções dos instrumentos de trabalho (martelo, foice e enxada) e à forma de defesa dos animais (marrada, pancada seca com o rabo, coice de mula, estapear dos felinos, entre outras) criaram um sistema de golpes eficiente, mais adaptado à defesa do que ao próprio ataque(.P.35)

Por esta definição a capoeira seria fruto de um saber “prático” dos negros africanos trazidos cativos para o Brasil e, como tal, resultado de uma mistura de expressões culturais, como a dança, novos saberes elaborados através da observação dos usos e formas dos instrumentos utilizados em seu cotidiano de trabalho, associados, ainda a observação dos movimentos ou golpes dos animais que conheciam. Na explicação das autoras do referido Dicionário os golpes elaborados visariam desarmar ou imobilizar o opositor para se ganhar tempo para a fuga.

O uso da dança e dos instrumentos musicais, como berimbaus e atabaques visariam de um lado, “*unir culturalmente os líderes africanos e seus grupos e por outro lado, disfarçar o exercício da luta, parecendo a todos ser mera brincadeira*”. Esta perspectiva do disfarce da luta em dança seguiria o mesmo princípio adotado pelos negros escravizados no Brasil com respeito a suas crenças e religiões, que, através do recurso denominado por alguns estudiosos de sincretismo religioso, conseguiriam disfarçá-la a fim de preservá-la. Desta forma, concluem as autoras, teria sido “*como divertimento*” que a capoeira sobreviveu e é praticada até os dias de hoje. (p.34)

Bruhns (2000)⁷⁹, baseando-se nos estudos de Reis (1993) e Barbieri (1993) identifica, em sua dissertação de mestrado, três momentos históricos distintos, nos quais prevaleceriam diferentes representações sobre a capoeira.

De acordo com seu estudo, a primeira fase da história da capoeira compreenderia o período entre o começo do século XIX até o ano de 1898. Até esta data haveria uma grande presença de escravos negros jogando capoeira na cidade do Rio de Janeiro, sendo considerada uma contravenção e passível a punições leves. A partir de 1890, a prática da capoeira passaria a ser vista como crime e seus praticantes, quando pegos em flagrante ou denunciados, receberiam punições severas.

Para esta autora a capoeira neste primeiro período representaria “*a forma cultural encontrada pelos africanos para responder às violências e demandas de uma sociedade urbana hostil*”, mas também se constituiria como uma forma de “*leitura do espaço, uma forma de identidade grupal, um recurso de afirmação pessoal na luta pela vida, e um instrumento decisivo no conflito dentro da própria população cativa.*” (p. 24)

Para Falcão (1996)⁸⁰, a capoeira praticada, nesta época, na cidade do Rio de Janeiro, “*sempre teve ambiente festeiro*” por causa da forte influência dos primeiros grupos de negros africanos que vieram cativos para o país. Para ele, a capoeira ou capoeiragem, desde o seu começo “*incorporou o primado do divertimento, do lúdico, da vadiação – não no sentido de ação vagabunda, contravenção – mas no sentido de brincadeira, divertimento.*” (p25)

Os dois autores entendem que após a primeira metade do século XIX, a prática da capoeira começaria a adquirir uma conotação depreciativa com sua utilização generalizada

⁷⁹ Refiro-me ao livro de Heloisa Turini Bruhns, fruto de sua dissertação de Mestrado sobre carnaval, futebol e capoeira, devidamente citada ao final desta dissertação, no qual me referencio para entender a história desta prática e suas diferentes representações.

⁸⁰ Refiro-me ao estudo desenvolvido por este autor sobre o processo de aproximação da Capoeira do universo escolar, principalmente o universitário. Estudo este que me reporto nesta investigação para pensar a relação da capoeira com a escola e assim, a capoeira praticada no Grupo M.B. Ver referência completa ao final desta dissertação.

pelos escravos na cidade do Rio de Janeiro. Ambos identificam que a partir da segunda metade do século XIX é que a capoeira deixa de ser uma prática exclusiva da população negra cativa, começando a ser praticada por negros libertos, brancos pobres e até por integrantes das camadas médias da sociedade carioca que se juntam aos negros e se organizam em grupos denominados “maltas de capoeiras”. Estas maltas se transformaram em verdadeiras instituições de caráter político e paramilitar e formavam as bases armadas dos partidos políticos, Conservador e Liberal do Regime Monarquista no Rio de Janeiro.

Neste período, o cotidiano da cidade do Rio de Janeiro passa a ser constantemente perturbado por correrias e brigas de capoeiras que geralmente deixavam como saldo um grande número de mortos e feridos, apavorando a população da cidade com suas façanhas. Alencastro (1997) demonstra que durante o século XIX, a população cativa representava de metade a dois quintos da população do Rio de Janeiro e, entre os anos de 1821 e 1849, a corte do império, como era conhecida esta cidade no período imperial, agregava em números absolutos a maior concentração urbana de escravos existente no mundo desde o final do Império Romano.

Neste contexto peculiar, de acordo com Alencastro, a oposição senhor/escravo, desdobrava-se numa tensão racial que impregnava toda a sociedade e, principalmente, a corte. Shalloub (1997), no livro “Cidade Febril”, ao estudar o cotidiano da cidade do Rio de Janeiro no final do século XIX, reitera esta interpretação de Alencastro, mostrando o clima de medo que a população branca e livre vivia diante de uma cidade “Negra” como era a capital do Império, que povoava o imaginário social desta sociedade, relacionado às ações das Maltas de capoeira.

Para Falcão (1996), “*foram nestas circunstâncias que a faceta marginalizada da capoeira adquiriu grandes proporções*”. Mas, mesmo sendo reprimida durante todo o século XIX, somente com a implantação do Sistema republicano a “capoeiragem” passaria a receber

tratamento criminal oficial em todo território nacional. Neste contexto, a vadiação deixou de ser vista como brincadeira, divertimento, para ser vista como uma ação depreciativa de vagabundagem, malandragem, ações de desocupados e criminosos.

A legalização da capoeira, segundo Bruhns (2000) se daria em 1930 como um segundo momento na sua história em que teria originado uma nova representação. Neste segundo momento o cenário se transfere do Rio de Janeiro para a cidade de Salvador:

‘Devido ao fato de as cidades nordestinas (Recife e Salvador) não terem sofrido um processo de perseguição desde o início do século passado, alguns autores (Barbieri 1993; Soares 1993) mostram de que modo esses centros urbanos se tornaram ‘santuários’ da capoeiragem antiga, mantendo uma hegemonia no século presente. (p.28)

Em 1937, Manuel dos Reis Machado, mais conhecido como Mestre Bimba, inaugura oficialmente uma Escola de capoeira, com o nome “Centro de Cultura Física e Capoeira Regional”. Na mesma época, Vicente Ferreira Pastinha, Mestre Pastinha, sistematiza o estilo conhecido como “Capoeira Angola”. Nesta nova cena “ *Dois mestres negros, originários das camadas pobres da cidade de Salvador, ganham notabilidade social através da capoeira*”. (BRUHNS, 2000, p. 28)

Anterior a este período o aprendizado da capoeira se dava, segundo vários estudos, de maneira vivencial e informal geralmente nos fins de semana. A vadiação ou capoeiragem misturava-se a outras práticas cotidianas das classes populares, como as peladas de futebol. Com a criação da Capoeira Regional, por Mestre Bimba, e a Sistematização da Capoeira Angola por Mestre Pastinha, ocorreria uma mudança radical nos processos de ensino aprendizagem da capoeira que, “*sai das ruas, ganhando um significado diferente daquele atribuído-lhe na fase anterior, ou seja, coisa de negro, de vadio, de malandro*”.(ibidem)

Assim, Bruhns declara que teria se iniciado um processo de “*busca pela legitimação da capoeira*” que passaria a ser apresentada pelos mestres, acima citados, como “*esporte ou como modalidade nacional de luta (Pastinha)*”. Ao mesmo tempo em que estes mestres

procurariam criar uma “*pedagogia para o ensino da capoeira*” além de estimular a “*participação dos brancos de classe Média*”. (p. 30)

A criação da Capoeira Regional é interpretada por estes autores como uma estratégia de Mestre Bimba, no intuito de torná-la mais aceita e menos marginalizada pela sociedade baiana. Para isto, ele teria se aproximado e conquistado espaço no campo universitário da Bahia. E, para manter esta conquista, o referido Mestre teria retirado a capoeira do terreiro e a colocado em recinto fechado, nas academias, possibilitando a participação “de camadas sociais superiores”.

A leitura de Campos (2001)⁸¹ e Falcão (1996) mostra que foi através de Mestre Bimba, com sua capoeira Regional que esta arte-jogo teria estabelecido seus primeiros contatos com as instituições escolares, principalmente as universidades. Para estes autores, a aproximação da capoeira com as universidades, a sua transferência dos terreiros para as academias e, a adesão da classe média e universitária à sua prática, a teriam modificado profundamente, destoando-a completamente daquela capoeira antiga, criada e usufruída pelas classes populares.

Para Falcão, ao introduzir na capoeira elementos “alheios ao ethos popular”, Mestre Bimba contribuiria com as primeiras bases para o estreitamento dos vínculos entre a capoeira e as instituições escolares. Como exemplo, ele destaca a introdução da “*formatura*”, com seus rituais altamente formais, realizados ao final de cada curso de capoeira regional, incluindo fatores tipicamente acadêmicos como: patronos; paraninfos: oradores, discursos e diplomas”. Para ele “*Mestre Bimba fazia tudo conforme o figurino educacional. Os alunos passavam por exames e se diplomavam de roupa branca*”. (p. 35)

⁸¹ Refiro-me ao livro de Campos, que assim como Falcão debruça-se sobre a questão da introdução da Capoeira nas Universidades e apresenta algumas reflexões e fatos importantes sobre a capoeira, que me possibilitaram ampliar o entendimento desta arte/luta.

No entendimento de outro autor, Frigério (1989)⁸², (citado em Falcão, 1996, p.37), no processo de legalização e de aproximação da universidade, a capoeira teria perdido várias das características que lhes eram próprias em virtude de sua origem étnica e adquiriu outros elementos que favoreceram sua penetração nas camadas dominantes de Salvador. (citado em Falcão 1996, p. 37).

Para Bruhns (2000), com o desenvolvimento e divulgação das capoeiras Angola e Regional é construída uma nova maneira de ver a dança, havendo uma realocação e complexificação dos grupos sociais envolvidos. E neste contexto se configuraria uma terceira forma de representação da capoeira.

Neste terceiro período, o cenário identificado pela autora, muda do Estado da Bahia para a cidade de São Paulo, na década de 1970 e a capoeira é reconhecida oficialmente como esporte, em 1972, conforme portaria expedida pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC)”.

No ano de 1986, este mesmo Ministério, através da Secretaria Nacional de Educação Física, objetivou implantar uma política nacional de capoeira no intuito de homogeneizar e regular a sua prática. A proposta, segundo Bruhns, consistiu na realização de uma ampla consulta às bases para elaboração de um programa nacional de capoeira que resultou na proposta da fundação da primeira federação de capoeira do país: a Federação Paulista de Capoeira.

Em oposição a esta federação, (que transformara a capoeira em arte marcial brasileira) se formaram dois grupos de capoeira na cidade de São Paulo: os Capitães d’Areia na década de 1970 e o Cativo no começo de 1988.

⁸² FRIGÉRIO, Alejandro. Capoeira: de arte negra a esporte branco. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Rio

4.2) Principais Estilos De Capoeira

4.2.1) Capoeira Primitiva

A Capoeira primitiva ou capoeiragem como também era denominada era aquela praticada nos terreiros, morros e praças pelos remanescentes dos antigos escravos e pessoas de outra origem étnica e social que se interessavam pela atividade. Para Moura, seria “*uma forma subsidiária, anexa, complementar, decorrente do batuque*”. Para ele, primeiramente, teria surgido o batuque, que diferente do sentido atual do termo não estava ligado apenas a música e dança. Originalmente o batuque seria “*uma luta braba, violenta, onde o objetivo era jogar o adversário no chão, usando apenas as pernas*”.

De acordo com o sexagenário João Mina, remanescente do batuque e da capoeiragem,⁸³ o primeiro era praticado diariamente nos morros e favelas do Rio de Janeiro, no início do século XX, “por negro macumbeiro, bom de santo, bom de garganta, e principalmente bom de perna, para tirar outro da roda, até a chegada dos policiais”. Quando os policiais chegavam,

neste momento rapidamente, o batuque virava samba, quando as mulheres dos batuqueiros começavam a participar, entrando na roda. o batuqueiro nunca dançava o samba, que era um batuque mais mole e com remexos, denominado coco”. Assim que a polícia saía, o batuque continuava e os batuqueiros entravam duro na capoeiragem.(p. 40)

Segundo relato de Tibúrcio, lutador conhecido nos meios do batuque, citado em Moura, “*o batuque era uma luta condenada pela polícia, devido às conseqüências, quase sempre acabava em conflitos, com a intervenção das autoridades, mas tratava-se de um dos nossos costumes populares*” (p. 43)

de Janeiro, v.4,n.10,p.85-98, Jun.1989.

⁸³ Relatado em Moura (1993), transcrito e divulgado pelo jornal “O Estado da Bahia”, em 1948.

A base da luta, conforme explica Moura, era a negaça, o engano, o engodilhar, o emaranhar, a isca, o florear. Para ele o golpe,

Visava desnortear o oponente, enganando-o, embaraçando-o, confundindo-o, logrando-o com co trejeitos de corpo, de mãos, pés, ou tudo isso conjugando, para atingi-lo imprevistamente (...) o vitorioso era o mais negociador, o mais rápido no livrar-se, o mais tapeador, enganador, no desfechar o golpe. Era o combate da negaça e da falsidade, irmanadas”. “A negaça era a essência da luta”. “Consistia a negaça, na movimentação das articulações dos braços, pés, tronco e cabeça, isolados ou em conjunto, formando o que se chamava jogo de corpo, e cuja finalidade principal era burlar a atenção do lutador, para pegá-lo desprevenido”. Era “usada como preparativo no ataque, na defesa, durante uma luta, e para demonstração de lances espetaculares, simulados num ritmo lento, que tinha o nome de floreio “: “Floreio era usado como acompanhamento musical do toque do urucungo”, o mesmo que berimbau . (MOURA, 1993 p. 11)

4.2.2) Capoeira Angola

A Capoeira Angola é considerada a capoeira tradicional ou primitiva, que foi sistematizada por Mestre Pastinha, no Centro Esportivo de Capoeira Angola, na cidade de Salvador, Bahia e nas academias sob sua coordenação.

A Capoeira Angola, nos anos 30, contava com um pequeno número de golpes e os principais eram: Cabeçada, Rasteira, Rabo de Arraia, Chapa de frente, Chapa de Costas, Meia lua e Cutilada de mão. Todos os golpes e contra-golpes partem da ginga, considerada a movimentação básica da capoeira. No jogo esses golpes eram mesclados com um número indefinido de negaças, esquivas e fintas improvisadas por cada capoeirista, “ *de acordo com sua possibilidades, numa espécie de dramatização do confronto direto*”. Tudo isto completado pela “*mandinga que significa para o capoeirista, saber ler as intenções do outro, fazendo-o entrar na sua*”, trazendo o oponente para o seu jogo e não entrando no jogo dele. (FALCÃO, 1996, p. 102)

4.2.3) Capoeira Regional

Denominada, também, Luta Regional Baiana, foi o estilo desenvolvido e difundido por Mestre Bimba, na década de 30 do século XX, na Bahia e, abrangia 50 golpes, dos quais 22 eram mortais se bem aplicados. Foi desenvolvido, segundo estudo de Moura (1993) a partir da fusão de dois estilos distintos de capoeira, o batuque (já citado), que havia sido proscrito e a capoeira tradicional. Para este autor, Mestre Bimba *“metodizou os processos, criou regras e preceitos, preservou todos os segredos, truques e artimanhas, astúcias e a ardileza dos passos, inerentes e integrantes da capoeira”*. Que assim, *ficou robustecida, revigorada, dotada de maior combatividade.”* (P.25)

Falcão (1996) entende que no processo de aproximação com as instituições escolares, a Capoeira Regional pode ter incorporado os códigos e valores dominantes da área da educação, principalmente da Educação Física. Passando por diversas configurações teria, aos poucos, deixado o primado da rebeldia e da resistência, e de uma visão crítica da sociedade e, sendo *“utilizada como elemento veiculador e fomentador de valores e símbolos mantenedores do Status quo”*. Ele afirma temer que na busca de eficiência, a *“vadiação”* (espaço do jogo e do lúdico) tenha perdido espaço na Capoeira Regional.

4.2.4) Maculelê

A primeira vez que assisti a uma apresentação de Maculelê e pude saber que se tratava de uma modalidade de capoeira foi em uma apresentação dos jovens do Grupo M.B. Devo confessar que fiquei emocionada e pude constatar que é uma forma de capoeira muito distinta das outras, tanto da Angola, quanto da Regional.

Na leitura do livro *‘A vida dos escravos no Rio de Janeiro: 1808-1850’*, no qual, Karasch (2000, p. 332) descreve e analisa, dentre outros aspectos da vida cotidiana dos escravos, as diferentes expressões culturais de origem afro-brasileira existentes no Rio de Janeiro, no século XIX, encontrei uma importante referência a esta “dança-luta”.

Neste livro, a historiadora conta que encontrou em Rugendas⁸⁴ uma descrição de uma “dança militar” executada por dois grupos armados com paus, posicionados, um diante do outro, simulando uma troca de golpes. Segundo ela esta “dança-luta” tinha como objetivo aparar os golpes dos outros, ou seja, uma simulação de auto-defesa que, segundo ela, evoca uma dança de bastão muito comum em Angola.

A descrição que Karasch faz desta dança possivelmente relacionada ao Maculelê é muito semelhante ao que assisti no Grupo M.B. A seguir sua intuição a origem do Maculelê é a mesma da capoeira, uma região de Angola, no continente africano, portanto dentro da mesma matriz cultural.

É muito comum nos shows dos grupos de capoeiras contemporâneos apresentarem o maculelê como uma modalidade desta, ou como parte de um conjunto de danças afro-brasileiras. Mas a considerar as informações de vários capoeiristas com quem conversei no dia do batizado do Grupo M.B, sua origem ainda não foi esclarecida.

Existe entre alguns capoeiristas uma interpretação de que o Maculelê teria uma origem indígena, sendo criação dos índios Tapuias. Mas, como tudo na capoeira gera uma certa controvérsia, existe uma terceira via de interpretação, em que alguns capoeiristas atribuem a criação do maculelê aos próprios escravos negros, mas se referindo a uma forma de dança-luta que teria se originado de escravos negros que se disfarçavam de índios para despistar seus perseguidores.

⁸⁴ Para saber mais sobre o Maculelê e as danças lutas que compõem a capoeira e suas origens e similitudes com outras expressões culturais africanas, ver este livro desta historiadora norte-americana, capítulo 8, p.292 a 341.

Independentemente da dúvida que paira sobre a origem do maculelê, no Grupo MB, esta modalidade de capoeira é um show diferente, trazendo um componente teatral muito forte. Em seus shows a apresentam como uma mescla de dança, representações teatrais de histórias, além de uma representação de luta com movimentos sincronizados, realizados geralmente em dupla, utilizando-se facões ou pedaços de paus, sem a formação de rodas, sem ginga, sem berimbaus, sem aús, queixada, martelos ou outros movimentos comuns na capoeira.

No contexto do Grupo, para os jovens o Maculelê é especialmente desejado e apreciado pelas meninas, que, diferentemente dos rapazes, gostam muito desta forma de capoeira. Neste estilo de capoeira predomina a dança, a música, a brincadeira e o teatro, pouco fica da luta, restrita a uma coreografia.

4.2.5) A Capoeira Contemporânea

Falcão afirma que na atualidade existem muitos mestres de capoeira que admitem não praticar nem a capoeira Angola, nem a Regional, simplesmente declarando que praticam “capoeira” sem a preocupação de se definirem seguidores de um ou outro estilo. Nas observações realizadas com o Grupo M.B foi este fenômeno que observei e confirmei em conversas com o responsável pelo grupo.

Sobre este aspecto Reis (1993) mostra o espaço existente na capoeira atual para “*reinvenção das tradições no bojo desta arte-luta*”, afirmando que a capoeira paulistana, por exemplo, opera uma síntese que refaz a dicotomia baiana entre Angola e Regional, resultando numa Capoeira Regional “angolizada” ou numa Capoeira Angola “regionalizada”.

Os ritmos mais importantes são: Amazonas, Angola, Angolinha, Banguela, Iuna, São Bento Grande e São Bento Pequeno. Sempre que se forma uma roda, os berimbaus indicam o começo da roda, o ritmo e o início do jogo. Logo depois dois capoeiristas abaixam-se ao pé do berimbau e o Mestre inicia o canto.

A maioria dos Mestres, segundo Campos (2001), considera – concordando com o exposto no Dicionário Histórico -, que a música na capoeira nasceu da necessidade de disfarçar a luta pela dança, como nos batuques descritos anteriormente. Para Falcão, entretanto, a música é constituinte da vadiação que sempre esteve presente na capoeira dentro do lúdico, da brincadeira e da diversão, sendo parte dos costumes dos negros angolanos, os primeiros a serem trazidos cativos para o Brasil.

No início do jogo é costume dentro da roda o dizer Iê! Este grito indica que o capoeirista está com a palavra e vai começar uma Ladainha. As Ladainhas ou Chulas, como são também denominadas, são as músicas características da capoeira Angola. Elas contam histórias sobre personagens importantes relacionadas com o folclore brasileiro ou com a própria capoeira. Também podem falar de cidades, instrumentos ou de qualquer assunto que seja importante para o capoeirista.

A música na capoeira, principalmente as Chulas ou Ladainhas são o espaço por excelência da oralidade, da transmissão e preservação das tradições e da memória dos grandes eventos e nomes da capoeira.

Importante é saber que não se joga enquanto se canta uma Ladainha. Ela é cantada para ser ouvida. Somente quando termina a ladainha é que o jogo começa. Após a Ladainha, canta-se o Canto da Entrada, ou seja, o canto inicial de uma Roda que pode ou não ser uma louvação. Louvação é um tipo de canto em que se louva a Deus, aos Mestres, à capoeira, às cidades, etc. Já as músicas chamadas Quadras são específicas da Capoeira Regional, parecidas

com as Ladainhas, mas não são tão grandes e não precisam ser cantadas separadamente do jogo.

Assim, percebe-se uma complexidade na conformação da capoeira do grupo M.B, que somente passa a ser compreendida se introduzimos categorias como hibridismos e mestiçagens culturais. Pois não encontramos as matrizes culturais separadas, definidas, mas sim profundamente mescladas e re-criadas em uma nova linguagem entre o monitor e os alunos e com relação à própria prática da capoeira.

4.3) A Graduação Nos Grupos De Capoeira



FIGURA 4 – Jovem Capoeirista Organizando Distribuição das Cordas – Batizado do Grupo M.B

Seguindo outras modalidades esportivas, como o judô, jiu-jitsu, taekwon-do ou caratê, a capoeira contemporânea estabelece uma graduação dos níveis de aprendizagem dos praticantes, sendo representada, atualmente, pela cor da corda ou cordel que estes usam na cintura. De acordo com Falcão(1996), esta tradição começou com mestre Bimba, o primeiro a utilizar a graduação na capoeira. Ele conta que à época era um lenço de seda no pescoço, a qual o mestre chamava de “esguião de seda”.

Este sistema de graduação teria se constituído para identificar os capoeiristas perante a sua comunidade, dizendo de seu tempo e nível de prática, ao mesmo tempo, que estabeleceria uma hierarquia entre os praticantes, outorgando-lhes títulos como: aluno, graduado, monitor, professor, contra-mestre ou mestre de capoeira. A cada título obtido, o capoeirista recebe autorização, para lecionar e, até formar grupos próprios. Os títulos trazem também, prestígio, reconhecimento e mesmo a obtenção de recursos financeiros, por meio da abertura de academias e filiais.

Não existe um sistema de graduação unificado no Brasil e, por isto, diferem de grupo para grupo, o que acaba não identificando tanto, quanto se pretendia, os capoeiristas, suas habilidades ou posição no mundo da capoeira. A se considerar o que afirmam alguns capoeiristas, ao contrário, este sistema de graduação vem gerando brigas e desentendimentos entre os grupos. Desta forma, a graduação que, a princípio se constituiu para unificar e organizar a prática desta modalidade “esportiva”, no entendimento destes praticantes tem estabelecido hierarquias muito complexas e, sobretudo, muitas rivalidades no mundo da capoeira, servindo mais para enriquecimento pessoal de alguns mestres.

São dois os sistemas mais comuns: um baseado nas cores da bandeira do Brasil e um outro baseado nas cores dos orixás. Entre cada graduação de cor pura, existe, atualmente, em alguns grupos, inclusive no M.B uma graduação intermediária, cuja metade da corda corresponde à cor anterior e a outra metade, à cor posterior.

Segundo o monitor do grupo M.B, estas subdivisões existentes também no judô e em outras artes marciais, estimulam os alunos a persistirem na prática do esporte. Antes da adoção das cordas “quebradas”, ele conta, demorava -se muitos anos para passar de um nível a outro o que desestimulava os praticantes. Porém, ainda baseando-me em sua fala, estas subdivisões trazem recursos financeiros para os mestres e grupos, que cobram para participar do batizado, cerimônia onde se realiza a troca de corda.

No grupo M.B segue-se a uma seqüência adaptada pelo monitor do que é definido em outros grupos, não podendo ser classificada dentro de um sistema ou outro. A seqüência das cordas é a seguinte: cru; cru e amarelo; amarelo; amarelo e laranja; laranja; laranja e azul; azul; azul e verde; verde; verde e marrom; marrom e preta.

Dentro deste sistema de classificação os alunos trocam de corda de ano em ano, até chegar na corda de cores amarela e laranja. Depois, desta corda passam a mudar de nível somente de dois em dois anos, quando já se tornam “graduados” e podem começar a dar aulas de capoeira, sob supervisão de um grupo, ou mestre.⁸⁵

⁸⁵ Após o encerramento da pesquisa se introduziu no Grupo de Capoeira M.B duas novas cordas, sendo uma para categoria de aprendiz mirim, para algumas crianças que entraram no Grupo e uma segunda para os alunos, menores de 18 anos, que não podem ainda pegar a corda laranja que lhe daria a condição de graduado.

CENA DOIS

CONHECENDO O GRUPO M.B E A “GALERINHA” DA

CAPOEIRA

4.4) No Campo Do Grupo M.B

Era um final de tarde do mês de janeiro de 2003, período de férias escolares, quando fui me encontrar pela primeira vez com o Grupo de Capoeira M.B. Apesar das fortes chuvas que caíam sobre a cidade de Belo Horizonte, desabrigando várias famílias, durante as duas últimas semanas de janeiro, os jovens do grupo se reuniam, quase diariamente, para treinar e jogar capoeira no ginásio da Escola. Apenas nos dias em que os membros deste Grupo foram prestar voluntariamente ajuda à Defesa Civil, na distribuição de mantimentos para as famílias desabrigadas, não houve treinos ou Roda! Neste período de férias, eu participei de seis encontros com o Grupo, que foram muito importantes para o processo da pesquisa, possibilitando uma maior aproximação e conhecimento dos jovens que formam o grupo, dentro do espaço da instituição, mas, fora do cotidiano escolar, aproximando-me mais da realidade diária vivida por estes jovens.

Às 17:00 horas, como Pink havia me informado no encontro de dezembro de 2002, começaram a chegar na porta da Escola, alguns jovens para o “*treino*” de capoeira. Eles vinham a pé, descalços com seus abadas brancos, tocando os berimbaus e pandeiros. À medida que chegavam, os jovens se cumprimentavam com um gesto diferente: três toques de mãos com os punhos fechados, primeiro em cima, depois em baixo e por último, no meio, de frente um para os outros e, olhando-se nos olhos. Toque, segundo os jovens, específico do grupo, criado pelo monitor Jê, o jovem responsável pelo Grupo de Capoeira, para ser usado “*só pelo grupo*” e, assim, os identificassem.

Enquanto esperávamos chegar todo o grupo, eu me aproximei dos jovens, que estavam sentados no meio fio do passeio em frente ao muro da Escola e conversei um pouco com eles. Apesar de haver alguns funcionários da limpeza e da segurança na Escola, nenhum deles apareceu no portão para abri-lo e deixar os jovens entrarem. Então, algumas meninas começaram a gritar, chamando a *tia* (como se referiam às funcionárias da Escola) para abrir. Passado uns cinco minutos, uma funcionária veio abrir o portão.

A Pink chegou e se encarregou de me apresentar ao seu irmão, o monitor JÊ. Entramos na Escola e nos dirigimos ao ginásio, local dos encontros do grupo na Escola, onde, a partir deste momento passei a freqüentar intensamente. Na entrada alguns jovens cumprimentavam e agradeciam “a *tia*”, dizendo: “*valeu!*”

Enquanto caminhávamos até o ginásio expliquei ao monitor a razão da minha presença e o consultei sobre a possibilidade de realizar a pesquisa com o Grupo de Capoeira. Minha expectativa era grande, se ele não concordasse teria que procurar outro grupo e talvez uma outra Escola. Mas, para minha alegria a acolhida do monitor e do grupo foi imediata. Ele me ouviu e concordou com a minha presença nos treinos.

Neste mesmo dia me apresentou ao grupo e comunicou que eu freqüentaria os treinos e pediu aos jovens que me ajudassem na pesquisa e respondessem as minhas perguntas com atenção.

A princípio não sabia se o fato de estar com um caderno de campo, anotando o que eles faziam e/ou diziam e eu observava, iria incomodar ou interferir no ritmo ou no processo do treino. Sabia que o simples fato da presença de um observador, alguém que eles não conheciam, certamente iria interferir. Preferi, então, nestes primeiros encontros, ficar apenas observando, evitando anotar em público minhas observações. Quando terminava a observação e chegava no carro, pegava o diário e escrevia o que tinha observado e as minhas impressões. Por este motivo, as minhas primeiras anotações não foram muito detalhadas. Somente depois de alguns encontros, quando o grupo já estava mais acostumado com minha presença passei a registrar sistematicamente e na frente deles o que observava.

Deste primeiro encontro, procurei registrar a estrutura do treino, a roda, os gestos e os modos de falar e comportar dos jovens e os rituais de chegada e de despedida.

Neste dia participaram do treino 15 jovens, sendo oito meninas e sete meninos. Este fato imediatamente chamou minha atenção e me levou a questionar uma primeira imagem sobre um Grupo de Capoeira. Sempre imaginei que em um grupo deste predominariam jovens do sexo masculino. Apesar da presença de meninas no primeiro encontro, em dezembro de 2002 eu ainda pensava que iria encontrar no Grupo mais meninos do que meninas. Assim, neste primeiro encontro já comecei meu processo de estranhamento e questionamento do que o campo me apontava. Seria assim nos outros treinos? Ou era um dia incomum? O que este fato me dizia sobre as relações de gênero entre aqueles jovens? O que isto me dizia a respeito de suas culturas? O meu olhar surpreso seria fruto de uma imagem estereotipada e de lembranças relacionadas a uma juventude que não corresponderia mais à realidade?

Conforme já explicitado neste Estudo de Caso, concomitante às observações do cotidiano escolar, desenvolvi também uma pesquisa de campo junto ao Grupo de Capoeira M.B. Seguindo a perspectiva etnográfica, mergulhei no cotidiano deste Grupo direcionando meu olhar, especialmente, para um grupo de jovens que denominei “Galerinha da Capoeira”. Esta Galerinha era formada, em sua maioria, por alunos e ex-alunos da Escola Sédna, meninos e meninas na faixa etária de 12 a 20 anos, estudantes dos últimos ciclos do ensino fundamental e ensino médio. Busquei registrar tudo que observava nos encontros do Grupo: o gestual, as músicas, as expressões verbais e não verbais, os estilos, comportamentos, saberes, as histórias sobre a capoeira, sobre os mestres e histórias dos próprios jovens, dentre outros aspectos, que me possibilitassem compreender e interpretar as culturas destes jovens.

Neste mergulho partilhei de segredos, de momentos alegres e também de algumas dores de vários destes jovens. Incrível foi perceber a alegria e espontaneidade que brotou logo nos primeiros encontros em que me receberam de braços, mentes e corações abertos. Neste contexto acolhedor, o processo de “situar no campo” não demandou muito tempo ou exigiu grandes negociações. O convívio com a “moçada” da capoeira se iniciou ao som de berimbaus e atabaques e transcorreu durante toda a pesquisa dentro de um clima constante de muita descontração e receptividade.

Esta postura de acolhimento permitiu que eu me aproximasse deles com facilidade, interagíssemos e desenvolvêssemos uma relação afetiva, apesar das nossas diferenças de

idade, de vestir, de expressar, dentre outras. Rapidamente fui deixando de ser vista como estranha e sendo identificada como alguém próximo, familiar.

É importante destacar que nunca foi minha intenção passar por um nativo, por “*um deles*”. Conforme o relato inicial, já no primeiro encontro me identifiquei como professora e pesquisadora em busca de um grupo cultural juvenil para desenvolver uma pesquisa, e conforme este mesmo relato, nos primeiros contatos evitei utilizar o caderno de campo em público. Porém, assim que percebi que os jovens já haviam entendido e aceitado minha presença junto a eles, passei a realizar os registros nas suas presenças, pedindo-lhes sempre que necessário, a ajuda para algum esclarecimento. Assim, o ato da escrita era feito diante deles, sem nenhum constrangimento das duas partes.

Nos primeiros encontros percebia que os rapazes e moças ficavam ainda curiosos com a minha presença e, se aproximavam, perguntavam sobre o que eu anotava. Eu, então lhes respondia e, também aproveitava para fazer perguntas. Neste processo, os diálogos foram se intensificando. As conversas, a princípio restritas ao universo da capoeira, foram se estendendo a outros espaços e temas e, ampliando em profundidade e riqueza de informações. Neste contexto foi se estabelecendo entre nós um clima de abertura e transparência.

Dito isto, acredito que, também a postura afetiva, direta, clara e respeitosa que sempre busquei manter na convivência com os jovens, contribuiu muito para este rápido e prazeroso processo de inserção. Aliado a esta postura, a convivência longa e intensa nos campos da Escola e do Grupo propiciou que se estabelecesse uma relação de confiança e um sentimento de “nós” que denomin ei de “pertença por adoção”.

Em outros termos, nunca pretendi ou fui confundida com “um deles”, mas, na relação que se estabeleceu no processo da pesquisa fui aceita e adotada pelo Grupo como um membro. Membro este, um tanto diferente, que inclusive não praticava capoeira, elemento fundante da pertença a Galera.

A condição de “*ser parte*” é segundo Geertz, diferente da condição de nativo, ou de se tornar um deles. Por mais que o intérprete mergulhe na realidade de um determinado grupo, por mais intenso que seja o mergulho em seu cotidiano, como por exemplo, o vivido por Malinowisk nas Ilhas Trobiands,⁸⁶ não se tornará um nativo e não agirá e pensará como um deles.

Há que se considerar que, para onde vamos, levamos nossas visões particulares do mundo e, por maior que seja a ruptura que façamos dos pressupostos teóricos e estereótipos, conseguimos apenas construir uma interpretação, nos termos de Geertz “*de segunda ou terceira mão*”, ou nos termos de Magnani um olhar situado “*de perto e de dentro*”. E, era esta a situação que pretendia alcançar com o grupo pesquisado.

Mas, esta pertença por adoção, não ocorreu apenas pelo longo convívio. A leitura de Geertz nos indica que somente alcançamos uma interpretação das culturas, quando nos aproximamos da forma como os nativos pensam e agem. Meu mergulho não foi tão profundo que me permitisse atingir a densidade interpretativa de Geertz. Evidentemente, não cheguei nem perto desta densidade, apenas busquei ser aceita como um membro “adotado” e, neste processo, por meio do que observava e registrava e de outras técnicas utilizadas para apreender o que os jovens diziam ou me deixavam perceber, construir uma modesta exegese de suas expressões culturais e, nesta, entender a relação com a Escola, os valores e saberes escolares e o Grupo cultural.

Percebi, durante o processo de pesquisa, que a questão da identidade é dinâmica e complexa. Em alguns momentos como o dos preparativos para a cerimônia de batizado, prevalecia a identidade de professora de História, pelo fato de ter sido solicitada, o que aceitei de boa vontade, a ajudar as meninas na tarefa de elaborar um mural sobre a História da escravidão brasileira.

⁸⁶ Refiro-me a obra MALINOWSKI. B. **Um diário no sentido estrito do termo**. Rio de Janeiro, Record, 1977.

Junto aos capoeiristas, mestres, professores e, convidados, em geral, era apresentada como pesquisadora de capoeira e, foi assim que, um mestre me identificou como capoeirista, pois de acordo com ele: “*quem pesquisa ou estuda sobre capoeira e divulga um trabalho como do grupo (...) é capoeira*”.⁸⁷

Em alguns momentos muito especiais sei que era vista como confidente, quando algum menino ou menina se aproximava, falava sobre seus medos ou problemas sentimentais ou familiares, às vezes querendo a minha opinião sobre os mesmos, expressando por um lado, uma confiança em mim e por outro, a necessidade de ter alguém que os ouvissem com atenção. Um aspecto que chamou minha atenção e fez perceber minha inserção no Grupo, mesmo com nossas diferenças de idade e ser muito comum estes jovens chamarem professora de “Tia”, tal qual faziam com a senhora que ficava no portão da Escola, em todo tempo que convivemos, eu nunca fui identificada pelos jovens com esta expressão.

No meu ponto de vista, dois episódios possibilitaram o aprofundamento de nossas relações e a construção deste sentimento de “nós” que foi “selado” durante os preparativos e realização do primeiro batizado do grupo, no mês de maio de 2003.

O primeiro ocorreu em uma noite em que registrava os treinos da Oficina de Capoeira do Projeto Sexta-Cultural. Quando já caminhava para final da Oficina começou a chover muito forte e ficamos presos, ilhados, no ginásio da Escola. O tempo não foi muito longo, em torno de uns trinta minutos, mas era noite, estava tudo muito escuro e a água da chuva batendo no telhado do ginásio, provocava um forte barulho! O ginásio fica no nível mais baixo do terreno da Escola e, assim, rapidamente a água da chuva começou a entrar cobrindo a passagem que permitia a nossa saída.

Havia um número aproximado de 20 jovens e três adultos - eu, o monitor do grupo e um professor da Escola. Nós três tivemos que manter a calma e, junto com os jovens,

⁸⁷ Fala do Mestre Antônio Cavalieri, responsável pela introdução da Capoeira em Minas Gerais em entrevista concedida para esta pesquisa.

encontrar uma forma de sair dali rapidamente, o que se conseguiu, improvisando uma ponte, utilizando-se de uma escada posicionada horizontalmente entre o piso do ginásio e uma mureta da escada de acesso a saída da Escola. Desta forma, um a um, fomos transpondo a ponte e saindo do ginásio.

O segundo episódio foi um pouco mais dramático, mas felizmente, não passou de um grande susto. Fui observar um treino do Grupo, em um sábado à tarde, quando a Escola, geralmente conta apenas, além dos jovens de Grupo, com a presença de um segurança e algum funcionário da limpeza.

Tudo transcorria bem, muita música, jogo, dança, até a hora de treinar os saltos. Nesta hora, os jovens se posicionaram, um de frente a outro, mas separado por um espaço de aproximadamente um metro e meio de distância, formando um pequeno corredor. Eles iam se revezando nos saltos, sendo que um, formava com as duas mãos entrelaçadas, um suporte onde o outro, apoiava um dos pés e tomando impulso, girava o corpo no ar, caindo novamente de pé. Um jovem de 20, que não estudava na Escola tomou um impulso, maior do que o previsto e, caiu fora do colchão, batendo com a cabeça no chão. Ele desmaiou e ficou inconsciente por alguns instantes. Não sei precisar exatamente o tempo, pois fiquei aflita e fui ver como e o que poderia fazer. Ele teve um corte na parte de trás da cabeça, próximo ao pescoço.

Nesta situação difícil, o jovem monitor de 23 anos mostrou-se muito responsável e seguro. Rapidamente pegou um Kit de primeiros socorros, que levava sempre consigo nos treinos e rodas “*para o caso de alguma emergência*” como esta, pôs uma luva de proteção, amparou o rapaz, pegando com cuidado sua cabeça e colocando sobre sua perna. Nesta posição, procurava conversar com ele e ver se estava consciente ou não e, ao mesmo tempo, com uma gaze procurava estancar o sangue.

Enquanto isto, eu procurei acalmar alguns jovens que estavam mais aflitos e, junto com outro rapaz do Grupo, providenciamos o serviço de resgate da prefeitura, que rapidamente chegou e levou o rapaz para o hospital. O monitor foi na ambulância acompanhando o rapaz e, pediu a um dos meninos, vizinho deste, que avisasse a sua mãe. O jovem rapidamente se recuperou e, uma semana depois já estava treinando de novo.

Após vivermos juntos estas aventuras um sentimento mútuo de confiança e proximidade foi se construindo entre eu e o Grupo. Desta forma, uma identidade foi crescente e tornou-se constante. Eu era do grupo!

“Ser do grupo” era a chave, o passaporte, para desenvolver um olhar de dentro. A fala de um dos jovens do Grupo, em um determinado dia, logo após o batizado traduz o sentimento destes em relação a esta pertença adotiva ao Grupo: *“Nós valoriza você, porque você valorizou nós!”*

Assim, durante os meses de imersão no cotidiano do Grupo de Capoeira e na Escola, através de conversas informais e, também de entrevistas, fui conhecendo os jovens e suas histórias, desejos, sonhos, projetos de futuro, dentre outras coisas. Deste contato percebi que, diferente do que nos mostram diariamente os meios de comunicação de massa, principalmente a TV, esses jovens, apesar das adversidades cotidianas, estão construindo trajetórias de vida belíssimas e densas de significados para nós educadores.

Nas várias tardes que passei em companhia deles, sentava em um banco grande, localizado no fundo da quadra, que cabia aproximadamente umas cinco pessoas. Deste ponto observava o treino e as rodas. Neste banco conversava com os diferentes jovens que, sentados ao meu lado, nos intervalos dos treinos, ou nas tardes e noites que vinham somente para assistir aos treinos, por conta de uma torção, um resfriado ou outro motivo qualquer, me explicavam sobre os movimentos, os golpes, as seqüências e outros aspectos que lhes perguntava.

Muitos deles, à medida que a confiança foi construída, contavam, além de histórias sobre a capoeira, histórias próprias, sobre o período da infância, a família, de onde moravam, sobre a Escola, dentre outros assuntos pessoais, sem que houvesse muita necessidade de indagação.

Todas estas vivências foram fundamentais para eu me situar entre eles. De toda forma, apesar de tudo que vivemos e dos vínculos estabelecidos, somente quando os jovens passaram a contar suas histórias e se prontificaram a conceder entrevistas para a pesquisa, tive certeza que tinha me situado entre eles, e desta forma, poderia construir uma interpretação de “*dentro e de perto*”.

4.5) A Capoeira e a Tradição De Contar Histórias

A oralidade é um dos aspectos marcantes da prática da capoeira. Todo capoeirista “de verdade”, conhece as histórias da origem da capoeira, dos mestres, das músicas e dos próprios movimentos. Histórias que fazem parte dos “fundamentos”, ou seja, os conhecimentos necessários para ser batizado no grupo, receber uma determinada corda e assim ser reconhecido pela comunidade da capoeira.

Certeau e Giard (2003) enfatizam a importância da oralidade para o desenvolvimento e aprendizagem nas crianças, como também para comunicação dentro das comunidades ou grupos. A oralidade seria:

O espaço essencial da comunidade. Numa sociedade não existe comunicação sem oralidade, mesmo quando esta sociedade dá grande espaço à escrita para a memorização da tradição ou para a circulação do saber. O intercâmbio ou comunicação social exige uma correlação de gestos e de corpos, uma presença das vozes e dos acentos, marcados pela inspiração e pelas paixões, toda uma hierarquia de informações complementares, necessárias para interpretar uma mensagem além do simples enunciado – rituais de mensagens e saudações, registros de expressão escolhidos, nuances acrescentadas pela entonação e pelos movimentos do rosto. É lhe necessário aquele timbre da voz que identifica e individualiza o locutor, e aquele tipo de laço visceral, fundador, entre o som, o sentido e o corpo.(p.336, Vol.2)

A oralidade também é muito marcante no Grupo de Capoeira M.B. Ela é utilizada como instrumento de transmissão dos conhecimentos sobre a história e “tradição”⁸⁸ desta luta-arte. No convívio com os mestres e professores mais antigos, os novos capoeiristas entram em contato com a cultura desta comunidade, suas histórias, imagens, heróis, mensagens, e rituais.

No Grupo de Capoeira as linguagens oral e corporal compõem os principais recursos pedagógicos, por meio dos quais, os diferentes saberes circulam, o que não quer dizer que os jovens não se utilizem também da escrita e mesmo, de meios de comunicação contemporâneos como a internet, na troca de informações com outros grupos distantes, além de acessar sites informativos específicos sobre esta temática.

Como indicam os estudos mais recentes, como os de Canclini (2000) estes jovens transitam entre saberes e linguagens tradicionais e contemporâneas, criando novas e diferentes configurações culturais.

Por meio de movimentos corporais, músicas, instrumentos e histórias, os jovens ensinam e aprendem saberes específicos desta prática, e nesta aprendizagem oral e corporal, preservam estes saberes acumulados em muitos anos de história e, ao mesmo tempo, como é próprio da prática de capoeira, fundem ou mesclam com outras referências criando também saberes e formas novas.

A capoeira de acordo com Brunhs (2000) é o espaço da história e para histórias, que surgem sempre, quer na própria Roda de Capoeira, em que o jogo ocorre, quer nas rodas de conversas informais compostas nas ruas, nas praças ou em algum outro espaço público. Para ela “*contar a história da capoeira está no sangue do bom capoeirista.*”(p.23)

⁸⁸ Esta questão da tradição da Capoeira foi considerada a partir do que contaram os capoeiristas com quem conversei durante a pesquisa de campo, que a consideram como parte desta. Esta é uma questão mais complexa que precisa ser discutida em função das mesclas e hibridações que a prática passou e comporta na atualidade. Ver Falcão (1996)

Por este fato, decidi por apresentar e contar a história da formação do Grupo de Capoeira e apresentar a Galerinha da Capoeira, através de falas e de fragmentos de histórias de vida de alguns deles, inter cruzando com outros dados obtidos por meio de questionários e registro de campo.

Selecionei para esta primeira apresentação a história do jovem que criou e coordena o grupo e seu encontro com a capoeira, a partir do qual escolheu e desenhou um caminho próprio e peculiar de viver.

4.6) História De Vida e História Do Grupo M.B.

De acordo com o relato do monitor Jê, ele começou a praticar esta arte quando tinha apenas treze anos. Filho mais velho de uma família com poucos recursos financeiros, ele começou a trabalhar com seus tios, exercendo a função de Office boy. Nesta mesma idade conheceu um Grupo de Capoeira e começou a treinar. Durante toda sua adolescência procurou conciliar a capoeira com a Escola e com o trabalho. Os treinos aconteciam durante a semana e as rodas aos sábados. O fato de trabalhar e estudar durante a semana o impossibilitava de treinar junto com os outros membros do grupo e, assim, ele não conseguia acompanhá-los.

Dos treze aos dezenove anos ele treinou em diferentes grupos da periferia de Belo Horizonte, e no ano de 1998, para continuar a praticar capoeira, “subiu” da periferia para a Favela. Foi lá que, segundo relatou, foi incentivado por um professor a dar aulas de capoeira. A leitura do seu relato permite acompanhar melhor sua trajetória até a formação do Grupo Cultural M.B;

*“eu sempre fui sozinho dentro da capoeira, eu nunca tive ninguém para ir comigo a roda, ir comigo treinar, durante minha caminhada inteira fui muito sozinho, até mesmo na família, a exceção de dois tios que achava capoeira legal, mais o restante criticava” E então eu sempre fui muito sozinho e o mandrúv professor do Senzala, sempre me incentivou a dar aula, foi quem me deu um impulsão. E aí, **eu saí mais uma vez de baixo da periferia e subi dentro da favela pra poder treinar capoeira**, porque o treino dele [Mandrúv] era no Colégio Milton Sales, na favela, então **eu saía daqui de baixo do para poder ir lá em cima na favela para poder jogar capoeira**. E mais uma vez tinha esse receio; os meninos não conhecerem, não saberem a dificuldade que a gente passa, que as vezes a gente passa dificuldade igual a deles lá em cima, mais eles não sabem, a gente é daqui de baixo. Então quem não é da favela pra eles é o boy. Qualquer pessoa que sai daqui de baixo e entra dentro da favela é um boy, entendeu? E, eu via muito isso, porque pra, independente da pessoa que vive lá dentro, de quem é, **pras pessoas aqui em baixo, o que tá lá em cima na favela, é de modo geral, é um favelado**. “*

No ano de 1999, após esta incursão e inserção no mundo da capoeira, transitando pelos territórios “de cima” e “de baixo”, ele saiu do grupo que treinava na Favela e parou de praticar a capoeira, temporariamente, por causa de um problema no joelho. Neste ano ainda, entrou em contato com um capoeirista que pretendia desenvolver um projeto cultural. Este capoeirista falou que estava meio cansado da capoeira como vinha sendo praticada nos grupos por onde passara e queria desenvolver um projeto cultural com o objetivo de valorização da capoeira.

Jê contou que se entusiasmou imediatamente com a idéia e começou a organizar o projeto. Porém, o colega “*desanimou mesmo, geral, da capoeira*”. E, ele se questionou: “*pô! O quê que eu vou fazer? Eu quero fazer algum trabalho, eu quero uma capoeira, uma coisa certa pra mim, e eu já tinha colocado que era a capoeira que eu queria pra mim*”.

Ele procurou um determinado Grupo de Capoeira e foi conversar com o mestre deste, no propósito de treinar na sua academia e depois desenvolver um projeto cultural sob sua coordenação. Contava à época, com um pequeno grupo de alunos que manifestavam vontade de treinar com ele e, já estava convicto de que queria ser professor de capoeira. Porém, por várias razões, esta tentativa também não deu certo. Ainda neste ano de 1999, conheceu um capoeirista de Mucuri - cidade localizada no nordeste do estado de Minas Gerais - que tinha a

graduação de monitor, como ele na ocasião, que corresponde à corda azul e podiam, portanto, começar a ensinar capoeira juntos e de forma independente.

Deste encontro, os dois capoeiristas formaram o Projeto Cultural M.B e começaram a trabalhar. Pouco tempo depois, porém, este jovem de Mucuri foi embora sem dar nenhuma explicação. E, assim, mais uma vez ele se viu “sozinho”.

Porém, desta vez continuou o Projeto sem filiação a nenhuma instituição ou Federação desportiva, sendo mantido pelos seus próprios alunos, através de uma pequena mensalidade; ajuda de custos de duas instituições (Creche e Escola de Ensino Especial) e patrocínios esporádicos para organização dos eventos e cerimônias de batizado do Grupo. Com os mestres e grupos de capoeira, mantêm um relacionamento de respeito e admiração, mas, não pertence a nenhuma denominação específica. Diz que gostaria de ter encontrado um grupo, cujo mestre, o aceitasse como parceiro, mas, permitindo que desenvolvesse o trabalho “da sua maneira”, como não encontrou, seguiu seu caminho independente. Ele se justifica dizendo:

É o que eu sempre falo para os meus alunos, a capoeira, a primeira coisa que ela nasceu foi a liberdade e hoje tem gente que quer tomar conta da capoeira, entendeu? Quer fazer um monte de coisa, quer tomar o que a pessoa vai fazer, diz que a pessoa não pode fazer isto ou aquilo. Quem vive de capoeira hoje tem muita dificuldade. Eu peno porque eu larguei tudo por causa da capoeira (...)

Assim, no ano de 2000 começou a ensinar capoeira por sua própria conta e risco. Entrou em contato com escolas e outras instituições (Penitenciárias e Centros de Reabilitação Juvenis) em busca de oportunidade de começar a lecionar capoeira e concomitante a este processo procura estudar sobre a cultura afro-brasileira, os fundamentos da capoeira e, aos poucos via tecendo a trama que dará a configuração atual do grupo.

O primeiro trabalho foi na Escola de Ensino Especial, próxima à sua residência, depois assumiu o trabalho com as crianças da creche e no ano de 20003 começou o Grupo de Capoeira na Escola Sédna, onde o conheci. Quando esta investigação de campo estava em

seus tempos de conclusão, iniciou um novo núcleo do Grupo, desta vez, com jovens de outro contexto econômico e social.

4.7) Repensando Imagens e Estereótipos Juvenis

Antes de continuar a falar do Grupo de Capoeira M.B e apresentar os jovens que dele participam, é importante analisar e discutir sobre a trajetória de vida deste jovem, por ser emblemática de uma nova configuração e condição juvenil e por permitir ampliar a compreensão desta, refletindo sobre as imagens e estereótipos construídos e projetados sobre as juventudes.

A decisão pela capoeira como profissão e projeto de vida teve uma forte influência de suas vivências e crença religiosas. Nascido e criado em família católica adotou como sua, a religião Umbandista. Ele contou que a Mãe de Santo que lhe orienta espiritualmente disse-lhe que ele podia “*fazer muita coisa na vida*” mas, “*nunca largar sua dança*”, a Capoeira.

Questionando e rompendo referências familiares quanto a crenças e caminhos profissionais, evidencia a ruptura geracional na transmissão de legados culturais tradicionais. Porém, esta ruptura não implica que a família deixa de ser um valor na e para a formação destes jovens, como também, muitas literaturas sobre escola, fracasso escolar, dentre outras, apontam.

Tanto Jê, quanto os demais jovens que conversei e/ou entrevistei afirmam em seus relatos, a importância da família, como suporte principal, espaço de acolhimento e transmissão de valores fundamentais em suas formações. Esta ruptura indica que, ao chegar a uma determinada idade ou época da vida, os valores e legados culturais familiares passam a

ser questionados, e, podem vir a ser deixados de lado e se assumir outros, vindos de outros espaços e referências.

Com relação ao Grupo enfatiza que sua opção religiosa não interfere na relação com os jovens que querem praticar capoeira. O Grupo é, no seu dizer, aberto a pessoas de qualquer credo ou crença religiosa. Ele diz desejar ver *“um dia, um aluno evangélico participando e tocando Roda de Capoeira com outros jovens evangélicos, tocando berimbau e cantando as músicas de sua religião*. E, completa: *“só não pode dizer que por que é crente não pode jogar capoeira. Pode, a capoeira é de todo mundo, é o do Brasil e de todas as religiões”*.

Por meio da atividade da capoeira transita por diferentes espaços e territórios da cidade, dialogando e buscando aproximar jovens de diferentes contextos de inserção social. Nesta situação de mediador cultural, em muitos momentos se coloca e, em outras situações é solicitado a assumir o papel de mediador entre os jovens do grupo e suas diferentes culturas e realidades.

Ainda neste contexto, torna-se necessário dizer que em mais de uma situação pude percebê-lo exercendo, como mediador, um papel que é hoje constantemente problematizado pela instituição escolar. O de colocar limites nos alunos! Ele não só conseguia essa proeza como, algumas vezes, por solicitação de familiares de jovens do Grupo, assumiu a condição e lugar de pai, estabelecendo com eles um diálogo franco e respeitoso, o qual a família, nem sempre, consegue estabelecer. Isto se torna mais evidente nos relatos dos jovens, em que sua presença e referência tornam-se fundamental na formação identitária e inserção social e familiar deles.

Idealista, utópico, sem dúvidas! Sonha com uma sociedade mais justa, mas, nem por isso percebe a capoeira e o Projeto Cultural como filantropia ou caridade. Busca nesta atividade, ao mesmo tempo sua inserção social e de sua família, além de uma forma de sobrevivência e de melhoria das condições de vida.

Assim, a trajetória de vida deste jovem nos provoca algumas questões e considerações sobre os rótulos e imagens construídas, cristalizadas e projetadas sobre esta geração. Politizado, consciente do que se passa a sua volta, preocupa-se com o futuro de outros jovens que partilham de condições similares de exclusão sócio-cultural, moradores das periferias urbanas que, cada vez mais cedo, se envolvem e perdem a vida no tráfico de drogas. Assume uma postura crítica ao consumismo e individualismo da sociedade contemporânea e acredita na possibilidade de construir caminhos alternativos por meio de ações culturais coletivas.

Desta forma, sua história de vida e perfil nega o estereótipo desta geração como alienada, vivendo um eterno presente, imersa em um mundo de consumo e distantes dos problemas sociais. E também, a imagem do jovem pobre morador das periferias como um “problema social”, associado diretamente a distúrbios de condutas, violência e drogas.

Por outro lado, evidencia, o que alguns antropólogos, sociólogos e educadores vêm recentemente enfatizando: a existência de jovens que buscam construir seu caminho através de grupos ou projetos culturais e, desta forma, destacam novos formatos, caminhos de vida e estratégias elaboradas na busca de abrir brechas sociais e construir o que Certeau (2003) denomina de “lugar próprio no mundo”.

Concluindo, é importante enfatizar, que a história do jovem Jê mostra claramente a necessidade de se questionar e desconstruir certas imagens veiculadas pela mídia e algumas literaturas acadêmicas por não corresponder à realidade juvenil, muito mais complexa e plural. E, sobretudo, porque estas imagens, conforme procuro apontar nesta dissertação, geram grandes obstáculos no diálogo entre educadores e educandos, aprofundando o abismo já percebido entre os mundos juvenis e escolares.

4.8) O Grupo De Capoeira M.B

O Grupo de Capoeira M.B faz parte do Projeto Cultural M.B e tem como objetivo, por meio da prática da capoeira, divulgar e preservar esta arte-dança e ao mesmo tempo:

- estimular a participação de jovens em atividades culturais, lúdicas e criativas;
- incentivar a participação destes jovens em ações sociais e de voluntariado ;
- criar estratégias e alternativas para uma inserção social destes jovens, afastando-os das drogas e da violência que os cerca.

Este Projeto Cultural conta com outros núcleos além do Grupo M.B:

- um núcleo de trabalho com alunos portadores de necessidades especiais, de uma Escola municipal de ensino especializado, vizinha a Escola Sédna;
- um núcleo de trabalho com crianças de uma creche no Morro das Pedras, também situada na Região Saturno de Belo Horizonte;

Foi desenvolvido e coordenado por este jovem capoeirista que acabamos de apresentar conhecido pelo codinome “JÊ”, nome de um ramo da tribo dos tupinambás, contando apenas com o auxílio de seus dois irmãos, de 20 e 17 anos, respectivamente.

Minhas observações concentraram-se apenas no Grupo de Capoeira M.B que se reúne na Escola Sédna, sendo formado em sua maioria, por jovens que estudam ou estudaram nesta instituição. Contava à época do início da pesquisa de campo, com um número de 25 jovens, na faixa etária de 12 a 20 anos, e ao final com 40 alunos matriculados e, da mesma faixa etária.⁸⁹

⁸⁹ É importante salientar que ao final desta pesquisa, o Grupo passou a contar também com a presença de crianças, que vinham com seus irmãos adolescentes assistir os treinos e acabaram por se tornar parte do Grupo.

Os encontros observados aconteciam no ginásio ou quadra da Escola Sédna, geralmente nas terças e quintas-feiras, nos horários de intervalo entre o turno da tarde e noturno e aos sábados à tarde. Conforme será evidenciado nesta investigação, o Grupo se reúne na Escola, mas, não pertence ou faz parte dela, seja no currículo ou no seu Projeto político-pedagógico geral.

No ano de 2003, conforme dito anteriormente, o Grupo de capoeira M.B passou também, a participar do Projeto Sexta-Cultural do turno da noite e, assim, foi introduzido na Escola na forma de uma, dentre as várias oficinas deste Projeto. Mas, apesar desta experiência importante de aproximação e inserção do Grupo no Projeto, os vínculos estabelecidos entre ele e a Escola ainda eram frágeis.

PERFIL DO GRUPO DE CAPOEIRA M.B: SEXO, ESCOLARIDADE, **RELAÇÃO COM A ESCOLA SÉDNA**

Gráfico 2

SITUAÇÃO DO GRUPO M.B. POR SEXO

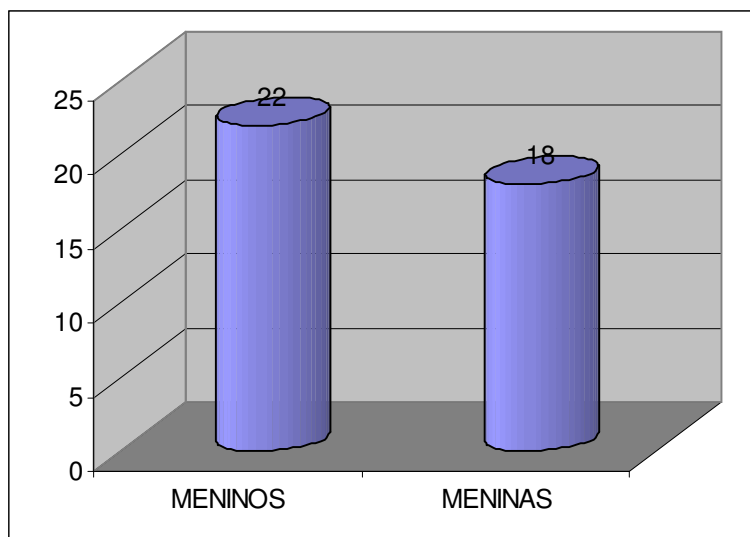
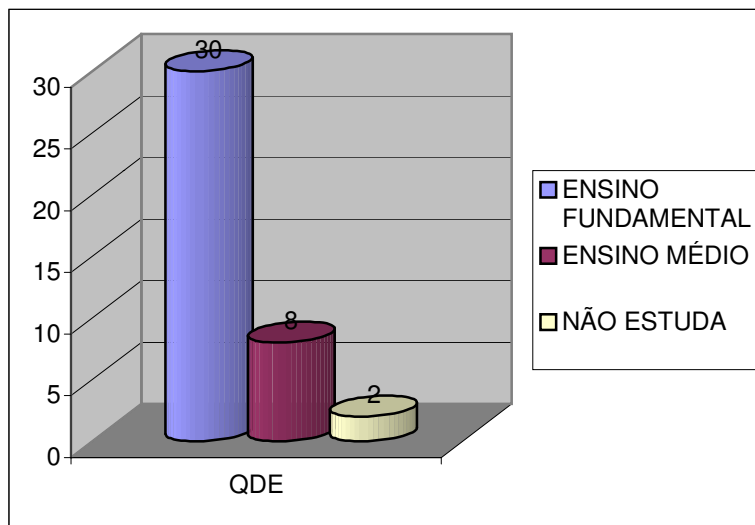
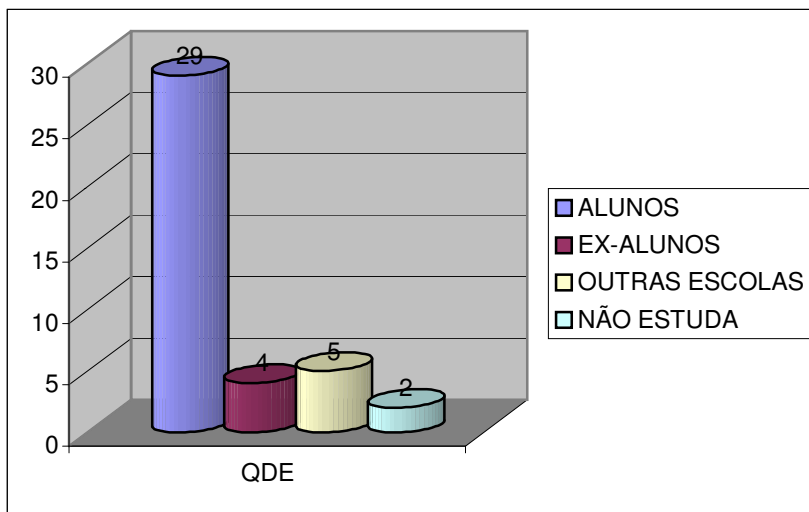


Gráfico 3**SITUAÇÃO DO GRUPO M.B. POR ESCOLARIDADE****Gráfico 4****SITUAÇÃO DO GRUPO M.B. – RELAÇÃO COM A ESCOLA**

4.9) Conhecendo A “Galerinha” Da Capoeira



Figura 5- A “Galerinha” na Roda de Capoeira – Evento Cultural – Set/2003

Após conviver mais tempo com o Grupo percebi, apesar de toda a fluidez que lhe é característica, a existência de um pequeno núcleo formado por jovens que foram mais frequentes e, sobretudo, participativos e envolvidos. Ao término da observação de campo, alguns deles já estavam assumindo funções dentro do próprio Grupo, responsabilizando-se pelos treinos da Oficina de capoeira do Projeto Sexta Cultural no turno da noite, além de se prepararem para começar suas próprias turmas.

A diversidade de trajetórias de vida destes jovens foi um dos aspectos que mais chamou minha atenção e, o que considero, trouxe maior densidade às análises sobre as culturas juvenis. Em suas distintas trajetórias, Escola e Grupos se encontram e se imbricam, compondo tramas sociais comuns e conformando o tecido de relações complexas que a Escola e os educadores contemporâneos convivem em seu cotidiano escolar.

Quadro 2

**RELAÇÃO DOS JOVENS QUE COMPÕEM A “GALERINHA DA
CAPOEIRA” – Segundo idade, série/ciclo, turno e relação com a escola**

NOME	IDADE	SÉRIE/CICLO	TURNO	ALUNO	EX-ALUNO	OUTRA ESCOLA
CLARA	16	3o. ANO E. MÉDIO.	MANHÃ			
DION	15	8a. SÉRIE	MANHÃ			
FULERUH	15	3o. ANO 3o. CICLO	MANHÃ			
KADU	13	2o. ANO 3o. CICLO	MANHÃ			
LITTLE	14	3o. ANO 3o. CICLO	MANHÃ			
MACARRÃO	15	8a. SÉRIE	MANHÃ			
PINK	17	2o. ANO E. MÉDIO.	MANHÃ			
SUSI	14	3o. ANO 3o. CICLO	MANHÃ			
DIGÃO	13	2o. ANO 3o. CICLO	TARDE			
DINHA	14	2o. ANO 3o. CICLO	TARDE			
KAKA	13	2o. ANO 3o. CICLO	TARDE			
ROSINHA	13	2o. ANO 3o. CICLO	TARDE			
TYGOR	13	2o. ANO 3o. CICLO	TARDE			
DE BLACK	19	8a. SÉRIE	NOITE			
DOC	19	3o. ANO E. MÉDIO.	NOITE			
MANU	15	8a. SÉRIE	NOITE			
NINA	17	2o. ANO E. MÉDIO.	NOITE			
QUITO	18	3o. ANO E. MÉDIO.	NOITE			
SAMUCA	19	3o. ANO E. MÉDIO.	NOITE			
DALVA	19	concluiu o E. médio	-----			

OBS: Este quadro complementa o Quadro 1, apresentado na página 131, no encontro com o Grupo de Capoeira. Por ele se percebe que além dos quinze jovens que estudavam na Sédna, nos três turnos, compunham a Galerinha da Capoeira, outros jovens que eram ex-alunos da Escola ou estudavam em outras escolas da Região Saturno.

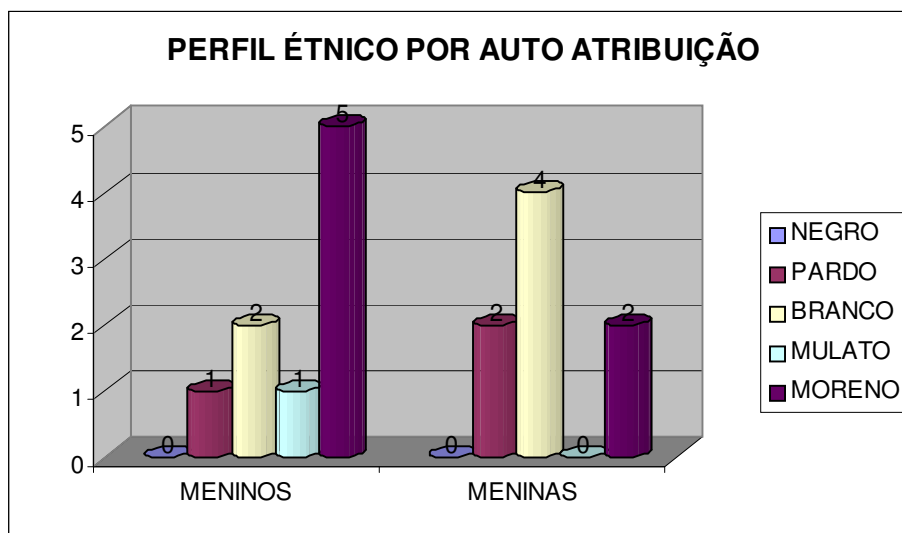
4.10) Perfil Sócio Cultural Da Galerinha

Antes de iniciar a apresentação do perfil dos jovens da Galerinha é necessário dizer que, aliados aos dados obtidos por meio do questionário que estão representados no quadro acima foram utilizados, também, na composição e interpretação deste perfil, outras informações obtidas por outras técnicas utilizadas durante a investigação, como: entrevistas e

registros do caderno de campo. Assim, o perfil e análise que apresento a seguir, resultam do intercruzando dos três instrumentos de coletas de dados com as reflexões teóricas construídas nesta dissertação.

GRÁFICO 5

PERTENCIMENTO E IDENTIDADE ÉTNICA DA GALERINHA



Em relação à identidade étnica, pelo perfil exposto ficou nítida a diversidade de auto-imagem e atribuições identitárias do grupo. A questão étnica foi a mais difícil de definir. A exemplo do que ocorre com censos demográficos de grande alcance populacional no Brasil, o Grupo M.B, como um todo se atribui e busca uma identidade e valorização da cultura afro-brasileira, muito claramente expresso na forma de vestir, nos adereços e eventos do Grupo. Porém, chama a atenção que, apesar desta forte referência afro-brasileira, no questionário, nenhum dos jovens, seja meninos ou meninas se identificou como negros. Este fato evidenciou que discutir identidade não é tarefa das mais simples.

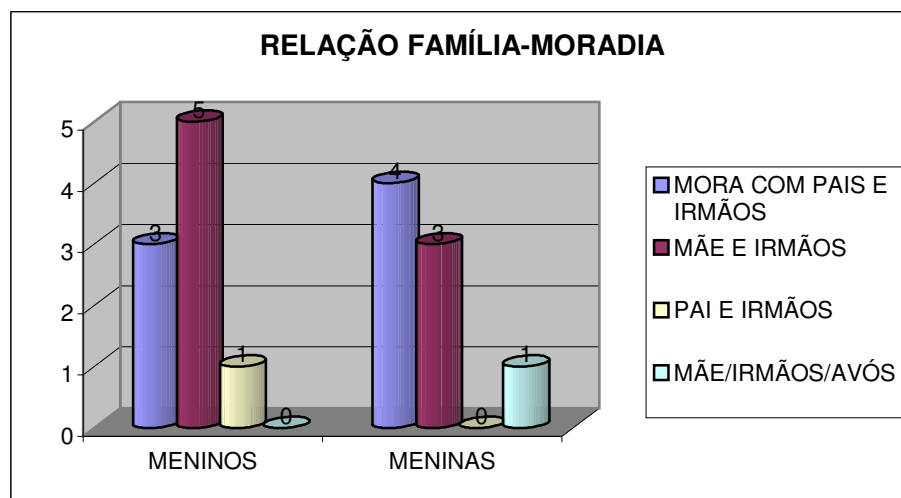
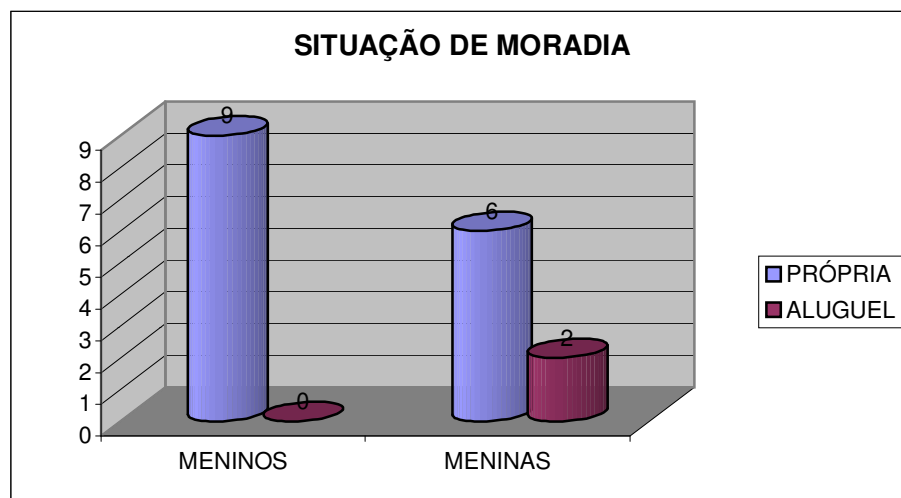
E, como afirmam Tosta e Moreira (2002), baseando-se em Ciampa (1987), a identidade é uma construção contínua na história de vida humana e articula aspectos bio e psicossociais. A identidade comportaria a um só tempo, aspectos da ordem da semelhança e

da ordem da diferença e, esta é uma categoria necessariamente referida a outras três categorias analíticas que permitiriam pensar a similitude e a diferença: etnia, gênero e geração.

Prosseguindo neste argumento, as autoras mostram que etnia é uma categoria que,

está para raça, assim como gênero está para sexo. Ou seja, ambas são recursos que desnaturalizam a compreensão das diferenças, repondo-as no campo da cultura. Como um dos elementos também constitutivos da identidade, etnia significa a compreensão dos modos como as pessoas se auto-atribuem identificações, deslocando o foco da análise das relações internas ao grupo, para as relações que se dão nas fronteiras com outros grupos. (p.2)

Desta forma e entendendo que os critérios para definir pertencimento a uma determinada etnia são bastante subjetivos e culturais, optou-se por deixar que cada jovem se identificasse e, ou se definisse, a partir de suas próprias imagens e referências do que seria cada uma destas categorias. Estabelecemos algumas opções mais comuns ou presentes nos instrumentos utilizadas pelos centros e instituições de estatísticas populacionais, como: branco, pardo, mulato, moreno, negro, e, deixamos que os jovens indicassem em qual se inseriam. E, assim, o gráfico 5 representa a identidade por eles próprios atribuídas e não será objeto de discussão nesta dissertação, uma vez que demandaria um aprofundamento que o tempo deste mestrado não me permitiria.

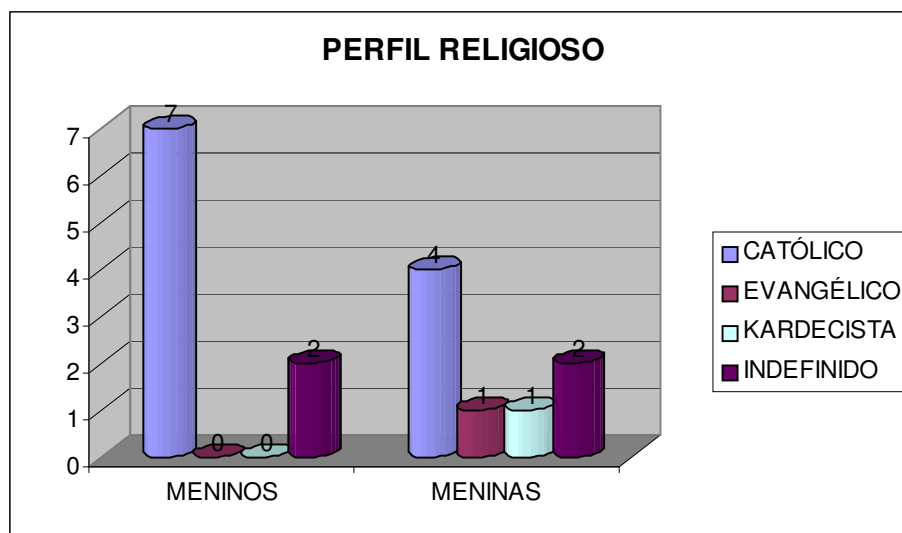
FAMÍLIA, RELIGIÃO E MORADIA**GRÁFICO 6****GRÁFICO 7**

Os gráficos acima apresentados nos permitem apreender aspectos importantes com relação aos valores e sentidos postos na relação dos jovens e suas famílias. Aliados aos dados destes gráficos, as falas dos jovens entrevistados, conforme será bastante evidenciado mais

adiante no texto, parece desmentir alguns estudos que se referem a um certo desfacelamento das famílias das classes populares. Todos os jovens da Galerinha moram com suas famílias, em casas próprias ou alugadas, nos bairros ou aglomerados da região. Seja a família constituída pelos pais e irmãos; pai e irmãos ou mãe e irmãos; tendo alguns que contam até com a presença de tios e avós. Estes primeiros dados nos informam que esta instituição é parte importante da vida dos adolescentes pesquisados.

A questão da pertença religiosa destes jovens apresentou um aspecto importante que somente pôde ser compreendido por meio de entrevistas realizadas após a aplicação do questionário. Entre os meninos há um maior predomínio da religião católica e poucos manifestaram indefinição com relação à pertença religiosa. Já entre as garotas se percebe uma maior diversidade religiosa. Little se identificou no questionário como católica, mas, fez ressalvas de que, esta pertença era somente por tradição familiar, por ter sido batizada nesta religião e contou que freqüentava a diferentes cultos com os colegas, e não tinha atualmente uma religião definida.

GRÁFICO 8



A fala de Dalva apresenta também uma postura diferenciada em relação à religião: *“Não freqüento nada, ainda não encontrei meu caminho, mas me identifico com o kardecismo apesar de ter sido submetida a dogmas da Igreja católica”*.

Assim, nas entrevistas compreendi um aspecto que não havia conseguido por meio do questionário. Os jovens, na faixa etária entre 12 e 14 anos, principalmente os meninos, afirmavam seguir a mesma religião da família e este fato era visto como natural, sem nenhuma problematização a respeito. A família era católica ou evangélica e como haviam sido criados dentro destas igrejas, mesmo que não a freqüentassem ou participassem, assiduamente dos respectivos cultos, mantinham uma identidade de pertença àquela determinada crença ou religião.

Já os jovens, principalmente as meninas, na faixa etária acima de 16 anos, apresentavam uma certa problematização a respeito de suas pertenças religiosas. Neste grupo, a qual pertencem Dalva e Lithe, apareceu o questionamento da religião de suas famílias de origem, demonstrando interesse e participação junto com os amigos em outras igrejas na busca de construir ou no dizer deles, *“encontrar seu caminho espiritual”*.

Desse modo, para estas jovens, da mesma forma que para o monitor do Grupo, a transmissão geracional das tradições e crenças do grupo familiar estão sendo, se não rompidas, problematizadas ou questionadas. Não é porque suas famílias seguem uma determinada religião que eles também irão seguir. Nas suas falas existe uma evidência clara de que estas referências familiares são importantes, pois foram formadoras iniciais de suas próprias crenças, mas não são determinantes da religião ou credo assumidos por eles posteriormente. Assim como definem uma profissão diferente e independentemente dos pais, também procuram encontrar caminhos próprios para definir sua religião.

Isto dito é importante pensar com Zaluar (1997) que, ao analisar as gangues, galera e quadrilhas formadas na cidade do Rio de Janeiro, nas décadas de oitenta e noventa do século

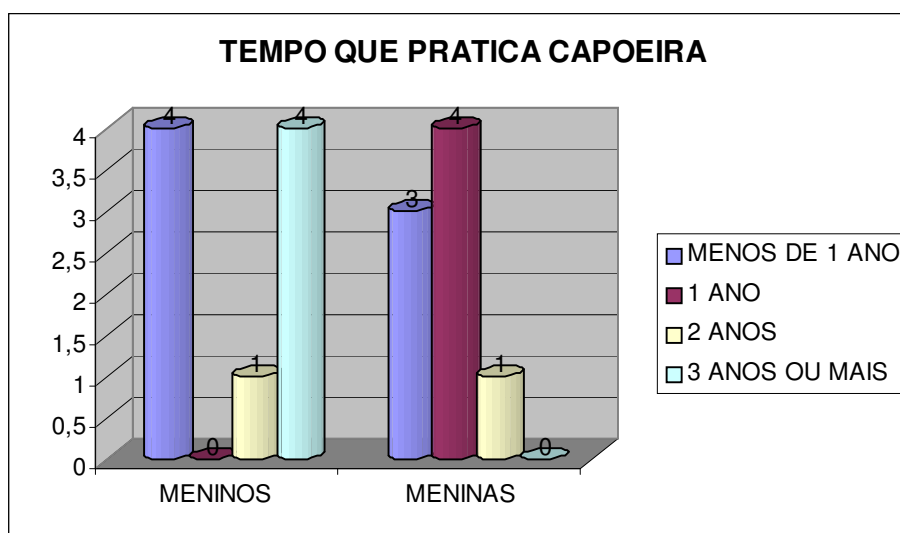
passado, traz um elemento que enriquece a compreensão desta questão apontada por estes jovens de uma independência ou cisão entre as tradições familiares quanto a religião. A antropóloga mostra que a complexificação da sociedade contemporânea e o processo de globalização, através da difusão rápida na indústria cultural dos novos estilos de cultura jovem, teria transformado-os parcialmente em consumidores de produtos especialmente fabricados para eles, sejam vestimentas, estilos musicais, drogas ilícitas, dentre outras. E prossegue afirmando que a família não vai mais junto ao samba e o funk não junta gerações diferentes em um mesmo espaço.

Enfim, a autora procurou mostrar o efeito desta globalização cultural e a acentuada separação dos espaços entre as diferentes gerações no esfacelamento de instituições e referenciais tradicionais como a família, a classe social, os partidos, os movimentos sociais e a vida comunitária. Estes esfacelamentos, de seu ponto de vista, estaria provocando rupturas nas transmissões culturais entre grupos familiares e comunitários e, assim, entre as diferentes gerações. Desta forma, o levantamento do perfil deste grupo de jovens, passando pela questão da religião e da família como um dos aspectos a ser identificados, revela a importância da inserção da categoria geração nos estudos sobre cultura juvenis.

Em outros termos, a análise de Alba Zaluar, põe como problema a ser incorporado às reflexões sobre jovens, grupos e culturas juvenis a questão inter -geracional e da tradição na sociedade complexa, em que múltiplos espaços de socialização se enredam àqueles como o da família e do religioso.

“A Capoeira Também É Cor De Rosa”:

FIGURA 6- Roda de Capoeira em Evento Cultural set/2003

GRÁFICO 9**TEMPO DE PRÁTICA DE CAPOEIRA DA GALERINHA – RELAÇÃO MENINOS E MENINAS**

O primeiro aspecto que se destaca do gráfico da página anterior (275) é a proporção equilibrada do número de jovens do sexo feminino em relação aos do sexo masculino na Galerinha e no Grupo em geral, que se manteve equiparado durante toda a pesquisa de Campo. Este aspecto me surpreendeu positivamente mostrando que, pelo menos neste Grupo, as meninas desta geração podem escolher e praticar atividades anteriormente restritas ou pouco abertas a sua participação.

Sobre esta presença feminina significativa em uma atividade tradicionalmente masculina como a capoeira, é importante destacar e discutir algumas questões que pude observar na convivência longa e intensa com jovens capoeiristas. Inicialmente, é importante dizer que elas, nas rodas ou nos treinos, procuravam se esforçar ao máximo para conseguir realizar os movimentos e os golpes com força e precisão. Elas procuravam treinar muito e, mais do que os meninos para acompanhar o ritmo do Grupo.

Nos seis meses que acompanhei, sistematicamente, os treinos do Grupo, percebi que apenas uma das meninas que freqüentavam constantemente os treinos permaneceu com dificuldade. Em nossas conversas informais ela me contou que *‘era muito tímida e que estava tentando vencer a timidez, mas ainda não conseguia, mas adorava a capoeira e estar ali com o grupo’*.

Em nenhum momento, porém, observei constrangimento nesta aluna ou em qualquer outro jovem por este motivo. O monitor cobrava e incentivava a todos inclusive a ela a *‘enfrentar o medo’*, mas não a forçava ou a qualquer jovem a *‘entrar no jogo’*. Até mesmo, porque, na maioria das vezes, o que observei é que o tempo, por maior que fosse, era sempre pouco, para a vontade e o fôlego daqueles jovens. Sempre havia quem saísse reclamando que *‘jogou pouco’* ou que a Roda tinha durado pouco tempo.

Observei também com relação a esta aluna mais tímida, o quanto ela recebeu de apoio das outras colegas de capoeira, que treinavam com ela e a estimulavam, chamando e criando

espaços para ela entrar na Roda. Mesmo diante da grande disputa que havia, principalmente entre os rapazes para entrar no jogo.

Com relação ao professor, apenas em um episódio percebi uma diferenciação na divisão de tarefas com relação à distinção de papéis sexuais. Durante os preparativos para o batizado do grupo realizado no mês de maio de 2003, o monitor perguntou se eu poderia auxiliar nos preparativos. Concordei de imediato e ele me disse que havia distribuído algumas funções para o Grupo. As meninas deveriam realizar pesquisas sobre a colonização do Brasil, a escravidão e a origem da capoeira e, a partir desta pesquisa organizar uma exposição para o dia do batizado. Os meninos ficariam responsáveis pela confecção de um tipo de pergaminho onde registrariam os nomes dos mais importantes mestres da capoeira.

O professor então me explicou que queria minha ajuda para auxiliar as meninas na pesquisa histórica, por causa da minha formação em história e porque a responsabilidade delas era maior do que os meninos. Perguntei a ele o porque da divisão de responsabilidade entre os sexos e porque a maior responsabilidade para o grupo das meninas. Ele então atribuiu sua decisão ao fato das meninas serem mais responsáveis e dedicadas e assim ele sabia que elas “dariam conta do recado”, já os meninos seriam na sua opinião, mais “esculachados” e por isto ficariam com uma responsabilidade menor.

No grupo M.B, é necessário destacar, não havia nenhum interdito a participação feminina nos treinos, nem nas rodas. O professor comandava o treino sem dividir a turma por sexo. Conforme já relatei a divisão era realizada pelo “nível” de aprendizado de cada pessoa e ele “*cobrava o mesmo esforço e mesma qualidade e precisão dos movimentos, ritmos e golpes aprendidos*”. Na atribuição de responsabilidades em ensinar os movimentos para os alunos novatos tanto eram indicadas as meninas mais desenvolvidas na capoeira, quanto os meninos.

A única distinção que observei, não estabelecida pelo professor, mas entre os meninos e as meninas era com relação à força e a agressividade dos golpes. Os meninos, talvez até por

já terem passado por outros grupos de capoeira e praticarem a mais tempo que as meninas, demonstravam maior facilidade em “bater” no parceiro, durante os treinos e maior agressividade nos movimentos e golpes na roda. Por outro lado, na apresentação de Maculelê, uma modalidade de capoeira, desenvolvida, segundo o instrutor da capoeira por escravos negros vestidos de índios, que é mais uma coreografia de luta, tradicionalmente travada com facões, mas no grupo parece mais uma dança com bastões, as meninas demonstravam mais facilidade com a dança do que os meninos.

O segundo aspecto que o gráfico da p. 275 indica é o tempo de prática de capoeira dos meninos e meninas do Grupo. Por este gráfico percebe-se que este tempo era muito variado, tanto entre os meninos, quanto entre as meninas. Porém, apesar de ter um número significativo de garotos com menos de um ano de prática, havia um mesmo número que praticava a capoeira há mais de três anos, sendo que alguns deles já a praticavam desde a infância. Entre as meninas, a maioria tinha menos de um ano ou menos de prática desta luta e, somente uma jogava capoeira há mais de dois anos e nenhuma há mais de três.

Deste modo, podemos afirmar que, no geral, as meninas tinham menos tempo de capoeira que os meninos. Esta diferença se evidenciava no desempenho e na desenvoltura observada, entre meninos e meninas que estavam desde o início no Grupo. Porém, observei que os meninos e meninas, que foram mais assíduos e disciplinados nos treinos foram rapidamente adquirindo maior agilidade e precisão no desenvolvimento dos movimentos e golpes e entravam com mais frequência e segurança nas Rodas. As meninas, mais freqüentes, aos poucos foram melhorando seu desempenho e superando seus limites.

Observei também que na hora de realizar os golpes de luta e imprimir força e, principalmente, demonstrar agressividade, as meninas tinham maior dificuldade do que os meninos. Muitas vezes, nos treinos e na roda, as meninas, sobretudo as novatas, efetuavam os golpes como se fosse uma coreografia e não uma luta. Já os meninos preocupavam, desde que

entravam para o grupo, em realizar os movimentos dos golpes com força e rapidez, como uma luta, uma competição de força.

O Grupo também era um espaço de convivência entre os jovens de sexos diferentes, envolvidos em uma atividade que possibilitava diferentes formas de contatos físicos, através dos treinos em dupla, da roda de samba (após a roda de capoeira, dentre outras), expressão de sensualidade, através das músicas, da dança e da própria exposição visual dos corpos dos jovens. Assim, nada mais comum do que ocorrerem relacionamentos afetivos, amorosos entre os jovens.

Nos intervalos, na entrada e saída dos treinos era comum encontrarmos com casais que faziam e se desfaziam, que eram chamados pelos jovens de “*rolos*”, e outros casais que se tornaram mais constantes, *os namoros*. O costume denominado “ficar”, comum entre os jovens também acontecia no Grupo. Na Roda, após os treinos, alguns jovens discutiam entre si e com o monitor sobre as situações de conflitos que surgiam nestas relações amorosas.

Um fato curioso se evidenciou neste aspecto da cultura dos jovens pesquisados. Os meninos e meninas “ficavam”, formando os casais e depois se desfaziam estes casais e formavam-se outros. Tudo “aparentemente”, considerado “legal”, até que os jovens demonstravam e verbalizavam os conflitos que surgiam neste “ficar”. Alguns meninos e algumas meninas sentiam-se inseguros e magoados, ao ver o jovem com quem tinham “ficado” e por quem tinham um afeto maior, com outro jovem.

Muitos destes conflitos evidenciavam-se nos treinos, e principalmente na Roda de Capoeira, onde os meninos e também algumas meninas procuravam resolver suas diferenças no jogo da Roda. Em algumas ocasiões o monitor precisou intervir e, com o auxílio dos berimbaus, acalmar o jogo e os jovens, imprimindo um ritmo mais lento ao jogo.

Estes conflitos aproximavam-se das cenas observadas e analisadas no recreio da Escola, e que apontavam para o fato das questões afetivas e de relação entre os sexos, naquele

grupo de jovens não estarem, ainda muito claras e resolvidas. Percebi a presença de conflitos e preconceitos que acreditava que as gerações mais novas haviam superado. Os meninos depois de “ficar” com alguma menina *‘saíam contando vantagens e intimidades, para os colegas, deixando a menina com fama de galinha* Os meninos não ficavam com a fama ruim por “ficar” com várias meninas, pelo contrário, orgulhavam das suas “conquistas”, mas as meninas logo eram rotuladas e segregadas pelos meninos e até pelas próprias colegas do Grupo.

Apesar das inúmeras mudanças que ocorreram nas relações entre os sexos, desde a Revolução Cultural dos anos sessenta do século XX, neste grupo especificamente, o controle, as cobranças e o peso da liberdade afetivo-sexual ainda é maior sobre as jovens do sexo feminino. O rapaz ainda separa as meninas em duas categorias, as meninas “sérias” para namorar e as “ficantes” para se divertirem.

Porém, percebi que diferentemente de algumas décadas atrás, estes rótulos e imagens são mais fluidos e fugazes. Não existia um controle social maior e os rótulos não se transformavam em marcas profundas. Outro aspecto era que os rótulos não saiam do espaço do Grupo, sendo transpostos para outros lugares que os jovens frequentam.

A mesma jovem que na semana anterior era “ficante” podia se tornar “séria” para algum jovem e vice-versa. Os conflitos, geralmente, se resolviam na Roda e com a interferência do monitor, onde os jovens questionavam seus valores e comportamentos, trocavam opiniões e os conflitos se atenuavam. Apenas alguns casos mais sérios, como o que envolveu e gerou um conflito perigoso entre um jovem e sua família moradores do bairro e um jovem “lá de cima” envolvido no tráfico, terminavam de forma mais séria, implicando o afastamento da jovem envolvida do convívio com a Galera.⁹⁰

⁹⁰ O relato deste conflito foi suprimido desta dissertação para preservar os adolescentes envolvidos que se sentiram expostos, mesmo com a utilização de pseudônimos.

4.11) Pedacos De Histórias: O Que Nos Dizem Da Galerinha

As histórias contadas nos dias e noites dos treinos e Rodas de Conversa e nas entrevistas me abriram portas para conhecer e arriscar uma interpretação da cosmologia ou da cultura destes jovens. Selecionei algumas histórias, ou, melhor dizendo, alguns fragmentos das histórias de vida de jovens, que acredito ser muito importantes para compor o rico mosaico juvenil com o qual convivi.

Quero salientar que não se pretendeu, nesta investigação, reconstituir a totalidade das histórias de vida dos jovens, mas apenas destacar os fatos, sentimentos e, principalmente, entender a relação destes com a Escola e o Grupo, a partir do que eles próprios diziam. Lembrando que dar voz aos jovens, para falarem sobre si mesmos é dar-lhes poder, pois *“falar é antes de tudo deter o poder de falar”*(CLAS TRES, citado em MONTENEGRO, 1992, p.41)⁹¹.

Estes fragmentos poderiam ser inseridos dentro da perspectiva metodológica de uma História Oral. Porém, devido ao limite temporal, assumo que são mais pedaços de histórias colhidos e entrelaçados através de entrevistas formais. Mas é certo que são resultado de uma escuta e leitura cuidadosa das falas, emoções e expressões dos jovens com quem vivenciei inúmeros tempos e fatos! E essa utilização dos relatos orais, como fonte para entender um fenômeno ou objeto é, ainda como ensina Clastres, resgatar *“uma dimensão fundante do próprio fazer histórico”*, posto que estabelece, como relação indissociável, poder e palavra. (ibidem, p. 41).

Quando os jovens têm a oportunidade de falar sobre si mesmo, eles elaboram e re - elaboram suas memórias, articulam seus projetos de vida, imprimem sentidos e significados próprios a eles e, desta forma, participam da construção das representações sobre seu próprio

⁹¹ CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado*. Rio de Janeiro; Francisco Alves, 1982.

mundo e contexto. Assim, é que dar a voz ao jovem é assumi-lo, **enquanto sujeito de direito e ator principal** na trama social escrita sobre suas vivências.

Será a partir destes fragmentos de histórias que, de agora em diante, apresentarei neste texto alguns jovens da Galerinha da Capoeira, suas vivências e trajetórias no tempo em que estive com eles. Pois como nos alerta Nietzsche: *“no instante em que se apresenta essa idéia, variam-se todas as cores – e há outra história”* (Citado em BORGES, 1999, p.431)

Pink: Alegria, Liderança e Disponibilidade.

Como não poderia deixar de ser, começarei por apresentar a jovem que foi minha senha, meu passaporte para a pesquisa com o Grupo da Capoeira. Ex-aluna da Escola Sédna, onde estudou da 5ª a 8ª séries e saiu no ano de 2000 em função do pequeno número de vagas para o Ensino Médio ofertado pela Escola.

Quando a conheci tinha 17 anos e estava cursando o 2º ano do Ensino Médio em uma Escola da Rede Estadual, localizada no mesmo bairro da Escola Sédna e onde reside. Muito alegre e carismática será aqui conhecida por Letícia e pelo apelido, Pink, escolhido, por ela ao final desta pesquisa.

O seu codinome anterior na capoeira estava associado a um pássaro muito conhecido “lá pras bandas da Bahia, que cantava muito”. Ela me disse que gostava muito deste apelido, que a identificava na capoeira e estava se tornando parte de sua identidade fora da capoeira.

Para esta pesquisa, confesso que suas falas foram “um canto” que abriu as portas do Grupo para minha participação e forneceu muitas informações preciosas. A mudança do apelido mudou também a imagem com que deseja ser conhecida. Antes se sentia identificada com a imagem de pássaro cantador e já ao final da pesquisa escolheu, ela própria, um apelido associado a uma cor “*que adora e usa muito! O tempo todo!*”

Pink! Cor de Rosa, sem dúvida esta escolha expressa bem o momento romântico, de formação de novos laços afetivos, os namoros e rolos próprios de sua idade. E, feminino! Expressando o período de transformação da menina em mulher! Momento tão lindo, e Pink!

Ao contrário das imagens estereotipadas sobre a juventude e os jovens de sua geração, Pink, como seu irmão, o monitor do grupo, nada tem de individualista ou alienada. Ela é uma jovem que vive intensamente sua idade, procura entender o que se passa a sua volta, se envolve em projetos sociais e está sempre preocupada com o próximo, talvez por este motivo tenha assumido uma liderança forte e positiva junto ao Grupo.

Ela mora com o pai, a mãe e dois irmãos mais velhos, em um apartamento pequeno localizado em um conjunto popular próximo da Escola Sédna. Estudante da Escola do Estado, no turno da manhã, a tarde é estagiária da prefeitura, em uma escola para alunos com necessidades especiais, no mesmo bairro. Estágio este que ela conseguiu por meio do trabalho desenvolvido no Projeto Cultural Grupo M.B, junto aos alunos desta Escola.

Eu pego serviço de uma a cinco. Toda tarde eu fico quatro horas, que a prefeitura paga os estagiários, que é pra não atrapalhar na Escola. Eu trabalho na sala de aula, todo professor tem um estagiário, então eu fico na sala de aula. Onde os meninos vão, eu vou com eles. Se eles vão ao banheiro eu vou com eles. A professora precisa sair da sala eu fico acompanhando eles, exercícios eu ajudo a colar, recortar. Quando a professora dá algum exercício assim, tem que dá uma saída, eu vô lá e eu ensino eles a fazer no quadro, ajudo eles. Pra alfabetizar eles, né? Que eles estão sendo alfabetizados. Aí eu fico na sala e eu sô estagiária, igual professora, né? Eu ajudo a professora a dar aula!

Aos sábados pela manhã faz um curso de informática junto com mais duas colegas da capoeira, que moram no mesmo conjunto. Como os demais jovens do grupo, às terças e quintas-feiras, os sábados à tarde e no período de férias, pratica capoeira.

Preocupada com a família e com a casa que gosta que seja “bem arrumada” ajuda sua mãe “sempre que pode” nas tarefas domésticas. Muito ligada afetivamente a sua família, principalmente aos seus dois irmãos, também capoeiristas, auxilia o mais velho, na organização dos eventos culturais controlando frequência e matrícula e, ainda recebendo as

mensalidades. Pretende estudar “ *Psicologia ou Pedagogia, ou Psico-pedagogia e continuar a trabalhar com alunos, com “os meninos especiais”*”.

Nos treinos Pink participa ativamente e procura superar suas dificuldades, treinando com algum colega. Muitas vezes, durante o intervalo, pede aos meninos que praticam capoeira há mais tempo que ela, que lhe ensinem e ajudem. Está sempre incentivando os colegas a treinar e a entrar na Roda. Muitas vezes, chega perto de algum colega e cobra mais disciplina, dedicação ou mesmo respeito ao colega que, por algum motivo, esteja substituindo o monitor nos treinos.

Ela é a única menina do grupo que nos finais de semana “*freqüenta outras Rodas de Capoeira*” e a que mais vezes entra nas Rodas do M.B. Na entrevista contou que:

<i>a gente reúne uma galerinha. Igual outro dia, o Mário (já participou do grupo) chamou a gente, fui eu e mais seis meninos. Vai eu e os meninos., Assim, as meninas, elas, o fato das meninas precisa ter mais interesse. As meninas vêm aqui treinar e chega lá fora e não treinam..</i>

Ela ocupa no Grupo um lugar muito especial tanto para as meninas, quanto para os meninos; sendo solicitada, inúmeras vezes, para interceder ou mediar algum conflito ou divergência dentro do Grupo, seja entre os participantes ou entre estes e o monitor.

Junto com JÊ, representa no nível simbólico a “*alma*” do grupo. Assim como ele, ela se situa *entre* os jovens do grupo e, de certa forma, através de seu papel de “mediadora”, participa na construção simbólica da imagem e sentimento de “*um nós, da galerinha da capoeira*”.

Manú: Trajetória De Um Jovem Migrante Do Campo Para A Cidade - Metáfora Social Da Dupla Exclusão Contemporânea

Manú é um rapaz de 16 anos que nasceu e cresceu em uma pequena cidade do interior de Minas Gerais. Tem cinco irmãos, sendo “um por parte de pai”. No interior “aprendeu

muitas coisas” pois, começou a trabalhar muito novo na roça., “*mexendo com prantação e colheita*”. Estudava no período da manhã e trabalhava a tarde. Cinco anos atrás, quando seu pai perdeu o emprego, ele e sua família se mudaram para Belo Horizonte. Ele contou que “*teve uma época aí que não deu mais pra ficar lá por causa da pobreza, mesmo!* Nesta época, sua irmã mais velha já morava aqui e trouxe toda a família para morar com ela..”

Sua trajetória da roça para a cidade e, nesta, para a Favela Júpiter é emblemática das histórias do êxodo rural das últimas décadas, percorrendo o que Durham (1978), citado em Tosta (1997) denominou de “Trilha” da migração. Nesta trilha, uma das estratégias das famílias pobres migrantes era fazer, aos poucos, o caminho da roça para a cidade. Um membro da família vinha na frente e depois de “situado”, mesmo que nas franjas da metrópole, traziam os outros familiares. Esta estratégia ajudava a criar laços e redes de solidariedade e auxílio mútuo nas localidades em que se estabeleciam. Pesquisas sobre a gênese de bairros populares na região da Grande B.H têm confirmado como estas “trilhas” fazem parte da história do povoamento das metrópoles. (TOSTA e LISBOA, 1991; TOSTA, 1997)

Na época da entrevista, Manú estava cursando a 8^a série do Ensino Fundamental, no turno da noite da Escola Sédna e morava na Favela Júpiter com sua mãe e dois irmãos. Seu pai havia voltado *pra roça* e a irmã e o irmão, por parte do pai, são casados e não moram mais com eles. Contou que todos na sua família trabalham, inclusive ele, na trabalha na parte da tarde em um supermercado, “*ensacolando e carregando as compras*”, e assim ganha uma cesta básica de 15 em 15 dias. De manhã faz um curso de informática, e três vezes por semana, pratica capoeira no Grupo M.B. Apesar de tantas atividades e da pouca idade considera que, por não ter um emprego fixo, “*tá parado*”. Ele fala desta situação como se indicasse que está desempregado. Fato que deveria nos surpreender vindo de um jovem que,

pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, ainda está em condição de aprendiz, não de trabalhador.

Para ele, a vida da família aqui em Belo Horizonte, é *“muito mais boa que lá na roça”*. Conta que *“hoje a gente tá com a cabeça mais fria, tem o que comer, tem uma casinha melhor. (...) Lá na roça nem luz tinha”*. Sobre a sua vida atual considera: *“Aí (a gente) já tá nessa vida aí, não muito boa mas, não muito ruim, porque eu tenho curso, trabalho, estudo e minha família também é toda assim”*. Emocionado fala que sua mãe estudou até a quarta série, *“mas é muito trabalhadora e apegada a Deus”*.

Pelo seu relato percebe-se que a família, principalmente a mãe e um dos irmãos, ocupa um lugar central em sua vida. Várias vezes em sua entrevista ele contou o quanto sua mãe lhe aconselha sobre a Escola, sobre as amizades, e, às vezes, cobra dele um melhor comportamento.

Estas falas desfazem outro estereótipo sobre os jovens pobres, moradores das periferias e favela urbanas. Ao contrário do que os estudos afirmam, sua fala mostra a existência de fortes laços afetivos e valorativos em relação à família. Principalmente a figura materna e de irmãos são muito fortes na formação de valores de Manú, assim como de Pink, Susi, Doc e outros jovens do Grupo.

Manú estava sempre alegre e freqüentemente sentava ao meu lado para conversar e contar um pouco sobre a sua vida. Sua entrada no Grupo da Capoeira foi através do Projeto Sexta-Cultural do noturno. Ele fez parte da primeira oficina de capoeira do projeto e com isto, foi se aproximando do grupo e passou fazer parte da Galerinha.

A única vez que o ouvi queixar de alguma coisa foi em relação às garotas do grupo e da Escola, que, segundo ele, só olham para os *“caras sarados da cidade”*. Na sua visão, um jovem *“magricela e da roça”* não consegue namorada fácil!

Apesar da alegria constante e dos casos engraçados que contava sobre sua infância no interior, no momento da entrevista foi ele quem mais longa e profundamente conversou comigo. No seu depoimento contou que quando não trabalhava ele era muito preocupado e “*esquentava a cabeça muito*”, “*eu era muito esquentado e já tentei se matar muitas vezes*”.

Mas, logo depois desta declaração e do olhar triste, voltava a sorrir e dizer que tem dois sonhos: o primeiro sempre foi ser caminhoneiro, mas depois veio a capoeira e o sonho de ser professor. Nada está decidido, mas ele gostaria de ser, mesmo, ou caminhoneiro ou professor. Sobre a Escola afirmou que quer continuar estudando porque “*a Escola vale muito mesmo*”.

Manú tinha muita dificuldade em contar que morava na Favela, ele sempre dizia que morava no Bairro, na entrada da Favela, mas que não convivia com os jovens “*lá de cima*” por que “*eles*” “*levam a gente para coisa ruim*”.

O estigma de “*favelado*” persegue os jovens nos espaços por onde passam, seja na Escola ou no Grupo. É como uma *marca social*, que se sobrepõe a marca geográfica. Ser da favela dizia muito mais da pertença a um universo moral e social, associado a droga, violência, ou nos termos deste jovem: “*coisa e gente ruim*”

Um dia, como às vezes acontecia depois de uma roda ou treino, alguns jovens me “pediam carona” e eu os deixava, um a um, na porta de suas casas, nos arredores da Escola. Neste dia o Manú estava junto e entrou no carro. Fui deixando os outros jovens e o Manú não falava onde era a sua casa. Ele insistia para que eu o deixasse em qualquer lugar “por aí” que ele acabaria de chegar.

Neste dia, após muitos meses de intensa convivência, perguntei-lhe se não queria que eu o deixasse em sua casa porque era na favela. Ele confirmou e eu indaguei as razões. Ele respondeu:

Pra quem mora lá, lá é bom, não é ruim! Se eu tivesse que comprar uma casa lá eu não compraria, mas se eu tenho de morá lá, é bom, mais não moro na não quero que você me leva lá (ênfase) . Eu não moro na....., moro na entrada. Onde eu mora

ainda chama bairro Jardim América.

Então eu disse que o deixaria perto de casa. E ele insistiu que não e falou me olhando seriamente.

Olha lá não é perigoso, de dia não! Só que eles pode confundir você, pode te cercar, te parar, achá que você tá indo lá comprar drogas. É muito comum mulher chegar lá de carro, assim como você e compra droga. Então eles vão achar que você tá chegando lá, eles pode te cercar pra oferecer drogas e eu... (me olhou novamente com carinho) não gostaria que você passasse, né, que você fosse lá por isso. “

Concordei em deixá-lo onde ele queixe. Segui com o carro por dentro do bairro até chegarmos em uma rua que se avistava no alto o morro da favela, onde ele me disse firmemente: *Dessa esquina você não passa, você volta daqui, vira a esquina, sobe e vai embora!*. Parei o carro, nos despedimos, ele agradeceu, desceu sorrindo e esperou eu virar o carro e ir embora!

Ah! Esta história realmente mexeu com meu lado afetivo e emocional. Longe me vi da possibilidade da objetividade acadêmica, ou melhor, da tentativa da objetivação rigorosa, para fugir à tentação positivista da relação entre pesquisador/pesquisado, entre um sujeito que apreende e um objeto que se deixa conhecer, inerte e imparcial.

Ali estava eu pesquisadora conhecendo Manú, um jovem **sujeito de direitos, sujeito de sonhos e de projetos de vida**. Sonhos e projetos que partilhou comigo, enquanto eu **pesquisava com ele**. Um jovem diante de um cotidiano que, como lembra Certeau (1999) *oprime e nos pressiona dia após dia, (...) nos prendendo intimamente, a partir do interior*”. Porém, ele não estava paralisado diante deste cotidiano, pois, sua história e de sua família é a história de sujeitos que, ainda como diz Certeau, diante deste cotidiano, criam estratégias, para conquistar um *“lugar para si próprio”*, como também para seus entes, constantemente evocados e parte constituinte de sua fala e de sua identidade.

Manú saiu da roça, onde não vislumbrava condições de conquistar este “espaço para si”, busca outro lugar para viver, vindo para a cidade. Nesta cidade se insere em um contexto, também este limitador, no dizer de Dayrell, de se constituir plenamente como sujeito. Buscou na Escola e no grupo juvenil, novos laços e novas referências que o possibilitasse alcançar este espaço e torná-lo “*lugar próprio para si*.”

Porém, este jovem não encontrou, ainda, nesta cidade e na Escola um lugar e é isto que de uma certa forma busca no Grupo de Capoeira, apesar de identificar-se ainda como um novato, mesmo depois do batizado. No Grupo diz ser bem aceito, mas fora do espaço da Galera diz que ainda “*não é visto pelos jovens do(próprio) grupo como uma pessoa de bem*”. Na Escola não se sente aceito e não se identifica com os colegas que classifica de “*bons*” - geralmente associado aos moradores dos bairros - e, “*os maus elementos*” - geralmente se referindo aos moradores da favela, que se aproximam para levá-lo para o mau caminho. Os bons se afastariam dele o identificando como “*mau elemento por morar na favela*”.

Assim, ele não encontrou um espaço identitário nesta cidade. Isto fica claro na referência à sua moradia que é na favela, mas não é tomada como; é parte do bairro, mas não é considerado como da região. Sua casa, segundo ele, fica no final da rua que faz fronteira entre o bairro e a favela. Situação emblemática de jovens que, como ele, Manú, buscam construir suas referências identitárias, transitando e dialogando com estes três universos ou espaços culturais, distintos: a **roça** de onde veio há cinco anos, **a favela** e o **bairro**, onde mora e transita atualmente, na verdade não sabendo onde se situam.

O bem e o mal são imagens contrastivas que constantemente aparecem na fala de Manú. Imagens com as quais ele luta diariamente na desconstrução do imaginário dos colegas da Escola, que na sua percepção, o tomam pelo mal por morar na favela. Imaginário este que também precisa ser desconstruído por ele próprio que também divide o mundo entre as fronteiras do bem e do mal e do estigma por ele internalizado e manifesto em suas falas.

Desta forma, sua trajetória imprime diferentes sentidos e significados para o Grupo de Capoeira e Escola que, constituem-se, assim, fundamentais em sua busca de inserção no espaço da cidade. Sua situação de maior privação econômica, social e até mesmo intelectual, interfere na forma como ele se relaciona com estes espaços.

Para ele o grupo M.B. que conheceu através da participação na oficina do projeto Sexta-Cultural do noturno da Escola Sédna:

‘mas aí depois teve na Escola a capoeira e eu conheci a capoeira e gostei e escolhi e comecei. Aí os meninos começaram a me chamar, me chamaram pra capoeira, falaram: Vem no sábado. Aí eu peguei e vim, hoje tô aí fazendo parte do grupo mais sô ainda um aluno. Tô iniciante ainda, mais quero esforçar bastante pra que um dia eu seja, o que eu tô aprendendo agora ensiná pra outras pessoas, que eu num quero só fazer, talvez daqui uns 8 anos, ter um, talvez ser um professor, ensiná muitas pessoas (...) que a capoeira é um jogo muito bom, faz as pessoas ficá mais alegres. ‘

De acordo com seu relato emocionado, antes de entrar para o Grupo de Capoeira ele era muito *‘hervoso e muito preocupado’*. Hoje se considera *‘calmo’* e afirma que *‘ô professor (monitor JÊ) lhe ensinou muitas coisas, que ele ‘deveria’ aprender. ‘Respeito muito desde novo, mas aprendi a respeitá mais, saber mais ouvi, prestar mais atenção nas coisas’*.

Fuleruh: Perfil Do Aluno Desejo Da Escola Sédna

Fuleruh é um jovem de 15 anos e estuda na Escola Sédna, no turno da manhã, desde a 5ª série. No período desta pesquisa estava na 8ª série, concluindo o Ensino Fundamental. É muito amigo da Susi e, conforme já dito, ficam quase sempre juntos durante o recreio e voltam juntos para a casa, depois da escola, dos treinos ou de alguma roda ou festa.

Ele é um dos integrantes mais assíduos e disciplinados do Grupo e já está se preparando para *‘dar aula de capoeira’*. Prova disso é que ele e Tygor já estão substituindo o monitor no comando dos treinos da oficina do projeto *‘Sexta Cultural’* do noturno.

Mora no bairro vizinho da Escola com seu pai, sua mãe e um irmão, que, como ele estuda na Escola Sédna, pela manhã. Além de malhar na academia a tarde toda, Fuleruh contou que faz curso de informática. Pretende estudar em uma das escolas técnicas federais existentes em Belo Horizonte e, devido a grande concorrência para o ingresso nestas escolas faz, também, um curso preparatório “por fora”.

Além destas atividades pratica a capoeira e realiza alguns trabalhos temporários para conseguir dinheiro para complementar suas despesas, uma vez que sua família não tem condições de arcar com toda ela. Assim, dá aulas particulares de Matemática e faz alguns trabalhos na área de informática.

É um jovem muito dinâmico e cheio de energia. Não entendi como conseguia fazer tantas coisas e, ao mesmo tempo, ser na Escola um aluno muito elogiado pelos professores pela sua responsabilidade com os estudos e pelo seu bom comportamento e relação com colegas e professores.

É o aluno modelo da Escola, estudioso, responsável e disciplinado. Assim como os outros jovens apresentados até aqui, não se encaixa em estereótipos comuns. Gosta de tudo que faz e corre atrás do que deseja e em busca de um lugar para si, como os demais colegas. Nesta busca, a Escola ocupa um lugar muito importante, mas ele considera que os conteúdos “práticos” que ele precisa para o trabalho a escola não fornece. Quanto à preparação para o vestibular ou mesmo ingresso em escolas técnicas, de ensino médio e profissionalizante, considera que a Escola fornece “*só o básico, o resto tem que correr atrás.*”

Segundo ele avalia, a escola, sozinha, não fornece os instrumentos necessários à inserção na profissão de modo a prepará-lo para a concorrência posta para esta geração que, lembrando Spósito(2003), viu aumentada sua escolaridade, mas esta não garante mais a inserção no mundo do trabalho.

Para Fuleruh a capoeira que começou a praticar quando tinha onze anos, está associada a outras atividades físicas que pratica, como a malhação em academias de ginástica. E participar do Grupo de Capoeira é uma forma de conhecer diferentes culturas.

Eu malho na academia aqui na entrada do bairro e fico a tarde inteira malhando e a noite....eu saio pra.....jogá capoeira. Eu tô aqui no grupo como em outros grupos, rodando pra conhecer....ai diversas culturas de grupos diferentes

Ele conta que saiu de outros grupos de capoeira que participou antes de vir para o Grupo M.B, porque os treinos eram confusos, muito “avacalhados”. Desta forma, ficou parado um ano, sem treinar, só participando de rodas. Voltou a treinar somente quando se formou o M.B na Escola, : “eu agarrei e tô aqui até hoje, já tem um ano e pouquinho.”

Com relação à capoeira em seus projetos de vida diz que,

“a capoeira vai sempre ter e espaço na minha vida. Porque eu acho que a capoeira tá no sangue, eu num troco ela por nada, porque é.... um jeito de adaptar meu corpo as condições, né? E, assim, não ter muita rivalidade com as outras pessoas através dela, mas sempre conciliando ela com o trabalho, essas coisas”

Susi: Do Balé Para a Capoeira, Da Escola Particular Para a Escola Pública - A Busca Pela Independência.

Susi tem 14 anos e estuda na Escola Sédna, desde a 6^a série. Diferente dos outros jovens aqui apresentados, ela estudou até a 5^a série em uma Escola particular na cidade de Contagem (Região Metropolitana de Belo Horizonte). Segundo seus relatos, sua vida mudou depois da separação dos pais. Antes, a família possuía uma boa condição financeira e podia pagar uma escola particular e suas aulas de balé, que fazia desde os seis anos de idade. Porém, depois que seus pais se separaram, precisou vir para Belo Horizonte, parar com as aulas de balé, que ela adorava, e estudar em escola pública.

Atualmente, mora com sua mãe e um irmão mais novo, na casa dos avós, no bairro da antiga sede da Escola. Estuda de manhã e, assim como Fuleruh, fazia cursinho para tentar uma vaga em uma Escola Técnica Federal.

Sobre a Escola ela diz:

eu gosto muito de estudar porque eu quero ser independente, sabe? Quero ter a minha casa, as minhas coisas, sabe? (...) a gente vê muito que as pessoas que tão falando hoje, né? Que... mesmo com uma boa base escolar assim, tá difícil arrumar emprego. Imagina quem não tiver. Então eu acho assim, que escola é muito importante e, por isso tento, eu me esforço muito, tô fazendo o cursinho preparatório pro CEFET, que eu quero estudar pelo menos o ensino médio assim, né? Ter uma boa formação também, igual eu tive de 1ª a 4ª série, não que de 5ª a 8ª não esteja sendo bom, mais nem se compara, né? E eu quero ter essa base boa pra conseguir as minhas coisas, ser independente, né?

Susi é o símbolo da adolescente que acredita e aposta na formação profissional para conseguir ser uma mulher independente. Esta independência é um valor muito forte em sua vida e, para alcançá-la procura dedicar-se aos estudos por acreditar que, se a Escola não garante esta independência, sem uma “boa formação escolar é que não tem jeito mesmo”.

Ela é uma aluna exemplar, dedicada, responsável e amável com todos. E, como Fuleruh e outros colegas da Galerinha, também esperava que a escola lhe oferecesse melhor condição para a vida profissional.

Na capoeira é muito disciplinada e busca construir laços afetivos e uma rede de amizade. Ela contou que, a capoeira é espaço de desligar dos estudos, espaço de aprendizagem pessoal, espaço de se conhecer, potencialidades, dificuldades, dentre outros.

“a capoeira é assim, estuda, estuda, estuda, estuda, capoeira pra mim é a hora que desligo m pouco disso. Então é tudo, eu acho muito bom, a gente aprende a se conhecer, conhecer o nosso corpo, a lidar com ele, eu acho que vale muito a pena fazer”.

Mas sua história aponta também para outro aspectos muito importantes na vida destes jovens. Susi conta que começou a praticar capoeira no próprio grupo M, B a convite de uma

colega da Escola e, porque sentia falta de uma atividade física. Como a mensalidade da Capoeira era bem inferior ao custo das aulas de balé, sua mãe poderia pagar, sem muito sacrifício. Hoje em dia, ela diz que não trocaria a capoeira nem pelo balé! Ela fez muitas amizades dentro do Grupo e, por causa destas amizades não quer mais deixá-lo.

Desta forma, o depoimento de Susi aponta três aspectos importantes para a temática desta investigação:

- 1) a escola é significada como estratégia e condição para uma a construção de uma vida adulta independente;
- 2) o valor da mensalidade do Grupo como condição para uma primeira escolha, ou seja, o econômico limita as opções e, neste contexto, os grupos culturais, por serem mais baratos se apresentam como uma alternativa importante na vida destes jovens;
- 3) a rede de sociabilidade, os laços afetivos e identitários que surgem e se estabelecem no Grupo de Capoeira, geram um sentimento de pertença e, mesmo de segurança em uma época de profundas mudanças em sua estrutura de vida.

Doc: Um Jovem No Limiar Entre Dois Mundos

Doc é um jovem de 19 anos que estuda à noite na Escola Sédna cursando o segundo ano do Ensino Médio. Mora na Favela Júpiter com sua mãe e irmãos. Já é pai de um menino que à época desta pesquisa não tinha um ano completo e que vive com a mãe e os avós maternos. Apesar de não ter se casado e nem morar com a jovem mãe de seu filho, compartilha com ela as responsabilidades e os cuidados da criança.

Foi um dos primeiros jovens que conheci naqueles encontros iniciais com a Capoeira e com que convivi muito, no longo período da pesquisa. Sempre interessado e estudioso sobre a capoeira, era ele que me explicava os golpes, a importância da ginga e, juntamente com o monitor, me contava casos sobre a dança. Inteligente e criativo, compunha músicas para serem tocadas nas Rodas de capoeira do Grupo.

Assim como Manú, sempre encontrava um tempo entre um treino e outro para me contar as histórias de sua infância na Favela. Gostava especialmente de rememorar sobre as brincadeiras e brigas na rua, e como ele e seus colegas (muitos deles já falecidos e outros envolvidos com o tráfico de drogas) fabricavam os berimbaus, os pandeiros e xiquexiques com sucata de lata de Neston, tampinha de refrigerante e outros materiais improvisados e reciclados, porque não tinham dinheiro para comprar matéria-prima para os instrumentos.

Possuía grande habilidade para a capoeira que praticava desde pequeno e, por sua habilidade e um corpo “bem definido”, destacava-se no grupo e exercia uma certa liderança. Muito alegre e gentil despertava a atenção das meninas pela sua beleza, fato que gerava, por um lado, uma grande admiração dos outros rapazes do Grupo, mas, ao mesmo tempo, uma grande rivalidade, manifestada nos jogos durante as Rodas e na dificuldade de alguns jovens em aceitar seu comando nos treinos, como pude observar nos inúmeros momentos que compartilhei com o Grupo.

Na Escola não se destacava como na Capoeira. Segundo os professores com quem conversei, não demonstrava muito interesse pelos estudos e nem apresentava a mesma liderança que exercia no Grupo.

Porém, do seu ponto de vista, era um bom aluno, pois, *apesar de não estudar muito, respeitava os professores*. Considerava a Escola necessária para conseguir o certificado que lhe possibilitaria um emprego. Sequer considerava a idéia de prestar um vestibular, porque

dizia não ter condições de cursar uma universidade, “*ainda mais agora com a responsabilidade de ter uma família para sustentar*”.

Diferentemente de Manú, o fato de morar na favela não parecia se constituir um problema em sua vida! Talvez por já estar habituado aos percalços e tropeços da cidade grande! E também, pela afetividade e rede de relações que parecia ter constituído neste lugar onde nasceu e passou sua infância e adolescência.

Na época da pesquisa sonhava em ser professor de capoeira e desenvolver com o monitor Jê um projeto social na Favela Júpiter onde mora. Já estava se preparando para este objetivo e era bastante dedicado.

Pensei, né? Se eu quero desenvolver um projeto pra mim, num...vou desistr, né? Não vai sê fácil,, num vô falar que é qualquer coisa, ta certo? Mais tem que olha pro futuro, né? Igual eu tou terminando o terceiro ano. É lógico que num vou criar um grupo pra mim, desenvolver um trabalho, precisa de dinheiro, posso arrumar um emprego por fora, pra podê administrar, compra os instrumentos, os negócios. E toca a vida pra frente.

Porém, ao término desta pesquisa, fui informada pelo monitor, que ele havia se afastado do grupo, deixado o projeto da capoeira e se envolvido com o tráfico de drogas na Favela Júpiter e, já havia conseguido dinheiro para comprar uma moto nova e quando se encontrava com o Grupo, não olhava mais nos olhos dos colegas, conforme o costume entre eles, mas, abaixava a cabeça e os cumprimentava de longe.

Era perceptível a tristeza e o pesar na expressão do monitor quando ele me contou sobre a saída de Doc do Grupo. Ele era um dos jovens que o Jê vinha investindo, incentivando, para se tornar professor de capoeira, desenvolver projetos em conjunto e conseguir uma alternativa de vida diferente de grande parte dos seus amigos de infância. Ele tinha muitas qualidades e podia ser um grande capoeirista e professor, dizia o monitor., Além disso, eram amigos!

‘Infelizmente nem todos a gente consegue tirar, impedir que se envolvam com as drogas. Perdemos o Doc, eu ainda tentei conversar, orientar, tentei mostrar que através da capoeira e de outras opções ele poderia ter outra vida. Mais infelizmente..... hoje, é muito mais fácil ser alguém através das drogas, do tráfico, do que conseguir viver dignamente através do trabalho’. (...) ‘As vezes é muito mais forte a influência ‘Lá de cima’, do que, muitas vezes dos projetos daqui de baixo, né, os projetos culturais”

Vivências Interrompidas: A Violência Como Parte Do Cotidiano e das Culturas Juvenis

Gostaria de começar pelo rapaz que será aqui referido por seu apelido, DE BLACK. Ele foi um dos primeiros jovens que conheci, no mês de dezembro de 2002, quando estava concluindo a oitava série na Escola, no dia da feira-Cultural. Durante a conversa com o grupo, ele não participou muito. Ficava ajudando os colegas a arrumar os berimbaus. Porém, posou para a foto e quando perguntei diretamente a ele o seu nome e a idade, ele inclinou um pouco a cabeça, sorriu e me respondeu com o seu nome verdadeiro. Alguns colegas, então, disseram: o seu apelido é ‘De Black”

Realmente, De Black, era um jovem negro de 19 anos que estava concluindo o Ensino Fundamental, no turno da noite na Escola SÉDNA e praticava capoeira desde pequeno, sendo um dos mais experientes do grupo. Ele pareceu não se incomodar com o apelido e nem tampouco com o fato dos colegas me contarem. Todos estavam muito alegres naquele momento e pareciam ter liberdade para brincar uns com os outros.

Durante os meses que convivi com De Black, observei que ele era um dos jovens que mais dedicava e concentrava na realização dos movimentos e procurava treinar com seriedade. Enquanto muitos jovens brincavam e se desconcentravam na hora dos treinos, ele ao contrário parecia não perceber as brincadeiras. Assim, como procurava fazer com todos os jovens, procurei aproximar e conversar com ele algumas vezes. Ele sempre era muito educado e gentil. Parecia tímido, poucas vezes o vi, procurando alguém para conversar ou treinar. Quando alguém se aproximava ele conversava e treinava com todos. Algumas vezes sentamos próximos um do outro, enquanto eu registrava os encontros e ele parava para descansar. Aliás esta era a oportunidade que tinha de conversar com a maioria dos jovens, aproveitando o tempo que paravam para descansar e se sentavam no banco onde eu ficava.

Ao final do mês de março, percebi que já havia alguns treinos que não via o De Blac. Este era um fato muito comum no dia-a-dia do grupo. Porém, como sempre fazia, quando percebia uma ausência mais prolongada, procurava saber o que estava acontecendo. Pink, minha constante informante me esclareceu o motivo de sua ausência e me contou que provavelmente ele não retornaria ao grupo.

Uns cinco anos atrás, um dos irmãos de De Black foi assassinado na favela, por causa dos conflitos entre as gangues que dominam o tráfico de drogas na região. Durante o período em que realizava a pesquisa de campo, um segundo irmão seu, foi assassinado pelo mesmo motivo. Assim, De Black e o que restou de sua família tiveram que fugir da favela e se esconder para não terem o mesmo fim.

No final do mês de março de 2003 um rapaz de 19 anos, que até dezembro de 2002 estudava no noturno da Escola Sédna e praticava capoeira no Grupo M.B, desde seu início, deixou de uma hora para outra este Grupo. Nunca mais, enquanto estive por lá, apareceu para dar alguma notícia.

A história deste jovem e o motivo que o levou a afastar-se do convívio com o Grupo de Capoeira, dos amigos e lugar onde vivia é emblemático da realidade vivida por vários

jovens negros e pobres moradores das periferias dos grandes centros urbanos na atualidade, muito comum nos noticiários da TV. Ela é, na verdade, mais que emblemática de cenas e conflitos que os jovens moradores de aglomerados ou favelas e a vizinhança do entorno vivem cotidianamente. No tempo em que desenvolvi a pesquisa, muitos foram os relatos trazidos pelos jovens, principalmente os “lá de cima”, do assassinato de amigos e parentes e das ameaça de morte, pairando sobre alguns deles.

Na Escola, conforme dito neste trabalho, os episódios de violência foram poucos no período de minhas itinerâncias e, os que aconteceram não foram percebidos e/ou divulgados. Porém, *“Do portão da Escola para fora a história é outra”*.

À noite, na Escola, ouve-se, segundo relato dos professores, tiros vindo “lá de cima”, as regras estabelecidas por lá refletem na Escola e na rua em frente ao seu portão, onde segundo funcionários da Escola, os traficantes esperam por alunos ou determinam quem pode estudar na Escola ou não e, até mesmo, conforme cena já descrita anteriormente, perto de quem se pode sentar, na sala de aula.

Houve um relato importante que ouvi logo que cheguei à Escola. Em conversa informal uma funcionária contou que havia no noturno uma jovem que era “mulher” de um traficante do Morro. A aluna comparecia sempre a Escola, mas quando o “traficante” chegava em casa a noite e queria chamá-la, ele “dava tiros” lá de cima avisando e, assim, a aluna sabia que era para “subir” imediatamente. A Escola, por sua vez, sempre a liberava, pois “sabia o risco que corria se não fizesse!”

Alguns jovens com quem convivi mais diretamente no campo deparavam-se quase que diariamente com conflitos desta natureza e se diziam muito conscientes das regras e do rigor das punições estabelecidas “lá em cima” para quem não as seguisse. Suas falas foram surgindo em conversas informais e, um deles contou que “todo final de semana perdia um amigo

assassinado”. Ela já estava se “acostumando” com estas perdas constantes, mas ainda se indignava e sofria!

Muitos desses relatos foram feitos espontaneamente, no calor dos acontecimentos e, portanto, carregados de emoção. Alguns foram confidenciais diretamente para mim, ou nos grupos na minha presença. Sempre em confiança, mas sem a presença de um gravador. Nas entrevistas formais, gravadas, estes episódios não eram relatados por receio dos entrevistados de se envolverem diretamente no assunto.

CENA TRÊS

GRUPO M.B E ESCOLA: INTERCRUZANDO OLHARES

4.12) Situando a Galera da Capoeira na Escola

O Grupo de Capoeira M.B está na Escola Sédna, mas não é parte desta instituição, esta é uma primeira e importante constatação. Apesar de contar com a presença e participação de um grande número de jovens que estudam na Escola, é um Grupo de iniciativa e responsabilidade de um jovem do bairro e não conta com a participação de membros do corpo docente ou direção da escola. Existe pouca porosidade, pouco diálogo entre Grupo e Escola e, assim, a instituição desconhece, em grande medida, o que acontece neste seu *pedaço enxertado*.

Posso afirmar, por todas minhas andanças e observações, que o Grupo, apesar de estar dentro da Escola, não faz parte desta, apesar de iniciativas louváveis e corajosas tanto de docentes, quanto do monitor. Mas, na prática, a realidade é que o Grupo apenas utiliza-se dos espaços da instituição para os treinos e rodas do Grupo. Assim, podemos dizer que o Grupo se localiza na fronteira, ou seja, em um lugar social intermediário, situado “entre” o espaço de “dentro” e o espaço de “fora” da Escola.

Em outros termos, o território do Grupo M.B e da Escola Sédna se confundem, ocupam geograficamente o mesmo espaço e se delimitam pelas mesmas referências espaciais que ficam muito claras nas falas dos jovens ao definirem tanto o “pedaço”, o território simbólico do Grupo, quanto a Escola pelos mesmos limites: dentro e fora do portão. Porém, apesar de ocuparem o mesmo espaço geográfico, Escola e Grupo permanecem cindidos pela pouca porosidade das relações entre eles, o que gera pouco conhecimento e reconhecimento

mútuo e, desta forma, poucas trocas entre os educadores da Instituição e o educador da Capoeira.

Na análise do professor P.R o fato do Grupo de Capoeira estar na Escola traz “ganhos” para ela ao permitir-lhe afirmar que está aberta à comunidade e que esta faz uso de seus espaços. No entanto, segundo este mesmo professor, nenhuma outra manifestação cultural da comunidade encontra espaço na Instituição. Realmente, durante todo o tempo em que permaneci no campo, somente o Grupo M.B freqüentou e utilizou seus espaços: a quadra, o pátio e o ginásio. A Escola, em geral, permanecia vazia e trancada nos finais de semana, com seus espaços, aparentemente, preservados aos olhos do entorno.

Segundo depoimento da docente M. A, quando a Escola veio para a nova sede, houve uma abertura para a comunidade nos finais de semanas. Vários jovens teriam freqüentado e utilizado a quadra e o ginásio para prática de esporte, mas devido aos prejuízos materiais causados pela forma “desrespeitosa” com que estes utilizaram a Escola, esta foi se fechando.

O Grupo de Capoeira, ao contrário, é bem vindo e aceito na escola, tanto pelos professores quanto pelos funcionários e alunos. Em todo o tempo que freqüentei a Escola não registrei nenhuma reação contrária à sua presença em seu recinto, com suas músicas ou batuques. O que pude perceber é que a capoeira faz parte das vivências cotidianas das comunidades de origem dos alunos. Doc conta que se “*alguém quiser ver capoeira é só subir na favela*”, onde, desde pequeno, os meninos brincam nas ruas, saltando e jogando capoeira.

Apesar da forte presença no bairro das Igrejas Católica, Evangélica e de uma Igreja Adventista, localizada na rua da Escola, em frente ao ginásio onde os treinos e roda acontecem, as diferentes crenças e denominações conviviam no mesmo espaço sem a existência de conflitos.

Por todo o processo de pesquisa e, sobretudo, pela imersão profunda na vida dos jovens, entendi que o Grupo constituía-se juntamente com a Escola, uma “*mancha*”,

utilizando-me da categoria de Magnani,⁹² entendida como parte do *território* de socialização, interação, formação de valores, identidades e abertura de perspectiva de projetos de futuro para grande parte destes jovens, situados nas *fronteiras*, entre os espaços sociais e trajetórias juvenis distintas.

Como nos lembra Da Matta (1997), na sociedade brasileira, o *espaço* se confunde, muitas vezes com a própria ordem social, e para entendê-lo é necessário ter em conta as redes de relações sociais e os valores neles constituídos. A Escola e o Grupo de Capoeira, em muitos momentos, se tornavam palco dos encontros e desencontros destes espaços/mundos sociais tão próximos e tão distintos, em suas regras de convivência e valores.

Ainda com Da Matta, a sinalização muito presente na fala dos jovens para indicar região de pertencimento, usando os termos “*de cima*”, “*de baixo*”, não dizem de,

altitudes topograficamente assinaladas, mas exprimem regiões sociais convencionais e locais. As vezes querem indicar antiguidade (a parte mais velha da cidade fica em cima), noutros casos pretendem sugerir segmentação social e econômica: quem mora ou trabalha “embaixo” é mais pobre e tem menos prestígio social e recursos econômicos (...). (p.34)

É impressionante como tantos anos após este antropólogo ter escrito seu livro “A casa e a Rua”, fui encontrar nas falas e histórias dos jovens do Grupo de Capoeira, as mesmas sinalizações e representações binárias para distinguir os moradores da favela e os moradores dos bairros; “os favelados” e “os boys”, categorizando, distinguindo, separando e opondo os “de cima” e os “de baixo”. Os de cima, os moradores da favela, associados constantemente à marginalidade, e os de baixo, os boys, os moradores dos bairros considerados mais privilegiados sócio-economicamente.

Entre o espaço social *de cima* e o espaço social *de baixo*, identifiquei dois espaços de fronteiras, espaços do meio: a Escola e o Grupo de Capoeira. Espaços esses totalmente

⁹² Ao estudar sobre as festas populares num bairro da cidade de São Paulo, Magnani (1984) formulou algumas categorias com as quais mapeou as vivências e os espaços de lazer nestes bairros: pedaço, mancha, trajetória. Estas categorias podem ser melhor compreendidas com a leitura do artigo: “*De perto e de dentro: Notas para uma etnografia urbana*”. Ver referência completa ao final desta dissertação.

imbricados, porém cindidos, e que lidam diferentemente com esta situação incomoda de interstício de mediação.

Deste modo, seguindo as pistas de Da Matta (1997) e Magnani (2003) podemos entender que a “Galera da Capoeira”, como também é denominado o Grupo pelos próprios jovens, forma um pedaço deste território. A Galera e a Escola, juntas, constituem “uma mancha” e, os caminhos e lugares vivenciados e percorridos pelos jovens estudantes da Escola e da Galera constituem as trajetórias juvenis neste território de fronteira, formado por:

- Escola SÉDNA e dentro dela alguns outros pedaços: pátio, corredores, quadras, a Rádio, e, especialmente, o espaço da galera da capoeira reunida no ginásio.
- A favela vizinha da Escola onde moram muitos jovens que estudam na Escola e praticam capoeira no Grupo M.B;
- Os bairros do entorno da Escola, onde mora a maioria dos jovens pesquisados.

A expressão “*os lá de cima*” demarca, além do lugar de moradia, a identidade social dos jovens “*favelados*” e demarca também comportamentos e imagens associadas à ausência de Moral, violência e aos atos de vandalismo da Escola. Já a expressão “*os lá de baixo*” demarca e identifica os jovens – *os boys* - moradores dos bairros do entorno da Escola.

Assim, “favelados” diz de uma condição social de exclusão social, ligado a um determinado espaço físico e geográfico delimitado e demarcado – a favela – mas, diz também de imagens e estereótipos morais.

Por causa da condição de fronteira da Escola e do Grupo de Capoeira, as relações nestes espaços se constituem nos interstícios e fimbrias destes dois mundos sociais. Ambos marcados pela exclusão econômica e cultural, porém, simbolicamente separados pelo tipo e profundidade da exclusão e pelas regras e valores formados nestes espaços e diante das situações específicas de exclusão.

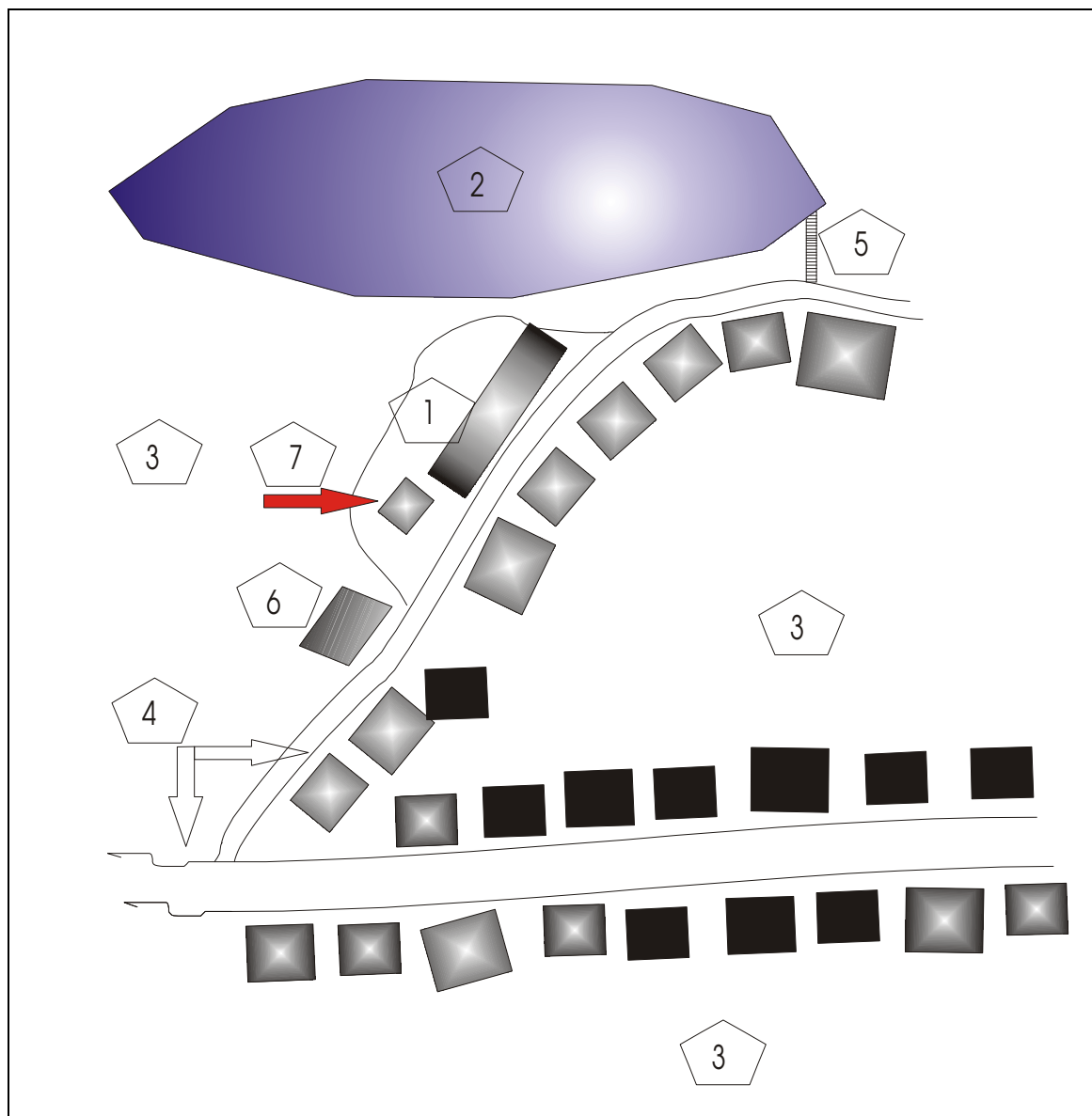


FIGURA 7 – Localização da Escola Sédna, “bs de cima” e “bs de baixo”

LEGENDA

1	Escola Municipal Sédna	2	Favela Júpiter	3	Bairros do em torno da Escola
4	Vias de Acesso à Escola	5	Escadão	6	E.M. Ensino Especial
7	Ginásio da Escola Sédna				

4.13) Escola E Grupos: Espaço Juvenis

Em relação à cultura e ao lazer, a Galerinha da capoeira era bastante homogênea quanto à percepção de serem excluídos do acesso a espaços, atividades e bens culturais da cidade. Eles diziam não encontrar nos bairros ou aglomerados muitos espaços públicos para lazer e, também, quase nenhuma opção educativa, de artes ou esporte, confirmando a fala do líder comunitário que me orientou na seleção da região a desenvolver a pesquisa.

O mais surpreendente foi perceber que a maioria destes jovens, tanto os moradores “*debaixo*”, quanto os “*lá de cima*”, nunca foram a um cinema e nunca entraram em um teatro. As únicas opções de lazer ou cultura por eles identificados foram: festas, visitas a casas de amigos e parentes, cultos e/ou cerimônias religiosas, rodas de capoeiras nas feiras, futebol nas praças e os grupos formados por amigos, para tocar e dançar forró, rock, pagode ou hip-hop. O que confirma a importância destes espaços em sua inserção, socialização e formação identitária, conforme demonstram os gráficos:

GRÁFICO 10

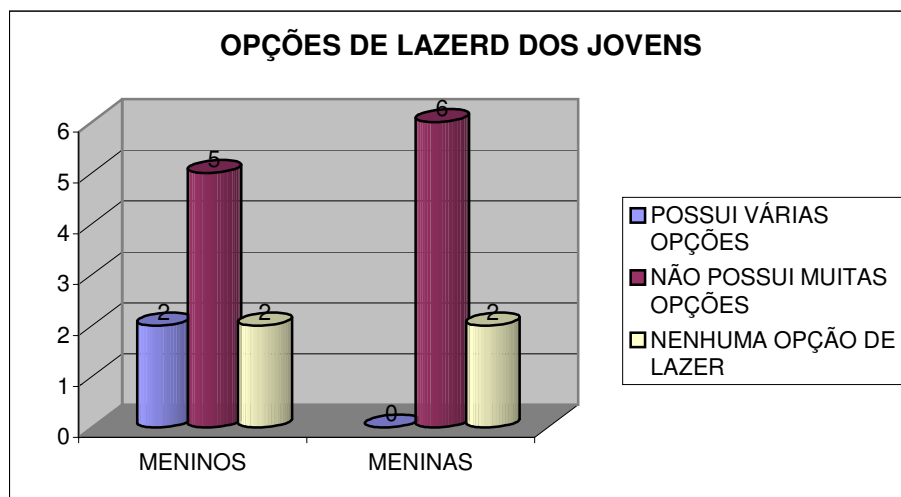
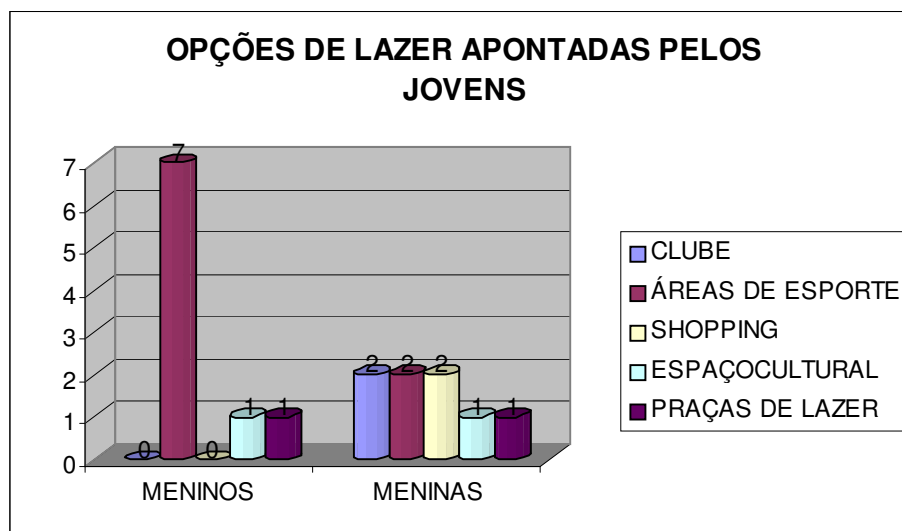


GRÁFICO 11



A condição econômica dos jovens e das suas famílias dificulta que estes se desloquem dos bairros para outras regiões, ou centro da cidade e participem de shows e eventos públicos. A tudo isto se alia a falta de segurança e o medo nos jovens e nas famílias de circularem a noite e nos finais de semana. Porém, estes rapazes e moças manifestam vontade de realizar outras atividades como balé, judô, ginástica olímpica, natação, basquete, handebol, dentre outras atividades. Eles afirmam ter interesse em ir ao cinema e ao teatro, mas dizem não ter condição econômica para isto.

Esta realidade de exclusão cultural dos jovens estudantes da Escola Sédna, participantes do Grupo M.B, pode ser melhor compreendida, se inserida no contexto de distribuição espacial das populações pobres dos grandes centros urbanos e no processo da sua situação marginal no cenário destas cidades.

Estes jovens, assim como milhares de outros vivendo nas periferias dos grandes centros urbanos, vivem, na verdade, uma condição de dupla exclusão. Seja pela ausência material de recursos que lhes possibilitem acessar os equipamentos típicos de processo de

urbanização, seja pela ilusão de serem partícipes desta urbanidade, via o acesso midiático a ela.

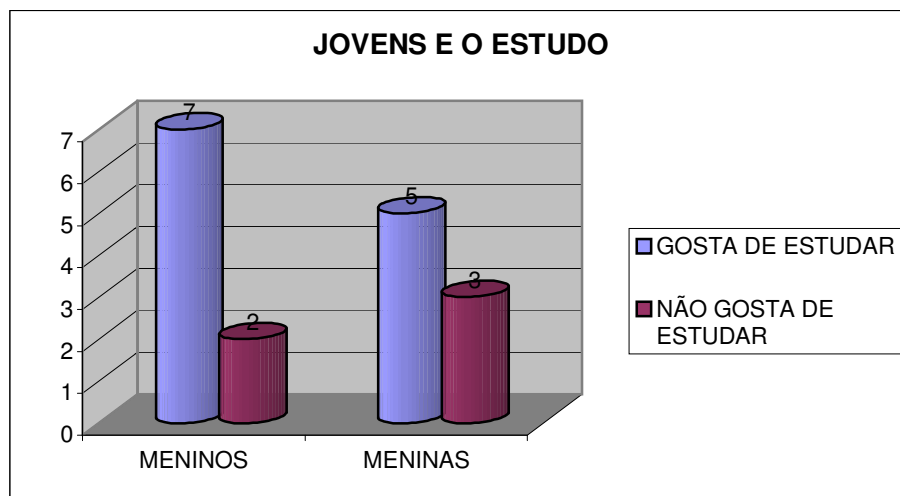
Em outros termos, não obstante estes grupos serem excluídos socialmente da cidade, a ela simbolicamente pertencem! Mas este não é um espaço por eles apropriados de forma vantajosa de seu ponto de vista e de lugar no mundo! (Tosta, 1997)

Segundo Flavia, capoeirista de 19 anos, artista e única jovem que tem maior acesso a bens culturais dentre os jovens do Grupo, por causa de sua formação e inserção artística,

Depende! Assim, eu assisto show e vou ao cinema quando tenho oportunidade, porque eu não tenho condição assim, financeira de ta indo sempre, né? As vezes, num tenho dinheiro nem pra pagar o ônibus assim e tal. Então, quando eu to no meio de gente de teatro, como agora, eu, a gente tem acesso a convite de graça. Então quando surge um convite, que dá pra ir, eu vou, Mas normalmente não vou, se envolve dinheiro eu não vou, porque não tenho! Se eu trabalho, eu tenho dinheiro, mas não vou ter tempo e, se não trabalho, tenho tempo, mas não tenho dinheiro!

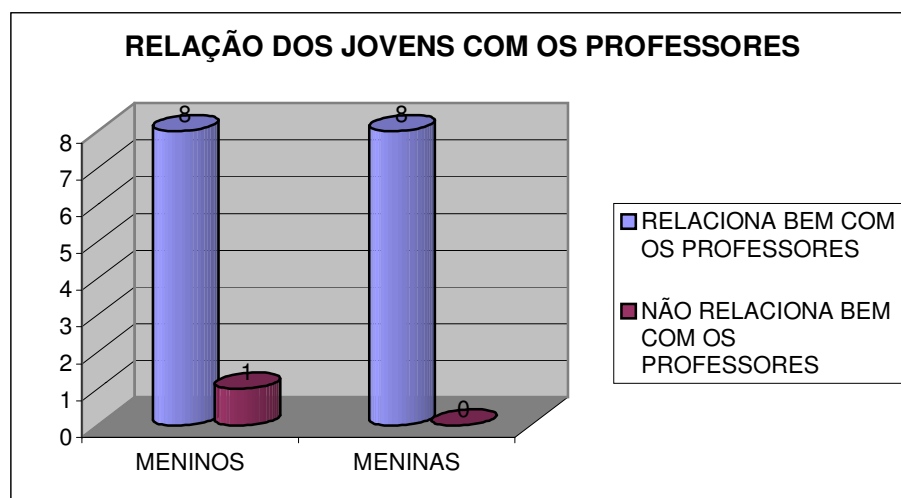
Escola: O Que Dizem Os Jovens Da Galerinha

GRÁFICO 12



A maioria dos jovens com os quais convivi nos dez meses da pesquisa de campo, se percebem como bons alunos, gostam muito da Escola e dizem se relacionar bem e respeitar os professores. A Escola é muito valorizada por eles e, apenas um número pequeno deles afirmou não gostar, ou não ver sentido em freqüentar a Escola, estudando apenas porque são obrigados ou para conseguir um diploma e um emprego. Estes jovens consideram que, o que estudam na Escola é muito importante para suas vidas, os tornam uma pessoa melhor, os ajudam a compreender o mundo em que vivem e contribuirá na construção dos seus projetos de futuro.

GRÁFICO 13



Alguns poucos relatam ter dificuldade de relacionamento com determinados professores, como Dinha, por exemplo:

A Escola é boa, sabe? Só os professores que são meio.....enjoados, mas a Escola é boa! (...) tem uns professores que começam a fazer brincadeiras.....e quando a gente brinca também, e vai, e quando a gente faz brincadeira, ele ta distratando a gente, né, brincando, a gente distrata brincando também, e vai, e quando a gente faz brincadeira leva a sério. E aí ficam estressados, num explica a matéria. E tem outros professores que... não ensinam a matéria... só que a Escola em geral é boa! É organizada, tem disciplina... tem os dias certos, igual ontem, 4^ª feira, não teve aula. Aí sábado teve aula pagando a 4^ª feira, antes de num tê aula.

Muitos destes jovens acreditam que a Escola vai ajudá-los a ter uma vida melhor do que a dos seus pais. Pelo convívio intenso e os pedaços de histórias colhidos percebe-se que existe uma diferenciação quanto as perspectivas de futuro dos jovens moradores dos bairros e dos jovens moradores “lá de cima”. Os meninos e meninas, moradores dos bairros e estudantes do diurno, fazem plano de prestar concurso para Escolas Técnicas de Ensino Médio, vestibulares e carreiras que exigem nível superior. Os jovens moradores “lá de cima”, ao contrário, em sua maioria vislumbram empregos melhores que os de seus pais e têm geralmente, como exigência apenas a conclusão do Ensino Médio.

As falas do Doc e do Fuleruh exemplificam bem as diferentes perspectivas. Para

Doc,

mas a minha mãe já conversou comigo, entendeu? Tá certo que o colégio, até o 3º é base pra o vestibular, esse negócio..... Mais tipo assim, eu acho que fica muito difícil entendeu? Pra tipo assim..... um aluno..., um... ah, eu acho que basta ter força de vontade, mais num tem colégio que... passa o básico, que passa tudo, num tem jeito, não. Porque rola muita bagunça, aí. Faz muita bagunça, esses colégios municipal,, estadual. Aí pro cê sai de uma Escola municipal ou estadual pra cê ir fazê vestibular fica muito difícil. Ai... no caso tem que fazer cursinho, alguma coisa desse tipo. Mais, aí vem o negócio do dinheiro. (...), a família não tem condições. Aí eu tenho que correr atrás de um trabalho, pagar um cursinho aí depois com que que eu vou pagar uma faculdade? Num tem dinheiro. Aí eu penso em arrumá um serviço digno pra mim, que dá pra mim sobreviver e junta na capoeira e tocando a vida. E, tipo assim eu já tenho um filho de um ano....e vou correr atrás desta vida pra dar a ele o que eu não tive, assim oportunidade. Minha mãe fez muito por mim. Eu agradeço muito. Mas eu já tenho 20 anos e um filho agora tem que montá vida por eu, entendeu? Arrumar um emprego e desenvolvê o projeto da capoeira.

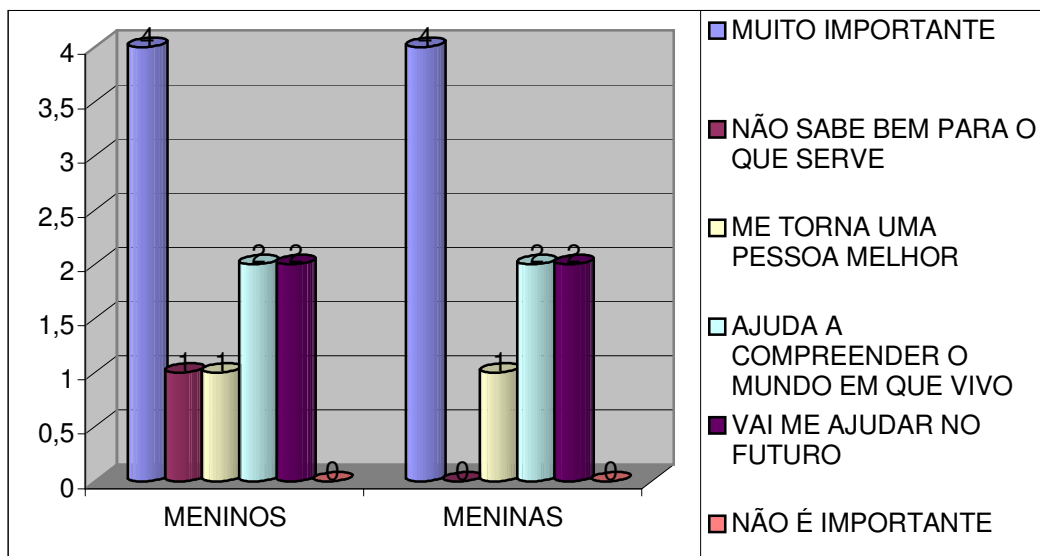
Já Fuleruh,

Ah meu objetivo é procurá ter um futuro, alguma coisa assim, que eu gosto de fazer, meu futuro eu quer ser, mexer mais com a questão da informática, computadores. E, ter conhecimento, né? Porque conhecimento hoje é a base de tudo. Eu penso em acabar de estudar, fazer faculdade, essas coisas, formar em alguma coisa assim. Praticamente eu tô querendo fazer ciência da Computação, que é mais raciocínio lógico, assim mais o meu estilo de coisa”.

Quando indagados sobre os conteúdos e saberes transmitidos pela Escola, a situação apresenta-se um pouco distinta. Muitos dizem que os consideram importantes para o futuro e para a vida, além de ajudar a compreender o mundo em que vivem.

GRÁFICO 14

O QUE DIZEM OS JOVENS SOBRE OS SABERES ESCOLARES



Porém, existem alguns que apresentam uma percepção diferente! Tygor foi o mais radical, ele diz não saber muito bem para que serve o que aprende na Escola e declara: *“Ih, eu não gosto mesmo de estudá, tanto que já tomei 3 bombas, mas eu vou a Escola e vou tirar o Segundo Grau.”*

Comparando o seu comportamento no Grupo e na Escola disse: *“o Tygor na Escola é foda, nossa ele é foda mesmo! Porque ele não faz nada! É sério, num faço nada só converso, meu caderno de química tem uma folha escrita. (...) E, mesmo assim é uma folha assim óh: um lado dela tem duas linhas em cima.”*

Para ele o importante é passar de ano, porque não gosta mesmo de estudar e não gosta de fazer nada na Escola, mesmo depois de entrar para a capoeira, continua a pensar da mesma forma sobre a Escola, apesar de se relacionar muito bem com os colegas e professores.

“É eu quero é passar porque eu não gosto de estudar, então por isso é que eu já tô correndo atrás de alguma coisa pra mim fazer no futuro, e tem outra, não faço nada que tenha matemática, física e química. Odeio essas três matérias “ (...) mas eu gosto é da geografia... geografia é simples, se ocê está assistindo TV, ocê tá por

dentro da geografia toda hoje em dia. Então por isso que eu gosto mais da geografia, é mais interessante. “

Para Fuleruh os conteúdos transmitidos são importantes, mas ele se queixa da falta de alguns conhecimentos considerados importantes, inclusive em função das greves constantes e longas que as escolas municipais fizeram:

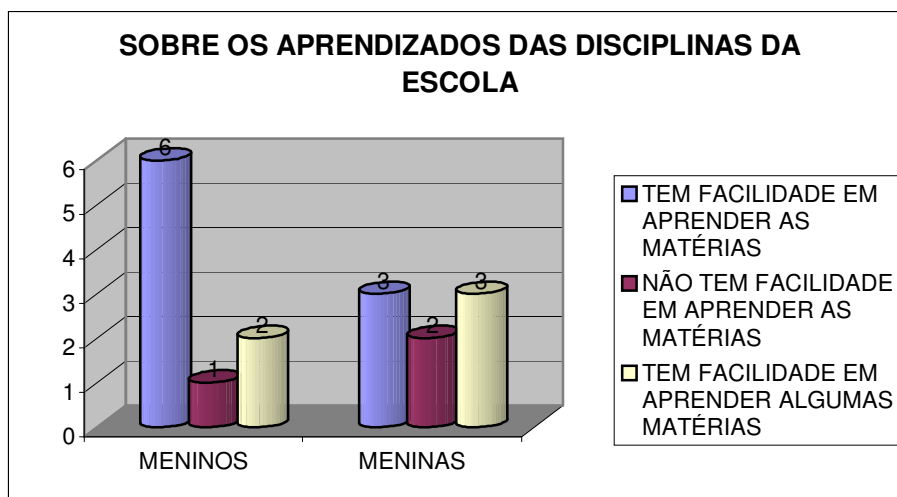
“algumas coisas que eu acho importante que eles devem ensinar, eles ensinam, e outras também eu tenho que correr por fora, porque..... né só dependendo do colégio. Como questões por exemplo, quando entra muito de greve a gente perde muita coisa, aí eu tenho que ficar correndo atrás pra não ficar prejudicado.

Para Susi, a escola pública na qual estuda hoje é legal, mas é mais *fraca* do que a particular onde estudava anteriormente. Ela diz que gosta de estudar porque isto vai lhe possibilitar alcançar sua “*independência*”.

‘Eu gosto muito de estudar porque eu quero ser independente sabe? Quero ter minha casa, as minha coisas, sabe? (...) Eu acho assim que a Escola é muito importante e por isso eu tô fazendo um cursinho preparatório pro CEFET, que eu quero estudar assim, até o ensino médio assim né? Ter uma boa formação. (...) eu quero ter uma base boa pra ter minha independência. “

Em relação ao aprendizado das diferentes disciplinas:

GRÁFICO 15



A fala de Dion, 15 anos, estudante do 1º. ano do Ensino médio e morador do bairro próximo à Escola, ilustra bem esta situação. Ele diz que gosta muito de estudar e que pretende ser médico ou advogado e nas horas vagas “jogar” capoeira. Apesar de gostar de estudar ele diz “*que tem sempre matéria que ele não gosta. No caso as minhas são matemática e física que eu odeio mais, num é que eu odeio, só que eu não me dou bem! Sô que eu gosto muito de estudar e pretendo estudar o máximo que eu puder*”.

4.14) O Grupo e a Capoeira na Visão da Galerinha

Gostaria de começar pelo jovem responsável pelo Grupo que diz:

(...) pra mim, uma das coisas que eu mais preservo e o que eu passo pros meus alunos é a questão da amizade, que é uma coisa que eu aprendi com meu avô. Ele sempre falava comigo, meu pai também sempre falou que quem tem amigo nunca morre pagão!

Nenhuma outra frase poderia ser mais pertinente para abrir este diálogo. Amizade é a palavra mais ouvida nas Rodas e mais vezes, pronunciadas nas conversas formais e informais com os jovens, quando perguntados sobre porque estão no Grupo, ou o que mais lhes prendem ao M.B. O depoimento acima, dito pelo responsável pelo Grupo, mostra a profunda coerência de um jovem, entre o seu falar e o agir e, assim, diz de dois valores percebidos na convivência com estes jovens: amizade e honestidade. Valores estes, expressos claramente pelo costume de “olhar sempre nos olhos do outro, sem desviar”.

Todos os meninos e meninas se referiram ao fato de perceberem neste Grupo, e, sobretudo no monitor um diferencial em relação a outros grupos e líderes. Este diferencial era identificado por eles como a amizade, traduzida de diferentes formas, com diferentes gestos,

sons, em diferentes contextos e linguagens com cada um deles. Este fato é explicitado por Dyon,

Porque a gente aqui dentro é muito amigo, entendeu? Todo mundo conversa com todo mundo. E nos outros grupos tem sempre panelinha, sempre! Não adianta, tem sempre panelinha, aqui a gente não deixa fazer panelinha. Todo mundo conversa com todo mundo, todo mundo humilde, lá não! Nas outras rodas, sempre que faz roda é normal, se no pau, o pau quebra é normal, entende? Só que já é demais! Lá eles brigam mesmo, sempre nos outros grupos eles briga. (...) aqui não rola panelinha, sempre que alguém quer falar alguma coisa de outra pessoa, chega perto e fala, se quer saber alguma coisa de outra pessoa, chega perto da gente e pergunta!

Respeito, limite, relacionamento, contato! Outra chave fundamental para entender os sentidos e significados do Grupo e de seu líder para os jovens pesquisados e assim, os valores em que acreditam. Amizade, cada um colocando seus limites e aceitando os limites do outro, assim, estabelecendo relacionamentos com base na amizade e no respeito ao outro, aos limites próprios e do outro. Que no dizer de Dalva estabelece o “contato”.

Ah! O Jê, sempre falando que a gente tem que se dar bem com todo mundo do grupo, sabe? Ele tá sempre falando pra gente se respeitar, que a gente tem sempre que respeitar o próximo, que a gente tem que ter os nossos limites, né, resumindo assim, ter os nossos limites, que a gente tem que respeitar mesmo. Eu acho que respeito é a base para todo relacionamento, pra tudo, pra tudo funcionar é, tendo respeito, então tem o contato.

Contato prolongado e intenso com pessoas de diferentes personalidades, vivências e valores, nos treinos, rodas, nos sambas e maculelês. Contatos afetivos e físicos, que mexem com a emoção, e exigem paciência e tolerância com a diversidade cultural. Cada um aprendendo a estabelecer e expressar seus próprios limites, ao mesmo tempo, que, aprendem a respeitar e aceitar o limite do outro e, apesar da dificuldade desta convivência na diversidade: mantendo o contato.

Neste sentido, a fala de Dalva é reveladora da percepção desta condição. *“Num tem jeito, mexer com grupo é complicado, porque são educações diferentes, histórias de vida diferentes, princípios diferentes... é complicado! É difícil! Tem que ter paciência!”*

Ela também diz que, *“é bom, porque só assim que funciona, que se torna um grupo”* pois acredita que, *“um grupo é isto, é assim que funciona!”* E conclui com uma visão que revela um sentimento comum ao grupo M.B, *“aqui é tranquilo, oi, oi, oi, numa boa, na paz, é bom! O relacionamento aqui é bom!”*

Pertencimento, afeto, certeza de que se é importante para alguém ou um grupo de pessoas, como na fala já citada de Manú. Busca de novos campos de relacionamento, e de formação de redes de sociabilidade que fornecem novas referências de mundo e valores e, criam espaços acolhedores. Estes são outros sentimentos que indicam sentidos de participação no grupo. As falas dos jovens são fortes e dizem muito do que eles compreendem, sentem, pensam e expressam em palavras e gestos sobre o ser parte de um grupo.

“eu acho que não trocaria esse grupo por nenhum outro, aqui eu fiz muitas amizades, conheci muitas pessoas, fiquei super amiga da Pink, do Fuleruh, sabe? Fiz muitas, conheci muita gente, me aproximei de pessoas, que antes não tinha muito contato (...) não trocaria por nenhum outro, podia ser o mais famoso, que já foi dirigido pelo mestre Bimba, pelo Mestre Pastinha (...) eu não trocaria!”

O Grupo também é identificado por alguns jovens como realmente distinto, considerando-o e valorizando como espaço de aprendizagem. Não somente do que denominam de fundamentos, ou seja, os conhecimentos sobre a origem, a história, a vida dos mestres, filosofia, tradição da capoeira, mas também, espaço onde aprendem outros saberes advindos da oportunidade de organizar e participar de atividades diversas, que não teriam acesso, com a mesma seriedade e profundidade em outros grupos de capoeira.

O monitor é visto por estes adolescentes como um modelo de ser independente, criativo, dinâmico e “caridoso”. Veja o relato de um jovem que contou ter vários capoeiristas na família e já ter participado de outros grupos:

O que diferencia o grupo M.B, dos outros, é que todo grupo é igual. O modo de ensinar, os professores, aqui, não! O JÊ (monitor) muda sempre alguma coisa, sempre ta fazendo apresentações, dá aula pra meninos deficientes, que é raro ver algum professor dando aula para essas pessoas, e muda assim, o jeito dele, porque, como ele não tem mestre, nem nada, ele faz as coisas por conta própria, sempre correndo atrás aqui, e ali (...) o que muda é isso. E, ele é muito responsável também.

Por último, registrei a fala de Doc que também enriquece a interpretação dos sentidos e significados do Grupo de Capoeira para os jovens e nos informa sobre seus valores e crenças. Para ele o principal no M.B e, em qualquer grupo, é a união e amizade, e destaca a Roda, entendida como a Roda de conversa, não a Roda de capoeira como espaço de ajuda mútua, de troca, de libertar-se de sentimentos ruins em relação aos outros membros do grupo.

Eu acho que quando ce entra pra capoeira, quando ce participa de qualquer tipo de grupo, um grupo é um grupo, é união, todo mundo, um amigo do outro, isso influencia muito, sabe? Ce sabe convive com as pessoas num guardar rancor, igual nosso grupo mesmo, num tem isso. Se tive algum problema a gente senta na roda e conversa, como já tem acontecido, entendeu? E ajudou também, na parte financeira, ce vai ter plano, lógico, meus planos. É mais voltado pra ajuda as outras pessoas, mas ajuda a mim também, sabe?

Assim, por estas falas se apreende que são muitos e distintos os significados do Grupo na vida destes jovens. Ele ocupa o lugar de outras atividades ou lugares que os jovens gostariam de participar e ou realizar e não podem, como a ginástica, o balé, o cinema, o teatro. Nele namoram, se relacionam com outros jovens, fazem amizade, conversam sobre seus problemas, dividem suas angústias, extravasam suas emoções, discutem, expressam seus medos, suas raivas, disputam espaço, definem identidade, trocam e assumem diferentes papéis, colocam em xeque seus valores suas dificuldades, superam obstáculos, criam uma auto-imagem positiva de si e dos outros e ampliam seus horizontes, perspectivas de vida e de futuro e, elaboram estratégias e caminhos alternativos.

A Escola também poderia ocupar ou dividir este espaço! Porém, pela pouca abertura para as atividades e diálogo com os jovens, as possibilidades ficam ainda mais limitadas. Nos dez meses que fui a Escola, nos finais de semana e férias, apenas o Grupo de Capoeira usufruía, do grande espaço público que é, ou deveria ser. Construída próxima à favela, nunca vi nenhum jovem usufruindo as suas quadras, ginásio, etc, nenhuma reunião da comunidade. Talvez isto explique o fato das pedras que são jogadas na Escola nas horas em que o grupo se reúne lá dentro. Sentindo-se excluídos, outros jovens talvez queiram destruir, depredar a escola.

No Grupo de Capoeira cada participante, a seu modo, encontrava referências, modelos, vislumbrava possibilidade que o ajudava a se situar dentro de um mundo em permanente mudança, como o que vivemos. Ele se constituía para muitos adolescentes um ponto de apoio onde podiam comparar, compartilhar as diferentes experiências de vida, conciliar vivências por vezes contraditórias e, transformá-las.

Mas o Grupo também era um espaço de conflito de várias ordens: conflitos provocados por causa da aparência física, dos papéis e lugares ocupados em seu interior e por disputas entre os meninos e também entre as meninas. Porém, na maioria das vezes, tais conflitos eram “*postos na roda*” e, assim, discutidos, analisados e, cada um expunha seus sentimentos e opiniões. Desta maneira, o que pude constatar é que a maioria dos conflitos servia para unir mais o grupo e fortalecer a autoridade do monitor, constituindo-se, na sua explicitação, em um espaço de formação de opiniões e valores que conformavam aquelas identidades juvenis.

Nas entrevistas os jovens falaram também sobre os motivos que os levaram a praticar a capoeira. A maioria deles contou que vieram praticar este jogo como uma atividade física ou esporte com o objetivo de emagrecer ou definir as formas do corpo. Algumas relataram que começaram a praticar a capoeira, levadas pelas amigas, ou como uma opção de esporte.

Nenhuma menina mencionou o fato de já ter assistido ou participado de uma roda de capoeira no seu bairro ou na cidade.

Neste sentido, os depoimentos de Dalva e Pink são expressivos desta realidade. A primeira diz:

Então eu entrei porque eu conheço, sou vizinha do monitor, desde pequena, dele e dos irmão que também fazem capoeira, aqui no grupo. Eu sou muito amiga da irmã dele. Quando minha irmã começou a fazer, se interessou, então eu (...) também resolvi fazer. As eu pratico assim, eu vejo a capoeira como esporte na verdade.

Pink contou que começou a praticar capoeira vendo seu irmão mais velho praticando e com o objetivo de emagrecer, “criar corpo, não pra ser parte, ser capoeirista”. Mas, depois que começou a frequentar o Projeto M.B se “apaixonou” e segundo sua afirmação na entrevista e seu envolvimento com o projeto “hão para mais”.

Muitos meninos contaram ter visto ou participado de uma roda de capoeira, sendo que alguns disseram ter visto ou praticado desde pequenos, em seus bairros ou comunidades, e, que estas cenas teriam influenciado suas escolhas, demonstrando que esta prática faz parte do seu universo cultural.

Assim, o depoimento de Doc, 19 anos sintetiza esta realidade:

Bem, meu nome é Doc, tenho 20 anos, to cursando o 3º. ano do 2º. grau da Escola Sédna, né? E...vou contar como que a capoeira entrou na minha vida. Bem, entrou na minha vida quando eu era muito pequeno. Aí já era uma parte já, de brincadeira, um tipo de brincadeira que tinha na rua. A gente nem tinha muita coisa pra fazer, aí a gente fazia roda de capoeira em frente a casa, a gente marcava um dia, dava na telha, a gente ia fazia roda de capoeira. Mas, nesse tempo, a gente não tinha instrumentos, não tinha dinheiro pra comprar instrumento, né? Aí eu vou falaimproviso nosso. Começa com o berimbau, agente não tinha dinheiro pra comprar cabaça, nem conhecia aquilo, fazia idéia, né do que era. Aí a gente arrumava lata de neston, a lata de alumínio, ferro, né? Pegava lata de alumínio, servia como uma cabaça. Pegava qualquer madeira, num tinha berimbau, também, não sabia como fazer berimbau, tinha que ser com madeira de fazer berimbau, aí a gente pegava arame, amarrava e fazia o berimbau. Aí no caso do pandeiro é o mais engraçado! Pegava lata de goiabada, né? Cortava e fazia os detalhes certos do pandeiro e amassava tampinha de refrigerante colocava e saía o pandeiro (...)

Já outro grupo de rapazes veio praticar a capoeira, pelo mesmo motivo que as meninas, ou seja, como esporte e como uma atividade física para deixar o corpo mais “definido”. Desta forma, para a maioria dos jovens como Dalva e Tygor, a capoeira é significada como uma atividade física ou modalidade esportiva, como outra qualquer e que traz benefícios para o corpo e para a saúde. Tygor define assim:

Eu pratico capoeira porque na minha vida o esporte é muito importante. Então eu acho que eu nunca vou parar de praticar um esporte. Se eu parar de praticar capoeira por causa de um emprego, com certeza, pelo menos duas vezes por semana vou jogar bola. Porque pra mim é importante porque que dá um físico e faz bem pra saúde e ocupa a cabeça também, que eu gosto muito de trabalhar com a cabeça, mas eu num gosto muito de ler, também, entendeu? Então eu adoro capoeira e na hora não penso em mais nada além da capoeira.

Porém, de acordo com a percepção de Dalva, para alguns dos jovens esta arte- luta traz outros sentidos e significados:

Porque tem pessoas aqui que a capoeira parece uma religião, assim, eu não vejo muito sério não, eu vejo mais como um esporte, uma coisa que eu quero desenvolver, praticar, melhorar, mas como hobby, entendeu? É bem diferente das pessoas aqui que querem ser professores, montar escolas, ter aluno. Não eu quero ter um hobby, nada muito sério, uma profissão!

4.15) A Capoeira No Projeto Sexta-Cultural

(...) na oficina a gente aprende ou também pode ensinar o que a gente soube, pode ensinar. Agora no grupo também, a mesma coisa, a gente vai pra aprende, vai pra, brinca, num tem muita diferença não, mais eu gostei muito da oficina, porque se não fosse a oficina talvez eu num estaria no grupo agora. E o grupo ta me ajudando muito, eu to sabendo a ouvi mais agora, e sei come que a vida agora ta sendo mais importante, porque, desde uns anos pra cá, eu num tinha muita cabeça (...). Num sabia o que era viver não! (...)

Na descrição do noturno e do Projeto Sexta-Cultural foi dito que este turno se tornou também cenário desta pesquisa por causa da introdução da capoeira no currículo escolar através da oficina de capoeira. Nesta parte procuro relatar e analisar o que consegui observar desta Oficina com o grupo M.B na Escola.

A Oficina de Capoeira era apenas uma dentre as várias oficinas do Projeto Sexta-Cultural, e como as demais oficinas, era responsabilidade de um dos professores do turno. Porém, esta oficina tinha um diferencial em relação às outras. Na prática, o professor do noturno ficava responsável pelo controle da presença dos alunos e da realização da oficina, acompanhando e registrando para a Escola o que aconteci e como acontecia. A coordenação e condução da oficina ficavam a cargo do Grupo de Capoeira M.B.

O começo desta Oficina ocorreu no mesmo período que as demais oficinas do Projeto, logo que se iniciou o ano letivo de 2003. No princípio quem conduzia, ou *comandava os treinos* era o próprio monitor do grupo, auxiliado por cinco jovens do grupo, quatro rapazes e uma garota. Destes cinco jovens, a garota era ex-aluna da Escola, três rapazes eram alunos da Escola, um do turno da manhã e dois do próprio turno da noite. Depois de três meses de existência da Oficina, e após o batizado do Grupo, no mês de maio deste mesmo ano, o monitor foi delegando a responsabilidade do comando para os jovens, principalmente para três deles que haviam recebido cordas que os habilitavam a tornar-se professores.

A duração da Oficina de Capoeira correspondia ao horário de funcionamento do turno da noite, começando as 19:00 horas e terminando por volta das 22: 00. Constava de uma sequência de treinos que seguia a mesma estrutura dos treinos do Grupo e, ao final, quando havia número de participantes suficientes, realizava-se uma pequena roda.

O envolvimento e a participação dos jovens nas oficinas era bem diferente da observada nos treinos do Grupo, realizados nas terças e quintas feiras, no horário do intervalo dos turnos. Muitos alunos se inscreviam na Oficina, vinham para a Escola e para o ginásio,

mas não participavam dos treinos. Algumas alunas me disseram que haviam matriculado apenas porque tinham que escolher alguma atividade do Projeto e assim escolheram a Capoeira, mas não queriam aprender nem praticar, apenas assistir. Estas alunas respondiam a chamada e permaneciam no ginásio apenas para cumprir o horário e não “levar falta”.

Outras alunas me contaram que escolheram esta Oficina, por causa do monitor, que “*é um gato*”, ou por causa de outro rapaz do grupo. Algumas delas até chegaram a participar dos treinos, em algumas noites, mas não demonstravam muito interesse, nem disciplina.

Observei também, que o Grupo de Capoeira na Oficina, era muito fluído. Os alunos que participavam de um treino, faltavam em outro, não davam continuidade e assim, o processo de aprendizagem ficava prejudicado. Importante é registrar que muitos dos alunos do noturno que se matricularam na Oficina, passaram a freqüentar os treinos e as rodas nos outros dias. Alguns deles vieram a fazer parte do Grupo, como foi o caso do Manú.

A entrada destes alunos do noturno para o grupo efetivo do M.B mudou um pouco um certo equilíbrio que havia entre o número de alunos de cada turno da Escola que participava do Grupo desde o início das observações. Depois das oficinas, o número de alunos do noturno que compunham o grupo foi aumentando e, com a saída de alguns jovens do turno da manhã e da tarde, superou estes dois outros turnos. Com este fato mudou um pouco o perfil do Grupo, que antes tinha um maior número de jovens moradores dos bairros, aumentando o número de moradores da Júpiter.

CENA QUATRO

SABERES E VALORES NOS ENCONTROS DA GALERA

4.16) O Grupo M.B: Capoeira Mestiça?

Sou um tupi tangendo um alaúde!

(Mário de Andrade)

Com este verso de Mário de Andrade tem início o primeiro capítulo do livro de Gruzinski, “*O pensamento mestiço*”(2001). Sob o título: Amazônias, o autor, um historiador francês em uma ilha na Amazônia chamada Algodual, procura entender os contrastes provocados pela globalização em cenários “aparentemente distantes” do mundo moderno, e, assim, compreender o que denominou de “*mundos mezclados*”.

‘Sou um tupi tangendo um alaúde’... Em Algodual, os acordes de uma harpa ‘primitiva’ ritmavam as evoluções de dois rapazes dançando capoeira na praia. Mas a toada do cantor reproduzia uma música tocada nas ondas das Rádios brasileiras, e que falava de “cultura brasileira” e “cultura nacional”, expressões que devem mais à vulgarização do vocabulário das ciências sociais do que a obscuras tradições afro-brasileiras. O que tive de admitir, com uma ponta de tristeza. (p.26)

Será através de uma cena de um grupo de adolescentes “*il e pele escura e seminus*” jogando capoeira nas areias da praia do vilarejo distante de Algodual, que Gruzinski iniciará sua análise sobre o que denomina de “mestiçagens” ou “realidades mezcladas”, presente no dia-a-dia da sociedade contemporânea globalizada, em que, tradições, costumes e práticas, geralmente atribuídas ou tidas como “puras” ou de pertencimento a um determinado grupo social, são, na verdade, repletas de misturas que foram se estabelecendo historicamente

através dos contatos interculturais, na verdade muito anteriores a este processo atual de globalização.

Neste sentido é pertinente realizar, como também o faz o autor, um esclarecimento: ao falar de mestiçagem, ou como o título acima, “Capoeira mestiça”, não me refiro, evidentemente, a mestiçagem biológica que pode ser interpretada como mistura de “raças” puras, uma vez que, a ciência contemporânea já provou suficientemente a inexistência destas. Mas falamos de mestiçagens culturais, ou seja, da presença de misturas ocorridas em tempos e contextos históricos definidos, de práticas, de valores, rituais, crenças, estilos, dentre outras.

Neste sentido, as exposições de Brunhs (2000) Falcão (1997) e Santos (2003) sobre a capoeira, realizadas, anteriormente, permitem afirmar que a capoeira passou por inúmeras modificações em seu percurso histórico, incorporando referências diversas através dos encontros e diálogos com outras práticas culturais, originárias de diferentes grupos étnicos ou matrizes culturais. Assim, pode se perceber que a capoeira praticada no Grupo M.B é bastante distinta da capoeira primitiva, trazendo forte influência da mistura dos diversos estilos de capoeira: da Angola de Mestre Pastinha, da Regional de Mestre Bimba, com seus métodos e rituais e de outras manifestações corporais.

Já vimos que a capoeira traz em sua origem uma mescla de luta, vadiagem, batuque, dança, jogo, resistência, subversão, malandragem, esporte, dentre outras referencias culturais. Talvez nesta mescla, nesta mestiçagem de referências, representações, sentidos e práticas, residam sua riqueza. Nesta plasticidade tão característica das culturas mestiças, híbridas e sincréticas desenvolvidas nas Américas pós-colonização européia e, atualmente, no contexto de globalização mundial, que une referências espaço/temporais/culturais antes inimagináveis.

Esta mescla é visível no Grupo M.B, onde coexistem valores e práticas muito distintas, oriundas de matrizes culturais muito diferentes. Neste Grupo observa-se uma grande ênfase ao respeito às tradições e na preocupação com o resgate da história de luta dos escravos negros

brasileiros pela libertação de sua condição de cativos, fatos que teriam originado a capoeira. No passado escravista do Brasil, buscaram-se muitas referências da cultura Afro, que pode ser percebida, principalmente, pela forma de vestir, de trançar os cabelos, nas tatuagens e adereços que os jovens colocam nos corpos.

Em suas falas era comum a referência aos movimentos da ginga e da esquiva, simbolicamente associadas ao aprendizado de uma “*certa malandragem do bem*”, referindo-se ao se ter “*jogo de cintura*” diante das dificuldades cotidianas e consideradas muito útil na sobrevivência na rua, no bairro e nas rodas de capoeira.

Foi na capoeira que me tornei o que sou e aprendi tudo que sei, toda malandragem que aprendi, o jogo de cintura para sobreviver na rua, foi a capoeira que me deu!.
(Tubarão, membro do Grupo M.B)

Quando a questão era posta em relação à Escola, família ou grupo, a malandragem, ou a ludibriação, a resistência e desobediências às normas instituídas, já não eram tão evidenciadas. Neste contexto, os valores difundidos no e pelo Grupo eram muito próximos dos valores atribuídos à Escola pelos professores entrevistados. E apoiados em valores introduzidos na prática da capoeira por Mestre Bimba, com a Capoeira regional, onde o respeito ao mestre é um dos pilares considerados uma das mais antigas tradições desta prática.

No documento produzido pelo Grupo de Capoeira Cais da Bahia⁹³, consta que “*já nas antigas rodas o Mestre figurava como expoente máximo, assumindo o papel de comando na realização dos ritos de roda.*” Não há no documento uma precisão quanto ao tempo que seria este “*já nas antigas rodas*”. Porém sabemos que os antigos escravos provavelmente não se designaram mestre, nem tão pouco estabeleceram a terminologia “comando”.

⁹³ Refiro-me a apostila organizada por este Grupo contendo várias informações sobre as tradições da Capoeira e também muitas músicas que são tocadas e cantadas por vários Grupos.

Assim, começa-se a perceber a hibridação de práticas e valores presentes na capoeira do Grupo M.B. De acordo com Falcão estes termos foram introduzidos na capoeira sob influência, de um lado, da metodologia e organização baseada na cultura acadêmica introduzida por Bimba e pela crescente influência da Educação Física, principalmente aquela praticada na década de 30 do século XX, com forte presença da cultura militar.

Vieira (1990) desenvolveu uma dissertação de Mestrado no Departamento de Sociologia da USP, na qual tomou como objeto a capoeira para analisar a relação estabelecida no âmbito da cultura entre Estado e Sociedade civil no Brasil(1937-1945) . Neste trabalho, concluiu que a criação da Capoeira Regional por Mestre Bimba, neste período, revela a incorporação dos princípios autoritários das ideologias políticas vigentes nas *“instituições dos Ethos popular”*. (Apud, FALCÃO, 1996, p. 62)

Isto posto, temos duas matrizes culturais distintas, agregando valores diversos ao ideário do Grupo, bem como introduzindo novas modalidades, regras, costumes e, assim, imprimindo novas marcas, gestos e atitudes nos jovens que participam do Grupo. A estas duas matrizes é importante, ainda, acrescentar pelas conversas e observações realizadas no Grupo, junto a mestres e professores de capoeira, posteriormente referendadas em alguns estudos, uma terceira matriz cultural perceptível na prática no M.B. Quais seriam estas três matrizes?

- 1) A matriz da cultura fundante da própria capoeira, ou seja, a cultura afro-brasileira expressa nas histórias, nos movimentos básicos, na roda, na luta, nos instrumentos, na música, e, principalmente, na inscrição corporal desta cultura realizada pelos jovens praticantes da capoeira, independente de sua pertença étnica, através das técnicas corporais, dos gestos, da forma de andar, nas vestimentas, nos estilos de penteados e adereços como tiaras, *dreads* colares, pulseira e tatuagens *“impregnadas de africanidades”*. (GOMES, 2003, p.83)

- 2) A matriz da cultura acadêmica/universitária introduzindo metodologias, rituais e linguagens novas: a influência na formalização do aprendizado da capoeira, instituição da academia, dos cursos, das especializações, a introdução da avaliação, das graduações e dos rituais demarcadores de distinções e passagens: formatura e batizado (entrega de certificados, graduações e hierarquias). Ainda a cultura militar incorporada à capoeira via aproximação com a universidade e a Educação Física Militarista da década de 30. Neste sentido, é adotada a estrutura dos treinos, onde os alunos são agrupados em filas, obedecendo a uma hierarquia interna ao grupo; a linguagem com os termos “formar”, “comando” e no ritual de “pagar” com séries de abdominais as atitudes de “falta de respeito ao professor, ou indisciplina” nos treinos e Roda. Percebe-se nos treinos do Grupo a existência de uma “disciplina corporal”, moldada no princípio da autoridade e da força.
- 3) A matriz da cultura oriental, através da aproximação da capoeira com as artes Marciais, como judô, Jiu-jitsu e Tae-Kwon do. Esta influência não é muito perceptível, como as duas anteriores e consiste na apropriação e adaptação que alguns capoeiristas fazem dos movimentos e golpes destas outras artes, para imprimir um estilo próprio ao entrar na roda. De acordo com o monitor do Grupo M.B, os golpes frontais, de ataque, foram todos adaptados dos golpes já existentes e praticados por estas modalidades esportivas orientais, pois, segundo ele, a capoeira tradicional ou primitiva consistia basicamente de movimentos de defesa que objetivavam desequilibrar e desarmar o oponente.

Esta fala dos capoeiristas é confirmada pela literatura especializada, principalmente, por Falcão (1996) que afirma:

*Há alguns anos os Arrais da capoeira, na Bahia, foram palco de uma grande e apaixonada discussão. Acontece que mestre Bimba foi ao Rio de Janeiro mostrar aos cariocas da Lapa como é que se joga capoeira. E lá aprendeu golpes de **catch-as-catch-can**, de **jiu-jitsu**, de Boxe e misturou tudo isso a Angola, aquela que nasceu de uma dança dos negros. E voltou à sua cidade falando de uma nova capoeira: a capoeira regional,(FALCÃO, 1996, p. 102)*

Atualmente, o jovem responsável pelo Grupo tem buscado uma outra aproximação com a cultura oriental, por meio do diálogo entre os movimentos, golpes da capoeira com o tempo lento, a atividade meditativa e relaxante da prática do Tae-shi-shuan. Desta forma, percebe-se a constante capacidade desta arte-luta de recriar-se e mesclar-se da prática da capoeira contemporânea e do mosaico de influência que podemos encontrar nas expressões culturais dos jovens do Grupo, seja em termos de gestuais, de estilo, do visual e do imaginário, enfim, de uma estética que vai sendo constantemente moldada e remodelada.

Com relação à pedagogia adotada, percebe-se que, mesclando as influências tradicionais acima identificadas, o monitor vem associando à uma prática tradicional, princípios e valores de uma pedagogia mais contemporânea. Assim, na prática e no discurso deste líder, vemos a conjunção entre o postulado da autoridade, não do autoritarismo, e uma relação afetiva com os alunos, mesclados ainda com uma preocupação de formação social e de liberdade.

No dizer de Falcão (1996), o mestre/monitor, “*ao assumir o papel de educador no sentido amplo da palavra e não apenas se comportando como detentor de uma técnica corporal, estará comprometido com uma educação para a libertação*” (p.97) Na observação e convívio com os jovens durante os treinos, percebi que eles estabelecem uma relação muito singular com o professor de Capoeira e que, certamente, é a que todo professor gostaria de ter. Esta relação é baseada em dois pilares: afetividade e autoridade, a partir do entendimento de

que, o professor realmente se interessa pela vida de cada um deles e, portanto, tem reciprocamente, o direito de cobrar o respeito do grupo.

Tanto a autoridade quanto a afetividade não são estabelecidas a priori, ambas se constroem na relação cotidiana, pessoal e direta entre professor e alunos. O professor da capoeira torna-se, aos poucos, modelo de disciplina, respeito e compromisso, estabelecendo um vínculo muito forte com cada um dos jovens.

Ao observar, registrar e analisar as cenas e as tramas **dos e nos** encontros da Galera da Capoeira por um longo tempo, penso ter conseguido me aproximar de uma leitura da estrutura destes encontros, dos rituais e seus papéis, dos saberes e formas de aprendizagem e, sobretudo, da relação do professor com os capoeiristas. Após estas análises percebi que, **ali havia algo** muito importante para nós educadores conhecermos e considerarmos.

Guardando as devidas diferenças entre Escola e Grupo, teci uma segunda e importante consideração. Entendi que a Capoeira era boa para pensar a Escola, a relação entre educadores e educandos, mestres e aprendizes e, também, sobre os jovens e suas relações com os saberes, valores e espaços educativos como a Escola e os grupos Culturais.

4.17) Encenações dos Encontros da Galera

Os encontros do Grupo são denominados treinos e constam da seguinte estrutura e formato:

1º.**Momento:** A Chegada: Cumprimentos: Três Toques De Mãos (Punhos Fechados)

- 1ª. Posição: em cima;
- 2ª. Posição: em baixo;
- 3ª. Posição: no meio ou de frente;

Este é um importante ritual instituído e praticado pelo Grupo, criado pelo monitor com o objetivo de integrar os membros do Grupo desfazendo possíveis panelinhas ou rivalidades e explicitando os conflitos.

2º.Momento: Aquecimento: Corrida Diversificada, Brincadeiras (Pegador) .

Objetivos:

- 1) Aquecer o corpo preparando para os exercícios;
- 2) Entrosamento e descontração: “entra r no ritmo, ou no clima do treino”.

3º. Momento: início das séries de treino: geralmente dividido entre 3 ou 4 tempos, ou seqüências com duração aproximada de 10 a 15 minutos cada, intercalados por intervalos de 5 minutos, aproximadamente.

- 1º. Tempo: Grupo todo: alongamento/ movimentos básicos;
- 2º. Tempo: Divisão em dois ou três grupos: treino de movimentos e golpes, de acordo com o “nível de desenvolvimento do grupo”; monitor assume um grupo e um aluno ou aluna mais graduada assume o comando do outro grupo;
OBS: Após o Batizado o nível passou a ser definido pela corda que cada capoeirista portava.
- 3º. Tempo: Repetição da estrutura acima: movimentos mais avançados/ seqüências de movimentos/ troca do grupo sob acompanhamento do monitor ou aluno;
- 4º. Tempo: Manutenção da forma acima ou separação em duplas, trios, quadras e outras combinações para treinar golpes e movimentos; trocas de saberes entre alunos e de posição entre professor e alunos;

4º. **Momento:** Roda de Capoeira - geralmente durava em torno de 20 minutos, nos dias da semana e 40 minutos nos treinos dos sábados ou período de férias escolares.

5º. **Momento:** Roda de Conversa - geralmente durava entre 15 ou 20 minutos, mas dependendo dos problemas de relacionamentos surgidos no Grupo ou da proximidade de algum evento, programa ou cerimônia poderia durar de 30 minutos a mais;

6º. **Momento:** Despedida do Grupo.

- 1ª. Posição: Alunos, monitor e convidados posicionados em pé, em forma de círculo.
- 2ª. Posição: Cada aluno passava em frente ao monitor e o cumprimentava com o mesmo gesto (toques triplos da chegada), sempre olhando nos olhos, “nem pra cima, nem pra baixo”;
- 3ª. Posição: Cada aluno passava diante do colega da frente repetindo o ritual do cumprimento, girando a roda, realizando um pequeno formato de caracol, de forma que todos se cumprimentem, sem exceção.

Observações: Códigos linguísticos identificados e muito utilizados:

- Formar: indicar o início/reinício dos tempos de treino;
- Vai! indicar o início da Série e/ou sequência de movimentos;
- Comando: referência a posição de quem está coordenando o treino;
- Pagar: indica disciplinamento, por meio da realização de séries de exercícios extras de abdominais ou flexões.

OUTRAS INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE OS TREINOS

1. Os treinos podiam ser ou não ser acompanhados de música: berimbaus, pandeiros ou atabaques; mas geralmente tinham pelo menos dois berimbaus para imprimir ritmo/cadência às seqüências;
2. Os alunos, que por algum motivo não estavam treinando no dia, ficavam tocando os instrumentos ou então faziam um revezamento entre os componentes;
3. O aprendizado dos instrumentos, toques, ritmos e estilos musicais, também fazia parte dos treinos, sendo realizado de modo mais informal e, geralmente, entre os próprios alunos: os mais antigos ensinando os novatos;
4. Geralmente, durante os intervalos, alguns alunos ficavam treinando em duplas, ou pequenos grupos. Nestes espaços e momentos, trocavam os aprendizados: quem sabia realizar um movimento melhor ia passando para os outros; os mais experientes na prática da capoeira treinavam com os mais novos os movimentos que estes ainda não conheciam. Era comum, também, ver alguns alunos ensinando e treinando com os outros os movimentos que aprenderam em outros grupos ou Rodas do bairro.
5. Os treinos de sábado seguiam a mesma estrutura dos realizados nos dias de semana, porém, eram mais demorados, durando cerca de duas horas e, mais animados, acompanhados pelo som de muitos instrumentos;
6. Apesar do clima de maior descontração predominante aos sábados, os treinos eram, segundo o monitor, considerados “*bem pesados*”, pois, nestes treinos, ele exigia mais esforço e disciplina dos seus alunos. Outro diferencial dos

treinos de sábado é que sempre havia Roda de Capoeira no final e os meninos e as meninas esperavam ansiosos por este momento.

7. Os jovens com participação mais freqüente e intensa no Grupo demonstravam, durante os treinos, desenvolver grande disciplina física, de horários e de dedicação ao aprendizado dos movimentos, ritmos e golpes da capoeira. Para muitos deles estas características são transferidas para outras áreas de suas vidas, como o trabalho, amizades e família.

4.18) Rituais De Chegada E Despedida

Tem aquele cumprimento na roda, no final da roda, que é importante! Porque, mesmo que você não esteja conversando com alguma pessoa, tem o contato e, às vezes, acaba conversando e aproximando!
(Dalva)

Pela observação longa e detalhada dos treinos do Grupo, compreendi que os rituais de chegada e de despedida funcionavam como um sistema de códigos que identificava quem era do Grupo ou não, cumprindo a função de demarcar as fronteiras territoriais simbólicas deste, ao estabelecer uma forma própria de aproximação e cumprimento, definindo quem era “*de dentro*” e quem “*era de fora*”. Ao mesmo tempo, estes rituais demarcavam, também, o espaço da Escola, a quadra ou o ginásio, palco dos encontros do Grupo e território geográfico da Galera da Capoeira. O seu pedaço!

Estes rituais cumpriam, ainda, uma terceira função que era evidenciar possíveis conflitos entre os membros do grupo e possibilitar, quase impor, uma resolução ou ao menos limites para desavenças e rivalidades dentro do território. Esta terceira função do ritual era estabelecida como uma regra do Grupo, nos seguintes termos:

- Em todos os encontros do Grupo, ou em qualquer ocasião em que a Galera se encontrasse, ao se aproximar do grupo, cada membro, portanto, conhecedor dos códigos, precisava cumprimentar seus colegas conforme o combinado entre eles. A proposta é que todos se cumprimentassem sem exceção e sempre “*olhando nos olhos*” do colega;
- O gesto combinado, dos três toques das mãos, conforme já descrito, tendo como último toque, no meio, ou seja, os dois punhos se encontrando na mesma posição, e os meninos e meninas, um de frente para o outro e, sempre olhando nos olhos, sem desviar, é profundamente representativo do objetivo e da forma de relacionamento posto pelos jovens.

1. *Em cima, em baixo, de frente!* no nível do simbólico representa o território da Galera da Capoeira como situado *no meio, entre* as divisões territoriais presentes no imaginário e expresso na fala dos jovens e professores da Escola, que dividiam alunos e moradores da região entre: “*os de cima*” e os “*de baixo*”, de cima – favela; de baixo – bairros; de cima – favelados; de baixo- boys.
2. O terceiro toque, posicionado *no meio e de frente*, estabelece, simbolicamente, a posição de igualdade, enquanto no e dentro do Grupo. Ou seja, este gesto representa a postura e a filosofia do Grupo, de que dentro do território da Galera não pode haver ‘panelinhas’, entendidas como sub-grupos ou divisões dentro do mesmo. O objetivo é selar simbolicamente um estatuto de igualdade perante este. Assim, *dentro do Grupo*, não existiria ou não deveria existir distinção entre os membros. E não deveria haver categorias distintivas como “*de cima*”, nem a categoria “*de baixo*”, apenas a *categoria dentro!*

Em minhas observações percebi que na chegada era mais difícil manter o ritual. Primeiramente, porque nem sempre todos chegavam antes do treino se iniciar e, quando algum aluno chegava atrasado por algum motivo, corria um pouco sozinho para aquecer, fazia alguns exercícios de alongamento e já entrava no treino.

Desta forma, observei que na chegada os jovens poderiam encontrar um certo espaço para burlar com o combinado, evitando, assim, ter que cumprimentar e olhar nos olhos de alguém com quem não simpatizava ou estava tendo algum problema de relacionamento. O que já não era tão fácil de conseguir no ritual da despedida.

Este ritual acontecia ao fim de todos os encontros e antes de se dispersarem, *todos os* participantes do Grupo e, também os convidados formavam ou permaneciam posicionados em forma de círculo. Para o ritual, em alguns dias o Grupo era formado por pessoas “*de fora*” que vinham participar da Roda: pai, mãe, irmão ou outro familiar ou amigo. Estas tornavam-se, naquele encontro, “*parte do grupo.*”

Impreterivelmente acontecia o movimento realizado em forma de caracol, com os participantes passando, um a um, em frente ao monitor e aos demais colegas. Neste movimento cada membro se despedia de todos que estavam na roda, sem exceção.

Após o cumprimento do ritual que determinava que cada um devia, “olhando nos olhos”, cumprimentar um a um seus colegas, o monitor e os convidados, todos se juntavam no centro da roda e levantando as mãos simultaneamente gritavam bem alto: “*Salve a capoeira!*”. Somente após este ritual o grupo se dispersava!

Neste ritual de despedida ficava mais evidenciado para o monitor e os demais participantes do Grupo, quando um aluno estava tendo dificuldade de relacionamento com outro. Muitas vezes, no momento de se olhar nos olhos, algum aluno abaixava a cabeça ou desviava o olhar, mas não tinha como deixar de cumprimentar o colega.

A importância deste ritual para os jovens como marca do pertencimento a Galera, principalmente da relação de **valor de olhar nos olhos**, ficou bem clara pela cena em que Doc, aluno do turno da noite, depois de se afastar do Grupo, deixando de *‘ser parte desta galera’*, não conseguiu olhar nos olhos dos colegas e, principalmente do monitor, quando se encontraram no portão da Escola, na saída do treino e início das aulas do turno da noite.

Esta cena declara a importância dos rituais na formação, no dizer de Fabre (1996), do “grupo em si”, na constituição do sentimento de pertença e da força de comunicação simbólica destes rituais, às vezes, considerados esvaziados de sentidos com gestos repetitivos e mecânicos, estabelecidos entre membros de um grupo, comunidade, dentre outros.

Da mesma forma, esta cena nos mostra como na Escola, a observação dos pequenos rituais, defendido por McLaren (1999), podem nos dizer da existência de várias linguagens, códigos e dos significados que se constroem nas relações entre professores e alunos e nas interações dentro e fora das salas de aula e de que forma são nelas incorporados e manifestados.

4.19) O Batizado No Grupo M.B

O batizado é um dos rituais mais significativos para os jovens que praticam capoeira. Pela literatura consultada esta é uma cerimônia introduzida na capoeira por Mestre Bimba, na década de 30 do século passado, continua presente nos vários grupos de capoeira atualmente e segue uma organização e uma estrutura padronizadas, baseadas na metodologia da Capoeira Regional, criada pelo referido Mestre.

Trata-se de uma herança do juramento que os capoeiristas cariocas antigamente prestavam aos seus líderes em frente às igrejas. Hoje o Batizado consiste em uma cerimônia

em que o aluno iniciante, após um período de treinamento, recebe a primeira corda ou cordel, dependendo do grupo em que está inserido. (SILVA, 1970, citado em Falcão, 1996, p.97)

No Grupo M.B o batizado é o momento em que os novos alunos são apresentados à comunidade da capoeira e passam a ser considerados capoeiristas. Para o aluno ser batizado ele deve jogar com um mestre ou um professor convidado e por ele ser derrubado. Esta honraria é o símbolo de sua aceitação e inserção no mundo da capoeira. Após este ritual de iniciação o aluno recebe, do mestre ou professor que o batizou, a corda referente à graduação obtida mediante um processo de avaliação de seu aprendizado que será descrito a seguir e, também, um certificado de seu batizado e da graduação que recebeu.



Figura 8- Ritual do Batizado – Jovem Sendo Derrubado por um Mestre da Capoeira



Figura 9- Jovem Capoeirista Recebendo a 1^a. Corda

O batizado também é a cerimônia onde os outros alunos que já foram batizados em outras cerimônias e são candidatos a uma nova graduação, trocam suas cordas e, recebem seus respectivos certificados. Estes não precisam ser novamente derrubados, mas sim, jogar com um outro capoeirista de mesma graduação ou superior e demonstrar os seus progressos jogando dentro dos ritmos ditados pelos toques do berimbau. Esta é a forma exigida para ele demonstrar conhecer os códigos e as tradições da capoeira.



Figura 10- Entrega dos Certificados aos Capoeiristas

Em maio de 2003 o Grupo M.B completou, oficialmente, um ano de vida e de encontros na Escola Sédna. Desde o primeiro treino que assisti um dos assuntos da Roda de Conversa era a preparação para a cerimônia do primeiro batizado do grupo. Durante os meses de fevereiro a maio de 2003, toda a “galera” da capoeira se mobilizou para a realização da cerimônia. Durante este tempo o Grupo se preparou para o dia do “exame de corda” que antecede ao batizado, propriamente dito.

Neste período, o monitor realizou uma avaliação contínua ou processual de cada aluno, verificando a postura nos treinos, a frequência, o controle emocional, o desenvolvimento físico e a aprendizagem dos movimentos, além do interesse pelos instrumentos.

Uma semana antes do batizado todos os alunos passaram por um “exame” mais formal para verificar o grau de aprendizagem que indicaria a cor da faixa, o estatuto que teria dentro do grupo e dos capoeiristas em geral, e seus conhecimentos sobre os fundamentos da capoeira. Este exame foi realizado em dois momentos: um primeiro momento coletivo, no qual foram verificadas as habilidades desenvolvidas quanto ao aprendizado da ginga, dos

golpes, postura e ritmo na realização dos movimentos; e um segundo momento individual, em que foi realizado um teste sobre o conhecimento dos fundamentos da capoeira, ou seja, o conhecimento da história da capoeira, a vida dos mestres, dentre outros.

Percebi que esta avaliação deixou muitos jovens tensos, apreensivos e curiosos para saber que corda pegariam. Mas, ao mesmo tempo, apreensivos com a possibilidade de errar algum movimento ou não saber responder alguma pergunta e não “pegar” nenhuma corda. No dia do exame, os jovens chegaram ao ginásio silenciosamente, cena que não era comum, foram treinar até começarem as provas. Pela primeira e única vez presenciei entre estes jovens a mesma sensação de apreensão e ansiedade observada nos alunos na Escola que remete às minhas experiências de estudante, nos momentos que antecediam uma avaliação de conhecimentos.

Durante o exame muitos ficaram nervosos e um rapaz, que aparentava estar bem preparado, chegou a errar movimentos que fazia sem nenhuma dificuldade nos treinos e na roda. Porém, como pude observar, depois do exame fizeram uma grande Roda de Capoeira e, ao final um tempo de samba de roda, o que deixou os jovens tranquilos e animados novamente.

4.19.1) A Cerimônia Do Batizado

Um dia inteiro de atividades! Uma festa, ou no dizer de Jê, um grande “*evento cultural*”. Foi isto que o grupo, com a orientação do monitor, preparou para **o dia do batizado**. O dia foi programado para oferecer aos jovens do grupo, familiares e amigos, várias programações diferentes. Foram convidados grupos de Hip-Hop, uma dupla de malabares, um grupo de pagode e jovens do projeto *Tambolelê*, além de membros de grupo *Berimbrow*, para se apresentarem no dia.

Nem todos os convidados compareceram, mas o dia foi intenso e contou com a participação dos alunos portadores de necessidades especiais da Escola Municipal onde o grupo leciona capoeira e das crianças de uma creche que também têm aula de capoeira com o monitor do Grupo M.B.



Figura 11- Apresentação do Grupo de Hip Hop – mai/03

Compareceram outros grupos de capoeira da cidade, mestres e professores que estão ainda trabalhando e alguns já aposentados para participarem e batizarem os jovens, conforme a tradição instituída por Bimba. Na cerimônia do batizado, cumprindo outro costume introduzido por Mestre Bimba, os mestres e professores foram jogando com cada jovem do grupo e os derrubando para efetivar o batizado.

Este dia começou e se encerrou com os shows dos grupos juvenis. O grupo de Hip-Hop abriu as festividades às 10:00 horas, sendo seguido pelo show de uma dupla de jovens malabares e o grupo de pagode Swingados encerrou o evento às 17:00 horas. A cerimônia do batizado iniciou-se por volta do meio dia e terminou próximo às 14:00 horas.

Na abertura da cerimônia o monitor agradeceu a presença dos convidados e chamou todos os jovens e as crianças que iriam ser batizadas. Os três grupos do Projeto Cultural M.B formaram uma grande Roda e os alunos, novos capoeiristas, foram apresentados a todos os presentes na festa, principalmente aos mestres e professores, representantes do mundo da capoeira.

Em seguida o monitor agradeceu ao vereador que contribuiu para realização do batizado, às professoras da Escola Municipal de Ensino Especial que estavam presentes e ajudaram levando e cuidando dos alunos e, ao final, fez um agradecimento a esta pesquisadora que estava envolvida no momento com a filmagem da festa. Na sequência deu início ao batizado, convidando os mestres e professores para compor a Roda e tocar os instrumentos.

Primeiramente houve uma Roda de Iuna, que seguindo a tradição, somente os mestres, professores e capoeiristas graduados participaram. Como sinal de respeito e honraria, os primeiros jogadores foram o monitor e o mestre, responsável pela introdução da capoeira no Estado de Minas Gerais⁹⁴. Em seguida foram entrando outros jogadores e os alunos permaneceram na Roda, cantando e batendo palmas.

⁹⁴ Referência ao Mestre Antônio Cavaliere identificado pelos capoeiristas como o responsável pela Capoeira no Estado de Minas Gerais.



Figura 12- Roda de Iuna

Após esta primeira Roda, os alunos, um a um, foram sendo chamados, apresentados e batizados. Após serem batizados recebiam o certificado e a corda na cor decidida pelo monitor, em função da avaliação anterior. O batizado consistia em entrar oficialmente na Roda, pela primeira vez, diante da comunidade de capoeirista ali presente e ser “derrubado” com um golpe por um mestre ou professor”.

Esta parte do ritual do batizado causava uma certa apreensão, principalmente nas meninas que receavam que o mestre ou o professor as “derrubasse” com força e as machucassem. Porém, tudo transcorreu tranqüilamente e reafirmou que capoeira não está associada diretamente a violência.

Ao contrário, em todo tempo que observei e participei dos treinos e apresentação do Grupo, compreendi que a Galera do M.B é um espaço de estímulo da não-violência para os jovens envolvidos. Houve muitas lutas, muitas delas com uma rapidez de movimentos que

fazia com que as pessoas em volta da Roda fossem se afastando para não serem atingidas por algum golpe. Mas, não houve briga e ninguém se machucou, nem na Roda, nem fora dela nas festividades.

A cada pessoa convidada para o evento do batizado foi solicitado contribuir com um quilo de alimentos não perecíveis que foram, ao final da tarde, doados à creche das crianças assistidas pelo Projeto. Esta modalidade de ingresso foi iniciativa do próprio Grupo e, principalmente do monitor, que constantemente estimula os alunos a realizarem trabalhos voluntários.

Sobre esta preocupação social presente no Grupo M.B, é importante registrar que, logo no início dos meus contatos com estes jovens, ainda nas férias, eles participaram do mutirão organizado pela Defesa Civil de Belo Horizonte para separar, empacotar e distribuir donativos recolhidos junto à população da cidade para os desabrigados pelas fortes chuvas que caíram sobre Minas Gerais naquele mês de janeiro de 2003.

É importante enfatizar esta preocupação social do grupo, pois, aponta para a existência de jovens e juventudes engajadas com trabalhos sociais e que o Grupo de Capoeira não é somente lugar de dançar, cantar, jogar, mas também espaço de aprendizados de participação cidadã.

O primeiro batizado na expressão de Dalva:

Oh, eu fiquei com medo no começo, ce acredita? Porque assim, eu tenho muito medo de coisa nova, assim de coisas que eu na conheço e que nunca fiz. Mas é a mesma coisa é uma coisa bem interessante, pessoas de nome da capoeira, sabe, estiveram aqui. Então, sabe,, por que uma pessoa ter visto, um cara que trouxe a capoeira pra Minas Gerais, ou pra Belo Horizonte. Então assim, estar perto de pessoas, que tem uma história muito grande pra contar, do que viveram, do que passou, assim é muito interessante!

Medo do novo, ansiedade e alegria em conhecer os mestres e professores da capoeira, muitos internacionalmente conhecidos e reconhecidos⁹⁵. Expectativa em ouvir as histórias das quais estes mestres eram portadores e poderiam contar para eles. Estes eram alguns dos sentimentos expressos pelos jovens do Grupo com relação a este batizado.

Tygor conta que,

Nó! eu fiquei muito feliz, encheu de gente aqui no colégio, Teve muita atração, show de malabares, de rap, hip-hop. O batizado foi excelente! Diferente de outros que já participei que não tinha tanta atração, só uma roda onde mudei de corda. Espero que no ano que vem seja melhor que este!

Para Manú,

Eu gostei, né? Eu peguei já corda que nem sei se deveria tá com ela ainda. Mais o batizado é importante, porque a pessoa sabe em que corda você tá, sabe que você é bom, mais eu acho que corda não manda muita coisa. Corda é, igual o professor falou, é mais pra amarrar as calças, mais o que vale mesmo é você se esforçado, ser por dentro é uma coisa, pode ter corda azul e ser professor e pode ter corda laranja e amarela e quase igual, jogando a mesma coisa. Então a corda não vale muita coisa, mais o batizado é importante pra sabe que ce tá fazendo parte do Grupo, muitas pessoas conhece você, e você sabe que dali pra frente pode ser um capoeirista. Porque sem o batizado num tem condição do cê ser um capoeirista sem você se batizar lá e ter o que é lá, ser graduado. Então o batizado é importante sim!

A fala deste jovem evidencia o lado oposto do registro de Dalva. Enquanto para ela, um dos aspectos mais importantes do batizado foi conhecer e conversar com os mestres, para Manú o importante foi que através do batizado ele se tornou conhecido por muitas pessoas da comunidade da capoeira e a partir deste momento passou a ser re-conhecido e identificado como um capoeirista do Grupo M.B. Este fato para ele era muito mais importante do que “pegar uma corda” que, utilizando -se da expressão do próprio professor, “serve mais é pra amarrar as calças.”.

⁹⁵ No batizado do grupo MB foram convidados para participar e batizar os novos capoeiristas, alguns professores e mestres, representantes do Mundo da Capoeira em Belo Horizonte. Segundo relato do Mestre Antônio Cavalieri, alguns destes capoeiristas, inclusive ele próprio, já ensinaram capoeira ou deram palestra sobre o tema e, assim, são conhecidos e reconhecidos em países da América Latina, nos Estados Unidos, na Europa e no oriente Médio.

Desta forma, o relevante para Manú é que o batizado o introduz, e serve como um rito de passagem, de entrada na comunidade de capoeiristas. A partir do batizado ele passa a ser reconhecido como um membro deste Grupo e isto passa a ser parte constitutiva de sua identidade e dá a ele a condição de pertencimento e reconhecimento diante do Grupo.

4.20) Nas Rodas da Capoeira



Figura 13- A Roda de Capoeira – Evento Cultural – set/03

A **Roda da Capoeira**, conforme já referido, acontecia ao final dos treinos, especialmente nos dias de sábado e durante o período das férias. Havia todo um ritual composto por regras tradicionais da prática da capoeira que, segundo o monitor, precisavam ser conhecidas e respeitadas pelos alunos.

Falcão (1996) entende a Roda de Capoeira como um universo simbólico, como “*uma metáfora do espaço social*” e, portanto, não se restringe apenas a um ambiente físico, mas, trata-se de um universo que reflete diversidades de relações de poder vigentes na sociedade. Além disso, como em outras instâncias da vida social, na roda de capoeira configuram-se domínios culturais específicos, como na “casa” e na “rua” que, segundo Da Matta (1985) se constituem em universos sobre os quais os indivíduos alternam papéis sociais (p. 100).

Para formar a **Roda de Capoeira**, os alunos formavam um círculo em torno do responsável, que geralmente era o próprio monitor ou um aluno mais antigo do Grupo.

De acordo com o Regulamento de Capoeira da Confederação Brasileira de Pugilismo a roda compreende dois círculos concêntricos, sendo que o interno deve ter 2, 50 m de raio e o externo 4, 00m. O segundo círculo delimita a área de segurança da roda (CBP, 1987) De acordo com o Regulamento de Capoeira dos JEB's, a roda de capoeira deve ter as seguintes dimensões: área do jogo – 3, 0 m; área de segurança – 1, 0 m (GDF, SE, FEDF, 1990, citado em FALCÃO, 1996, p.100)

No Grupo MB, a Roda de Capoeira tinha as dimensões variadas de acordo com o número de participantes, mas sempre formava um único círculo, mantendo uma distância de segurança. O *comando* da Roda, como era denominado pelos participantes do Grupo, expressava a posição de respeito reservado ao líder do Grupo ou a quem este outorgasse a honraria. Durante o período de observação este lugar foi ocupado algumas vezes por alunos mais graduados ou por alguns convidados especiais, participantes de algum outro Grupo de Capoeira, que vinha aos sábados visitar a **Roda de Capoeira do M.B.**

Do lado direito do monitor ficavam, em sequência, o atabaque, os pandeiros e os xique-xiques. Do lado esquerdo ficavam em lugar de destaque, o trio de berimbaus, considerados os principais instrumentos da capoeira, os quais, nos treinos normais, eram tocados pelos alunos sem distinção de sexo ou idade, bastava saber tocá-los. Porém, em dias

especiais como o batizado, os instrumentos eram, primeiramente, ofertados para o uso de convidados especiais e aos alunos mais graduados. Depois de algum tempo, iniciava-se um revezamento indistinto entre os participantes da Roda para que todos pudessem jogar e manter o ritmo e o clima.

Os jovens participantes da Roda se revezavam constantemente entre quatro ocupações: jogar, tocar os instrumentos, cantar/responder o coro e bater palmas, acompanhando o ritmo da cantoria. Neste sentido, é interessante trazer a observação de Falcão (1996) sobre a interação constante, durante a Roda, entre corporeidade e oralidade, constituindo-se um *‘conjunto de linguagens verbais e não -verbais muitas vezes indecifrável ao próprio praticante’*(p.101).

O início do jogo, tão esperado pelos alunos, somente poderia ocorrer com o sinal de autorização do *comandante* da Roda, mediante o toque específico e seqüenciado dos três berimbaus. Após o toque destes instrumentos, se fosse ter Roda de Capoeira Angola, primeiramente, iniciava-se o Canto ou Ladainha puxado por quem estava no comando, sendo seguido pelo coro (todas as pessoas que estivessem participando da roda), cantando o refrão e em seguida as palmas.

Durante a Ladainha não havia jogo, apenas música e palmas. Logo que esta função terminava, o comandante abaixava o berimbau dando o sinal de que o jogo iria se iniciar. Diante dessa primeira senha, dois jogadores aproximavam-se do centro da roda e se postavam agachados, em frente ao comandante. Em seguida o comandante abaixava novamente o berimbau autorizando o início dos jogos na roda.

Os alunos, devidamente postados para o jogo, escolhiam uma forma, um gesto, que indicasse um pedido de autorização para entrar no jogo, demonstrando conhecimento e respeito aos códigos tradicionais da Capoeira que estabelece um sinal de reverência a quem estava no comando da Roda.

Tão logo autorizados, entravam em dupla, no centro da Roda, iniciando o jogo. Em seguida outra dupla, ou um jogador sozinho se postava em frente ao *comando* da Roda, e, após uns dois minutos, revezavam o lugar no jogo. Antes de entrar faziam algum gesto de pedido de sorte ou proteção. Alguns, seguindo suas crenças, faziam um sinal da cruz, outros apenas batiam levemente na mão do colega e entravam.

Na Roda de Angola, o jogo é lento e os alunos se postam bem abaixados, fazendo movimentos com os pés, depois com as mãos, giram, como se estivessem realizando uma coreografia, quase em câmara lenta. Não tem luta na Angola observada no M.B, apenas, gestos e movimentos próprios desta modalidade de capoeira executados vagarosamente como uma coreografia com os alunos componentes das duplas interagindo e conformando os gestos, sem sobressaltos ou piruetas.

Geralmente, depois da Capoeira Angola, os alunos querem logo *‘partir pra Regional’* que é a capoeira que estamos acostumados a ver nas praças públicas ou na televisão. Aquela capoeira rápida, com saltos, piruetas, na qual os jovens jogam com tal força e rapidez que é necessário não descuidar da posição de guarda, proteção, da mandinga ou ginga, que é a capacidade de ludibriar de confundir o adversário e, principalmente, da esquivar, que é o movimento de livrar-se dos golpes do opositor.

À medida que os alunos jogavam a Regional, a música e os instrumentos iam acelerando o ritmo. E, à medida que o ritmo aumentava, o jogo também se tornava mais rápido e mais intenso. Este é o momento que os meninos e meninas se referem dizendo que *“dá o maior axé, o maior astral, é pura energia, a gente se esquece de tudo”*.

Realmente, mesmo para quem assistia, como eu, a sensação era incrível e, indescritível! Os sons dos berimbaus, do atabaque e pandeiros, as palmas e os movimentos rápidos dos jovens dentro da Roda era um espetáculo muito bonito e que acaba por envolver a todos no clima!

Depois de um tempo de Roda, o monitor, por meio do berimbau, indicava, tocando num ritmo mais lento, que o jogo dentro da Roda também devia voltar a ser mais lento e, assim, os jovens, as músicas e as palmas o acompanhavam. Se por acaso alguns alunos se empolgavam demais e ameaçavam deslizar para um embate violento, no intuito de resolver alguma desavença pessoal na Roda da Capoeira, contrariando a idéia de resolvê-los na Roda de Conversa, era através dos toques do berimbau que o monitor controlava os alunos e terminava o jogo, para não ter risco de alguém se machucar.

Desta forma, no Grupo M.B, como conta a tradição, é por meio do berimbau que o professor comanda, imprime o ritmo e o estilo do jogo e, indo um pouco além, é por ele que o professor controla e exerce mediação dos conflitos na Roda, simbolizando, assim, a mediação que realiza na lida concreta com os jovens e mesmo suas famílias no Grupo.

A partir deste momento abro o espaço para que as falas dos próprios jovens expressem sobre a Roda de Capoeira.

Dalva se referiu a sensação de entrar na roda como:

É assim, é emocionante, sabe? Esse momento, sei lá adrenalina, assim, que corre, o som do berimbau é muito bonito, eu sô, muito ligada a música, a musicalidade, então o som do berimbau que faz com o atabaque, assim, sei lá, eu começo a arrepiar, assim, é muito bom! Nem muito pelo jogo mais pelo ambiente, pelas pessoas cantando, pela energia que ta rolando, sabe, é uma energia muito grande, sei lá, é muito bom! Ah! Só entrando pra saber, sei lá. montar escolas, ter aluno. Não eu quero ter um hobby, nada muito sério, uma profissão! Sabe ce fica assim vendo o jogo, admirando, eu fico assim, admirando, né, as pessoas jogarem, ouvindo o som, a música que toca ali. E as pessoas, todo mundo feliz, sei lá é muito bom!

Para ela, o que mais toca na roda, que dá energia, que a faz esquecer dos problemas é ouvir a música, é ver o jogo, é sentir o clima e ver todos a sua volta felizes! Ela quase não entra no jogo, não é isto que a seduz, que a impulsiona, mas é o clima, a sonoridade, o ritmo dos instrumentos, e o prazer dos que dela participam.

Para Pink a Roda de Capoeira é:

Porque sei lá, é uma coisa....é muito bom! Porque você chega lá na roda, tá todo mundo cantando, é uma coisa que você gosta de fazer, você se identificou com aquilo, com aquela, com aquilo. E aí tá todo mundo jogando, muito axé, você esquece de tudo, você não tá nem aí pra nada! Embora depois de acabar a Roda, na hora que sai, vira as costas, fica 'super mal', mais naquela hora ali..... é uma maravilha!

Da mesma forma que Dalva, na fala de Pink, a sonoridade, o ritmo, a música também estão muito presentes! Porém, sua fala indica que a Roda é mais do que isto! É um momento de identificação total com uma prática, um envolvimento quase místico com o som e o estilo da capoeira. Diferente de Dalva, seu depoimento indica uma identidade com a prática, o gestual, a luta, a expressão corporal da roda. Ela gosta de entrar na roda, de jogar efetivamente e não somente assistir: ver, ouvir e bater palmas! A roda é o momento de êxtase, definido como Axé.

Porém, lendo um pouco mais sua fala, percebe-se que ela abre uma outra perspectiva para a Roda! Ali ela esquece de tudo, não existem mais problemas, nem o mundo, a realidade à sua volta. Neste momento mágico, somente existe a música, o som, as palmas, o jogo. Puro Axé! Porém, acabada a roda, tudo volta ao normal e, ela percebe que nada mudou!

A percepção desta jovem parece apontar para uma crença mágica no jogo da capoeira, como se a luta fosse real, mas logo em seguida tudo acaba e ela reconhece que a roda é só metáfora, é somente a carnavalização, a sublimação que a conforma na rotina e na norma quando chega a quarta-feira de cinzas.

A roda de capoeira para Johny:

é sempre o que dá mais emoção! Porque você treina, treina, treina para poder aprender fazer um movimento, aí na roda, com todo mundo batendo palma, berimbau, aí ce que mostrar pra muita gente o que você sabe, o que custou pra aprender a faz na hora da roda lá! A emoção é muita! A vontade é só jogar, ce que entrar, que entrar, pra poder jogar, bater palma, independente da música que eles estão tocando, porque tem muita música que eu gosto na capoeira que dá um Axé bom pra roda aí sinto, sinto até um arrepio pra poder entrar. E a vontade é só de entrá e poder jogar e responder coro também que é gostoso. Fazer ficar feliz na roda que dá pra esquecer muita coisa também, os problemas, na hora da roda é sempre bom!

Sua fala aponta para um aspecto ainda, diferente dos levantados pelas duas jovens acima. Johny fala do ritmo, da energia, do Axé que vem do som dos instrumentos, da música, e fala do gosto de participar do coro, que nenhum relato havia ainda contemplado.

Ou seja, fala do prazer **do cantar**, não somente do ouvir a música, os sons dos instrumentos e das palmas, mas do ato de cantar, respondendo ao coro. Diz também da preferência por algumas músicas que, segundo ele, teriam maior capacidade de energizá-lo do que outras.

Porém, o ponto mais peculiar em sua fala é que para ele, a Roda é também espaço para mostrar, “*pra muita gente*” o que ele pode aprender nos treinos. Assim, a roda aparece como espaço de afirmação, de disputa, o que fica pouco evidente na fala das jovens.

Na fala de Johny, a Roda de Capoeira traz uma palavra que ainda não havia aparecido em nenhum relato “*poder*”. A Roda como espaço de poder, poder de mostrar, exibir o que treinou, o que se esforçou muito e foi capaz de conseguir realizar. Poder e vaidade, dimensões ausentes no relato feminino da Roda.

4.20.1) Rodas De Conversas: Constituição Do “Grupo em Si”:

Ah eu não gosto muito dessa roda não. Porque. É meio complicado são pessoas com pensamentos muito diferentes. E tem hora que só uma prevalece e eu não acho legal. Eu acho que todo mundo tem que ter sua opinião e todas tem que ser levadas em consideração. Mas, é até bom! É onde a gente troca experiências, ali, né, onde a gente fala o que aconteceu, o que pode acontecer, é onde a coisa funciona, é até bom, assim, vai ver que eu não gosto porque tem que ter muita paciência. Mas é até bom, é ali que tudo funciona, onde a coisa funciona. No treino ta todo mundo treinando ninguém ta conversando, olha como que é isso, como é isso, como é que é aquilo, não, é ali na roda, de frente, todo mundo olhando pra cara do outro. Assim. O que a gente chama de grupo, né, funciona, assim, eu acho!

No Grupo cultural M.B, assim como na capoeira, tudo se resolve na **Roda de Conversa!** Na Roda de Capoeira os jovens extrapolam suas energias, “*esquecem de tudo*”,

“*desligam-se*” dos problemas cotidianos e, enfrentam medos e superam dificuldades. Porém como eles mesmo expressam, quando acaba a Roda tudo volta ao normal: os problemas, as preocupações cotidianas, os conflitos pessoais e interpessoais! Assim, no Grupo M.B a Roda de Capoeira termina e...recomeça! Desta vez, com uma configuração e objetivos diferentes! É a Roda de Conversas!

Nesta Roda, os jogadores se sentam em círculo, às vezes, no mesmo lugar onde jogaram e cantaram. O monitor fica no centro, geralmente em pé. É do centro desta Roda que ele passa os informes, organiza os eventos, planeja as ações com os alunos e de onde, segundo os jovens, ele “*faz suas pregações*” para o Grupo, resolve os problemas que vão surgindo entre eles e, de onde discute os valores, expõe sua visão de vida, de mundo, de juventude e também do que é um Grupo.

Nestes momentos da Roda o monitor conversa com os jovens sobre diferentes assuntos, sobre relacionamento, comportamento, sexualidade, drogas, família, trabalho, responsabilidade com os estudos, namoros e outros tantos. Depois da Roda terminar alguns dos jovens continuam a conversar sobre os assuntos que foram discutidos entre si e também com o monitor que, assim, em vários momentos, ocupa o lugar de conselheiro e de referência para estes adolescentes.

Conforme será apontado, na **Roda de Conversa**, em dias e ocasiões específicos, os jovens trocavam de lugar com o professor e cada aluno vinha para o centro para ouvir o que os colegas pensavam sobre ele ou gostariam de lhe dizer. Neste processo, o próprio professor mudava de posição, sentando ao lado dos outros jovens e, nesta posição ouvia, em silêncio, o que cada aluno pensava sobre ele, sobre as aulas, sobre o que sentia, o que gostava ou não no Grupo e das atitudes dele.

Esta Roda era um espaço de interação pedagógica e afetiva. Aqui o jogo não acontecia ao som de atabaques e berimbaus, não se dava Pernadas, Aús ou Rabos de arraia. Aqui o jogo

era com palavras e sentimentos. Uma Roda bastante singular, que penso diz muito para nós educadores sobre respeito, autoridade, relações de *ensinoaprendizagem* e, sobretudo, relação professor- aluno.

Na Roda conversava-se sobre os problemas de relacionamento entre os jovens no Grupo e também em outros espaços de convivência. Desse modo, as conversas se ampliavam para o condomínio onde alguns desses jovens moravam, para a praça, a quadra de esportes, as rodas e batizados de outros grupos de capoeira, as festas, os barzinhos que freqüentavam, enfim, a todos os lugares e espaços de vivências comuns.

Na Roda falavam sobre sentimentos, planos de futuro, valores e visões de mundo. A Roda de Conversa era o lugar privilegiado para compreender a cultura daqueles jovens. No início eu não sabia se poderia ficar, ouvir e registrar este momento. Porém, a abertura e a receptividade do Grupo foi total. Nas primeiras vezes que registrei as Conversas na Roda, alguns jovens e mesmo o monitor me olhavam e, às vezes, eu sentia que censuravam alguma coisa que iriam dizer, mas, com o passar do tempo a minha presença tornou-se mais habitual para o Grupo e eles conversavam, aparentemente, sem nenhuma reserva.

4.21) Grupo De Capoeira: Espaço De Saberes e Aprendizados

Nos espaços e tempos dos treinos e Rodas estabeleciam-se fortes elos afetivos entre os jovens e o aprendizados de variados saberes. A este respeito Charlot (2001) no livro “*Os jovens e o Saber: perspectivas mundiais*” diz que,

aprender é apropriar-se do que foi aprendido, é tornar algo seu, é interioriza-lo. Contudo, aprender é também apropriar-se de um saber, de uma prática, de uma forma de relação com os outros e consigo mesmo, que existe antes que eu a aprenda, exterior a mim. (p.20)

Nos treinos, batizados, eventos e Rodas que presenciei pude perceber a riqueza e a variedade de saberes que circulavam nestes espaços, onde os jovens eram constantemente postos em relação a eles. Relação esta ativa, dinâmica e também variada.

- 1) Saberes ligados, diretamente a pratica da capoeira, como os golpes, os alongamentos, cuidados com postura, rituais da Roda de Capoeira, tocar instrumentos como atabaque, berimbaus, pandeiros e xique-xique, canto, dança, expressão corporal;
- 2) Relacionados aos códigos de inserção no Grupo, seja da forma de falar, de vestir, do trançar e enfeitar os cabelos, das hierarquias, etc;
- 3) Relacionados às trocas de experiências pessoais; valores como união, respeito, sinceridade, tolerância, amizade, franqueza, dentre outros: posicionamento diante do mundo, disciplina;
- 4) Relativos a distribuição espacial, lateralidade, estudos da História do Brasil, da História da Capoeira, da Cultura afro-brasileira;
- 5) Relativos a organização de eventos, trabalho comunitário, exercício de cidadania, dentre outros.

A forma como ocorriam os aprendizados variavam bastante, dependendo do tipo de saberes. Geralmente seguiam uma certa trajetória ou percurso desenhando o que denominei de **trama circular!**

Essas trocas de experiência e de saberes partiam de diferentes pontos, como distintas também eram as chegadas! Se fizermos um desenho deste movimento chegaremos a uma imagem próxima de um tricô, muito utilizado nas cidades do interior de Minas Gerais, hoje quase desconhecido e que se denominava, bordado circular, que era realizado em um pedaço de madeira sobre a qual pregos pequenos eram fincados e, onde os fios das linhas eram

trançados, configurando pequenos círculos, que depois iam sendo costurados a outros formando colchas, tolhas de mesa, cortinas, forros de bandeja, e outras peças de uso decorativo e utilitário.

Abaixo apresento cinco figuras, por meio das quais busquei construir uma representação gráfica espacial das posições dos alunos e do professor/monitor durante os treinos e Rodas.

Primeira posição: Formação Inicial

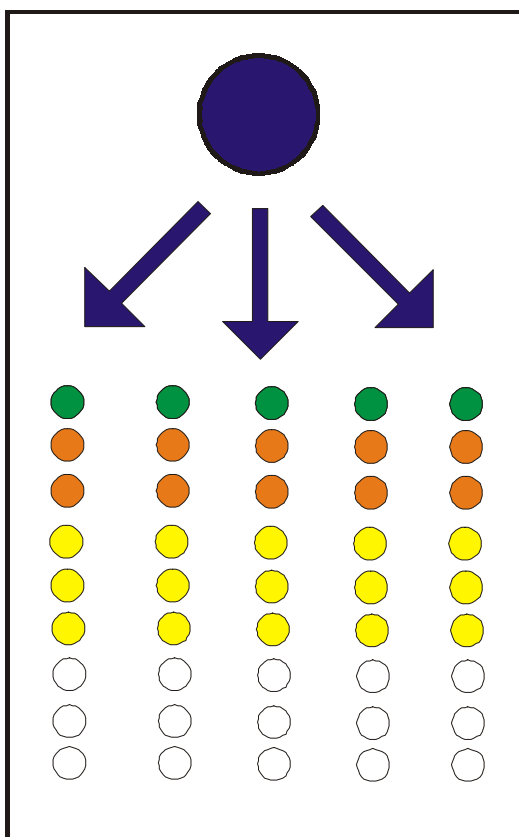


Figura 14-Esquema dos treinos

- 1) Sentido professor – alunos na vertical, lembrando a forma tradicional dos treinos, baseada nos métodos da pedagogia tradicional e, em particular, da Educação Física praticada a partir da década de 1930, mantendo uma forma espelhada na hierarquia militar, apresentando traços autoritários, onde o

saber parte do alto da quadra, onde se posiciona o professor e é distribuído aos alunos a partir da hierarquia do Grupo estabelecida pela graduação.

- Nesta perspectiva o saber se deslocava do professor para os alunos e, neste sentido, aparentemente contemplava o pressuposto de que o que se ensinava chegaria a cada aluno, de acordo com sua posição e capacidade. Muitos saberes, especialmente os ligados aos movimentos e golpes da capoeira, tinham este formato de distribuição.

Porém, é importante salientar que, apesar da forma herdada e mantida nesta perspectiva de uma pedagogia tradicional e com marcas autoritárias, a postura do professor, tanto em relação ao saber, quanto na relação com os aprendizes, não era de forma alguma autoritária.

Segunda posição: começando a trama

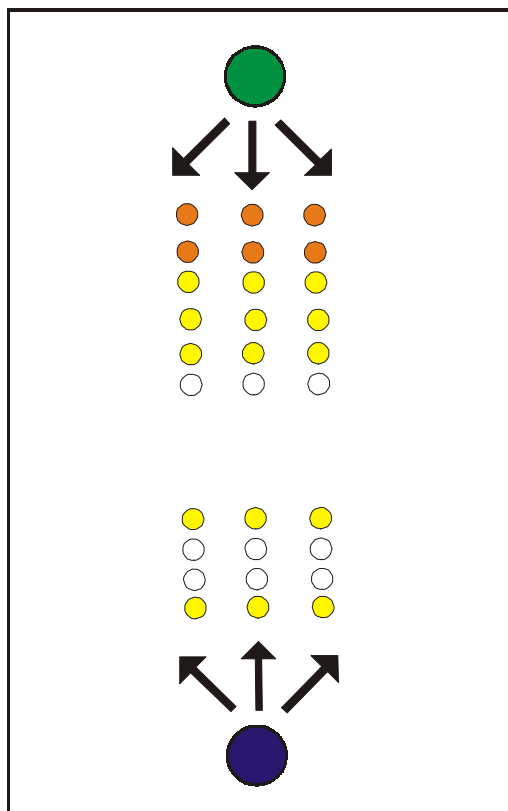


Figura 15 – Esquema dos treinos

- 2) Após um primeiro momento na posição indicada na figura 14, o professor estabelecia um intervalo e ao voltar ele já mudava um pouco a forma dos aprendizados. Ele dividia a turma em dois grupos. Um ficava sob sua coordenação e o outro sob a coordenação de algum aluno. Antes do batizado esta coordenação era realizada pelos alunos mais experientes e assíduos. Após o batizado, passou a ser realizado pelos alunos com as graduações mais elevadas. Importante aqui é observar já existir uma certa divisão de papéis e responsabilidade entre o professor e os alunos.

Terceira posição: diversificando a trama

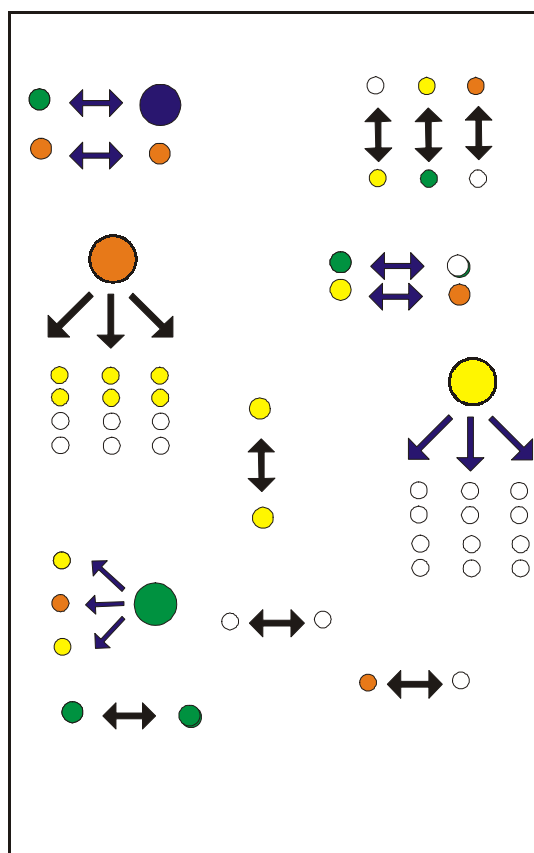


Figura 16- Esquema dos Treinos

- 3) Nos intervalos dos treinos os jovens que nas figuras 14 e 15 estavam posicionados, em filas formando linhas e colunas uniformes, se apropriavam do espaço da quadra e, de aprendizes, passavam a para professores, independentemente da idade ou do sexo. A posição de professor e aluno variava de acordo com o movimento a ser aprendido ou desenvolvido com maior rapidez, força, agilidade, dentre outros aspectos; e da habilidade de cada jovem no exercício destes movimentos. Nesta dinâmica, mapeando a quadra eu via surgir diferentes desenhos e configurações de modos e relações de aprendizagens.
- Logo em seguida percebi que algo semelhante ocorria no interior do treino, quando, após um momento com todo grupo, eram compostos grupos, sub-grupos, duplas, trios, com os jovens trocando e interagindo nos papéis de aprendizes e professores.
 - Nesta segunda formatação, o professor dividia seu papel com os alunos mais graduados, ora dividindo a turma em dois ou três grupos menores, ora redesenhando grupos onde os alunos trocavam e alternavam de posição ensinando e aprendendo entre os pares, enquanto o professor apenas coordenava e corrigia algum movimento ou golpe que não estivesse sendo praticado adequadamente.

Quarta posição: A formação da trama circular

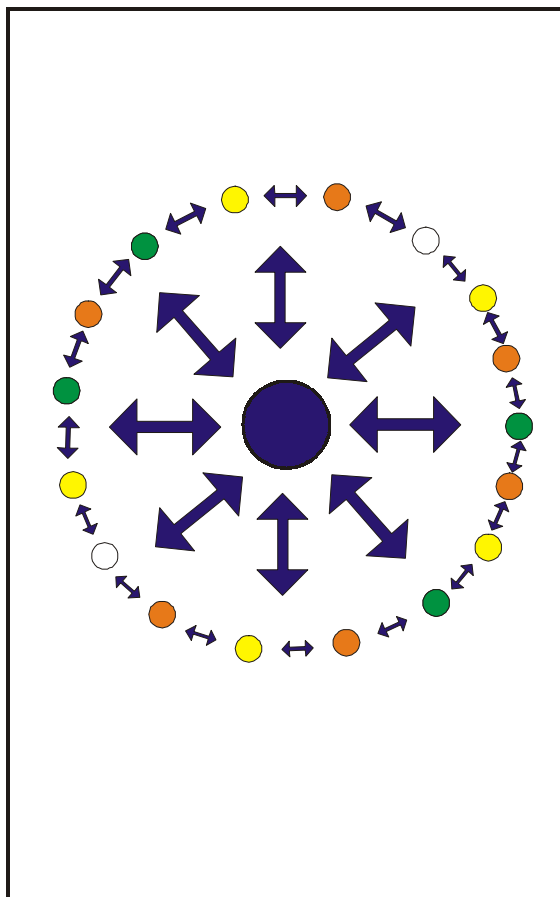


Figura 17- Esquema das Rodas

- 4) Posição em círculo: **A Roda se forma:** nesta dinâmica diversos saberes circulavam entre os jovens posicionados em torno do círculo e, entre os jovens e o professor que ocupava, na maioria das vezes, o centro da Roda de onde transmitia informações diversas e oportunizava debates sobre valores, comportamentos e posturas entre os jovens e, juntos, elaboravam estratégias para solucionar problemas de relacionamentos interpessoais e de organização dos eventos do Grupo, estabelecendo situações dialógicas e comunicativas.

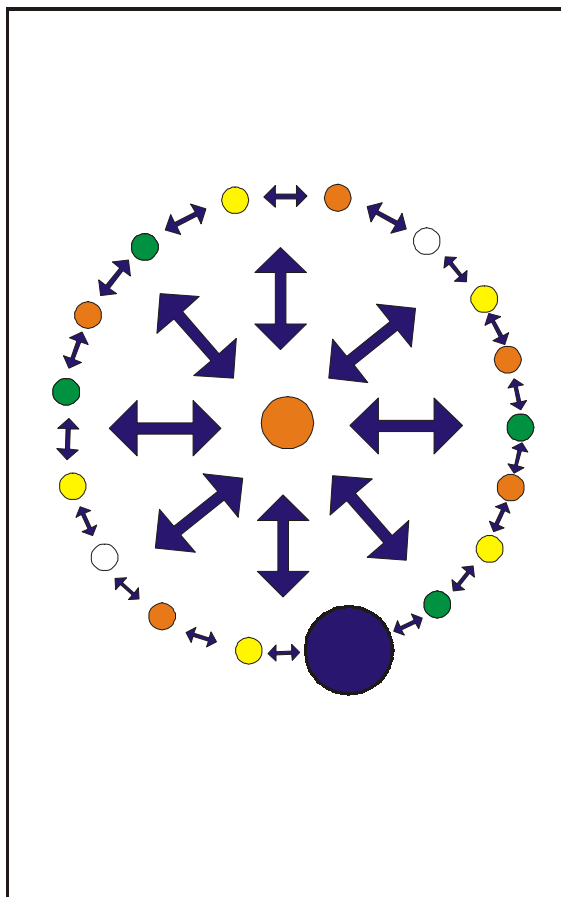
Quinta Posição: Desenhando novo tricô

Figura 18- Esquema da Rodas

- 5) Durante a pesquisa, em vários encontros observei que o professor trocava de lugar com os alunos. Ele se posicionava no círculo, ao lado dos alunos e, assim, um dos alunos, vinha ocupar o centro da Roda; Nestas trocas o professor sempre falava o que estava sentindo, percebendo no Grupo, principalmente em relação aos conflitos interpessoais. Mas, nesta posição, ele rompia claramente com seu privilégio de falar, de nomear e definir e oportunizava aos jovens a fala, que retomando Clartres, dava lhes poder de participar do discurso e das representações do e no Grupo e sobre eles

mesmos, ao mesmo tempo, que oportunizava aos alunos assumirem, por alguns minutos, o centro da Roda e, deste modo, o protagonismo no cenário.

Concluindo esta parte da dissertação, gostaria de esclarecer que as cenas descritas, problematizadas e analisadas no campo do Grupo de Capoeira M.B, reiteraram minhas crenças quanto a possibilidade e necessidade do reconhecimento destes espaços como formadores de valores, identidades e aprendizados juvenis. O grupo de Capoeira M.B pode ser compreendido como instância educativa que, assim como a instituição escolar, precisa receber dos cursos de pós-graduações em Educação, atenção e estímulo ao desenvolvimento de dissertações e teses que aprofundem as reflexões sobre as culturas juvenis construídas nestes espaços e, também, os saberes e as formas em que estes são produzidos, transmitidos e trocados entre os jovens e, sobretudo, entre educadores e educandos.

FECHANDO AS CORTINAS: A CAPOEIRA COMO UM TEXTO SOBRE CULTURAS JUVENIS E ESCOLA

“Não há como recuar depois de arder alto!” Estas palavras somente poderiam ter sido escritas por um poeta! Alguém que falando de seus sentimentos consegue dizer o que outras inúmeras pessoas gostariam de ter dito e não souberam como. Porém, concluir um trabalho não é um processo fácil, principalmente quando nos envolvemos tanto e nos entregamos de corpo e alma a esta empreitada. Mas, como bem diz o poeta, não há como recuar depois de arder alto! Vamos em frente!

As considerações tecidas destas linhas em diante foram fruto de todo o esforço teórico e empírico que envolveu esta investigação. Reconheço que ousei demais e que talvez estas considerações não correspondam a todo esforço anterior. Porém, saliento que o mais importante no tipo de pesquisa aqui construída é o percurso, o processo, o que aprendemos no caminho. Este percurso, com certeza, proporcionou-me um crescimento pessoal e intelectual que não poderá jamais ser descrito em toda sua densidade nestas páginas. Espero que permita àqueles que o lerem, novas visões e sonhos.

Entendo que um Estudo de Caso como este realizado, não permite generalizações e nem tenho a intenção, nesta conclusão, de estabelecer leis ou respostas universais. Gostaria tão somente, de apresentar as considerações que foram tecidas e as conclusões a que cheguei ao desenvolvê-lo.

Através da pesquisa de campo pude aproximar-me do universo cultural dos jovens estudantes da Escola Sédna e participantes do Grupo de Capoeira, como fora proposto na construção deste estudo, registrando o que expressavam em seus comportamentos nas cenas

descritas e analisadas no cenário da Escola e do Grupo e, assim procedendo, conhecer um pouco sobre seus valores, sonhos, projetos de futuro e sentidos e significados atribuídos a estes espaços dentro destes projetos.

Deste processo, conjugado à contextualização do cenário histórico e atual das condições juvenis e relações com as expressões culturais, além dos ricos relatos de histórias e trajetórias de vida com que os jovens me presentaram, pude arriscar uma interpretação, que talvez não tenha alcançado a densidade anunciada, mas certamente, tão arduamente desejada e construída.

Assim, um primeiro aspecto a considerar, já bastante evidenciado no percurso, é que o Grupo de Capoeira está na Escola, se encontra na Escola, mas não faz parte da Escola! Com exceção do Projeto Sexta-Cultural e da sua apresentação no evento de encerramento da Feira de Cultural em 2002, apenas em alguma situação muito peculiar que exigia a comunicação entre o responsável pelo Grupo e a direção da Escola⁹⁶, se estabelecia algum diálogo entre o Grupo e a Escola. Durante o período desta investigação, pareciam dois mundos distintos coabitando em um mesmo espaço.

Nas tardes de sábado em que eu observava a capoeira não havia ninguém da Escola. Nem mesmo no evento do batizado, que contou com a presença de vários professores da vizinha Escola de Ensino Especial, representantes da Secretaria de Esportes do Município, e várias pessoas da comunidade, não houve a participação da Escola, quer seja com a presença de um representante da direção, ou da coordenação pedagógica ou de algum dos professores dos jovens da capoeira.

Porém, a observação do cotidiano escolar e dos encontros e eventos do Grupo de Capoeira, tendo alguns jovens como transeuntes comuns e constantes entre os dois cenários,

⁹⁶ A Escola autoriza o grupo a utilizar o espaço da Escola, mas não acompanha nem procura aproximação com o grupo (exceto o projeto Sexta Cultural). Somente em alguns momentos, como o do acidente com um aluno, ou para pedir autorização e/ou comunicar algum evento do grupo na Escola, o responsável pelo grupo e a direção da Escola se comunicam.

permitiu-me perceber que, apesar do quase inexistente diálogo entre Escola e Grupo, nas vivências e deslocamentos cotidianos destes jovens, estes ‘cosmos culturais’, aparentemente cindidos, dialogavam, trocavam saberes, valores e experiências, sem que isto fosse percebido e ou compreendido pelos jovens e mesmo pelos docentes.

Outro aspecto a ser considerado é que os jovens que conheci e convivi durante este longo tempo de imersão no campo, estão muito distantes dos estereótipos e imagens que a mídia veicula. Não encontrei neste percurso o jovem individualista, consumista e alienado, nem tão pouco jovens pobres violentos, agressivos e destituídos de valores como respeito, família, honestidade. Nos dez meses que com o Grupo de Capoeira M.B convivi, conheci jovens afetuosos, abertos ao diálogo, solidários, participativos, criativos e cheios de sonhos e projetos de futuro, apesar das inúmeras adversidades que encontram em seu viver cotidiano. Conforme evidenciado neste trabalho estes jovens estão em busca ou construindo caminhos e estratégias para alcançar um **lugar próprio para si**.

As cenas juvenis no cotidiano da Escola Sédna, os pedaços de história de vida e depoimentos dos jovens da Galera do M.B, bem como os perfis juvenis apresentados no corpo deste trabalho, me permitiram demonstrar a grande diversidade que coexiste e convive em um universo juvenil, aparentemente homogêneo, como o estudado. Neste singular universo juvenil pesquisado, o que mais impressiona, é a pluralidade de vivências e trajetórias juvenis que abrigam tantas histórias e configurações diferentes, que com certeza, permitir-nos-ia construção de vários Estudos de Casos densos e reveladores da condição juvenil e das relações analisadas. Este fato é evidenciado se recuperarmos os fragmentos das histórias de vida apresentadas: DE Black, Manú, Jê, Pink, Susi, Fuleruh, Doc e outras tantas, que ainda estão para ser conhecidas.

Estes fatos permitem questionar a utilização de diversas categorias como ‘juventude’, ‘jovens moradores de regiões periféricas’, ‘jovens estudantes de escola pública’ e, mesmo

‘juventude urbana’ pois, dentro destas macro -categorias pode-se encontrar um universo muito diversificado de formas de viver a juventude, diferentes expressões e configurações de culturas juvenis e escolas.

Por outro lado, não há como negar que estes jovens partilham, mesmo que em dimensões e formas nuançadas, da dupla exclusão social que a população juvenil urbana brasileira se encontra inseridas e da falsa inserção cultural via mídia e indústria cultural. Assim, neste contexto, elaboram saberes práticos e cotidianos com os quais buscam construir estratégias e táticas diferenciadas para sair, resistir ou mesmo forjar caminhos diferentes daqueles já postos em seu viver cotidiano.

Estes caminhos individuais se confluem e são partilhados nos grupos de pares, seja de amigos, colegas da Escola, da vizinhança, família, ou no Grupo de Capoeira. Em suas estratégias e trajetórias, escola e grupos se encontram e se complementam. Assim, esta investigação evidenciou que uma escola pública, como a Sédna, é um espaço onde estas várias juventudes se encontram e as diferenças se cruzam e se mesclam e, entendo, que esta instituição seria um lugar privilegiado para a comunicação intercultural e para a constituição de sujeitos que conciliam sua “*cultura particular*” com a participação no mundo. Mundo este que, no dizer de Certeau, o antecede, constituído por regras pré-estabelecidas, formando sua própria identidade onde, tanto professores quanto alunos, sejam considerados sujeitos de direitos. Assim, nesta relação dialógica, estariam construindo novos referenciais de identidade e convivência plural.

Este estudo também indicou que esta diversidade tem sido mais um dificultador das relações escola e culturas juvenis, até mesmo pela própria característica da cultura da escola que tende a homogeneizar as imagens, os comportamentos e, desta forma as relações que estabelece com os alunos. A este fato, acrescenta-se a rotina pesada, as duplas ou triplas jornadas dos docentes e seus modos costumeiros de funcionar, dificultando ainda mais, o

conhecimento e reconhecimento de oportunidades de relações mais dialógicas com as culturas juvenis.

Porém, é necessário destacar que, mesmo diante deste contexto, alguns docentes buscavam sair deste lugar de alienação e coletivamente refletiam e tentavam criar novas e diferentes formas de atrair o aluno, seduzí-lo a permanecer na Escola e travar relações mais ricas, prazerosas e significativas com os saberes, espaços e atividades escolares.

Este fato ficou evidenciado em algumas iniciativas que apresentei neste texto. Algumas reduzidas ou concentradas em um único professor como, por exemplo, trazer o carnaval pra dentro da Escola ou organizar um grupo e ensaiar uma peça de teatro. Outras, mais abrangentes como o Projeto Sexta-Cultural, em que os professores e equipe pedagógica do noturno assumem, mesmo sem ter certeza quanto aos resultados, mudar o habitual, tentar outra rota, dialogar com o que vem da literatura, dos parâmetros curriculares do MEC e da própria realidade exposta muito mais “densa” neste, que é sem dúvida, um turno que tem “*uma outra história*”, história esta que ainda precisa ser resgatada, reconstruída, conhecida.

No processo desta pesquisa, se confirmou a existência de imagens negativas e estereotipadas sobre os alunos jovens e que estas imagens se constituem como um grande entrave nas relações entre culturas juvenis e escola. Muitas vezes, os valores e os jovens são definidos pela ausência ou pela oposição aos valores dos docentes e da instituição escolar. Mesmo os docentes mais preocupados e dispostos a um maior diálogo e conhecimento dos jovens e suas expressões culturais, se mantinham presos a imagens negativas destes jovens com quem trabalhavam.

A primeira destas imagens é a do jovem rebelde, agressivo, “do contra”, indisposto ao diálogo ou o contrário, disposto ao embate e confronto com a autoridade e valores dos docentes e instituição. A segunda é a sobreposição entre as imagens de jovens e alunos. Assim, o jovem, como aluno, está na Escola na condição de aprendiz dos e com os

professores. Estas imagens sobrepostas não permitem aos educadores enxergá-los como participantes, interlocutores, ou, invertendo e brincando com Guimarães Rosa, como “de repente aquele que ensina”.

No meu entendimento, as relações entre jovens e a Escola era prejudicadas pela ausência de um diálogo maior entre os professores e alunos, diálogo este, somente alcançado pela escuta aberta e reconhecimento destes alunos jovens como possíveis co-autores do Projeto. Indo um pouco mais longe, diálogo este, que somente seria possível na medida em que os docentes reconhecessem nos jovens capacidades e saberes que lhes outorgariam a condição de interlocutores assumindo um maior protagonismo nas oficinas e outras atividades escolares, como foi observado no Grupo de Capoeira M.B, e evidenciado nos estudos históricos de Davies e Fabre e na literatura atual sobre juventude e culturas juvenis.

Pensar com a história, me permitiu compreender que é possível e necessário, abrir espaço para os alunos adolescentes e jovens, e mais do que isto, estimular e criar condições para que eles exerçam na instituição escolar, um maior protagonismo nos planejamentos e coordenação de eventos culturais e pedagógicos e também dos projetos escolares. Uma maior parceria e, também, um maior diálogo entre professores e alunos, pode oportunizar a este último o sair da condição de platéia, de expectadores que a cultura escolar os matem, estimulando-os ao estudo dos conteúdos e saberes escolares e dando-lhes um sentido no presente para a Escola. Por outro lado, esta parceria e diálogo podem contribuir para o próprio trabalho docente e a sobrecarga de trabalho e responsabilidade dos professores e, assim, creio eu, pode contribuir também para melhorar a relação professor-aluno e assim a de ensino-aprendizagem.

Apesar da dificuldade de diálogo e reconhecimento entre culturas juvenis e Escola, tanto esta instituição quanto o Grupo de Capoeira, eram percebidos e usufruídos pelos jovens como espaços de socialização, formação e inserção social e, portanto, espaços educativos e

significativos na construção identitária destes. Eram também, partes fundamentais em suas estratégias de futuro, dentro das condições e expectativas diferenciadas destes jovens, advindas das condições concretas de pertencimento, inserção econômica, social e cultural destes.

Ao contrário da percepção dos professores entrevistados e do que eu mesmo supunha, não observei divergências, discrepâncias ou abismos culturais entre mundo da Escola e mundo dos jovens, aqui me referindo aos valores dos docentes e dos jovens. Conforme exposto nesta dissertação, as falas dos professores e dos alunos, ou ex-alunos da Escola pesquisados indicam a presença e defesa dos mesmos valores: respeito, união, amizade, conhecimento, trabalho e honestidade, dentre outros. O que percebi, depois desta longa descrição e análise é que, às vezes, a diferença está nos sentidos atribuídos, nas interpretações que docentes e educandos atribuem para estes mesmos valores, o que indica a necessidade de maior diálogo para perceber estas diferenças.

Exemplificando, Doc não era visto por seus professores como bom aluno. Apesar destes reconhecerem que ele os respeitava e “não dava problema” de disciplina na sala de aula, não era considerado bom aluno porque não demonstrava interesse pelos conteúdos escolares. Porém, Doc se considerava um bom aluno, justamente porque, apesar de não se interessar muito pelos conteúdos escolares que, para ele, visavam a preparação para o vestibular e que isto não se colocava como uma expectativa próxima em sua vida mas, mesmo assim, respeitava os professores e não “tinha problema com disciplina”. Assim, este simples exemplo mostra que respeito é um valor tanto para Doc quanto para seus professores, assim como disciplina, resultante em grande parte do aprendizado no Grupo de Capoeira. Porém o entendimento do que é um bom aluno, difere para Doc e os professores.

Isto parece indicar que os conflitos identificados, no discurso docente, inclusive o meu e da literatura educacional como expressão de um abismo entre o mundo da Escola e o mundo

do jovem, evidenciam na verdade, uma incapacidade ou ausência de diálogo, provocado pelo desconhecimento mútuo entre os participantes de um mesmo mundo e contexto, cindidos pela ausência e exercício de reconhecimento das alteridades e de comunicação efetiva.

Quanto ao Grupo de Capoeira M.B, por tudo que foi exposto e analisado, pode ser considerado como um espaço educativo, assim como a Escola, pois é um locus privilegiado de construção e trocas de valores, saberes e referências identitárias. Conforme evidenciado, junto com a Escola, o Grupo se constitui também, como uma das poucas opções e espaços de socialização, cultura, lazer e esporte para os jovens dentro da região onde moram o que, em certa medida, explica a importância deste espaço, assim como de outros grupos juvenis, para esta população.

Desta forma, é necessário enfatizar, o que já anunciei no início desta investigação: a necessidade de a Escola e os educadores reconhecerem o Grupo como um espaço educativo. Enxergando também, o responsável pelo Grupo, como exercendo o papel de educador e, principalmente, a forma e proximidade com que esta educação caminha neste espaço, buscando a partir deste reconhecimento, ampliar diálogos e trocas entre os espaços.

A Capoeira Como Texto: Quem Joga? O Que está Em Jogo?

Após todas estas reflexões, penso poder arriscar-me a interpretar a Roda de Capoeira como uma metáfora social, que representa a “*Vida*” dos diferentes jovens que dela participam. Mas que vida é esta?

Como diz Heller, é a *vida comum, ordinária, cotidiana*, que no dizer de Certeau *todo ser humano, já nasce nela inserido e por ela oprimido por dentro*. E, aí nos lembramos de

Badaró. E o que é esta vida cotidiana senão, como a própria capoeira, um *“terreiro”*, ou uma *“Arena”*, onde *se luta*, ou ainda um *palco*, onde *se representa uma luta*?

Luta, dança, esporte, arte, cultura, representação... Jogo? Mas o que está em jogo nestas Rodas da Vida para os jovens da Galera da capoeira?

Voltamos a Certeau que já nos disse: a conquista de um *lugar próprio*, para si.! Ou novamente Badaró: um lugar ao sol!

Assim, concluímos que na Roda de Capoeira, nos treinos, eventos do Grupo e também na Escola, os jovens jogam; representam um jogo *“de vida e morte”*, gingando, esquivando, dando Aú e Martelo, movimentos de defesa e também de ataque. Estratégias! Poderia nos dizer Certeau! Para aqueles jovens que possuem a capacidade e têm o poder de calcular ou manipular as relações de força dentro da Roda da Vida, convertendo-as a seu favor e conquistando um lugar *“próprio”*. Ou ainda Táticas! Para aqueles outros que não tendo um lugar *“próprio”* e, por isto, segundo este mesmo autor, precisam *“jogar com o terreno que lhe é imposto (...), dentro do campo”, ou jogo do oponente.*”

Geertz (1989), ao analisar e interpretar as Rinhas de Galo em Bali, afirmou que na verdade, as brigas de galos *“são um meio de expressão”* e, nestas rinhas, não eram os galos que brigavam, mas o próprio povo balinense. O que estava em jogo era o sistema social, o status, as castas. Na prática, segundo Geertz, a briga de galos *“somente era real para os galos”*, que se feriam e morriam de verdade. Ao findar as brigas *“tudo estava igual à antes”*. Pois a briga de galos era, para os habitantes de Bali, uma luta simbólica, uma metáfora dos conflitos sociais existentes entre as distintas castas. A briga de galos era apenas alegoria, *“não modifica realmente o status de ninguém”*.(p.278 -320)

O que está em jogo dentro desta Roda simbólica, desta alegoria, ou metáfora social, que é a Roda de Capoeira para os jovens pesquisados? Será que existe uma lógica única, um sentido único para todos os jovens em volta da Roda? Será que existe uma cultura única,

entendida como um único padrão cultural, um código comum que permita falar no singular para o significado da Roda e que explicaria o que está em jogo na vida destes rapazes e moças, moradores “de baixo” e “de cima” ?

Davis (1990), ao buscar “*as razões dos desgovernos*” na França pré-moderna, ou os sentidos e motivações que levaram ao conflito entre católicos e protestantes, o qual culminou no massacre da Noite de São Bartolomeu, baseou-se na perspectiva geertziana de cultura, mas procurou perceber de que modos, pessoas diferentes, em situações diferentes, imprimiam também sentidos e significados distintos a um mesmo fenômeno.

Assim, ao ouvir e depois ler o que os diferentes jovens sentiam em relação ao Grupo, à prática da capoeira e à Escola, percebi que não existe apenas um sentido e significado para o jogo, mas diferentes sentidos e significados que variam um pouco, dependendo do lugar que se ocupa no jogo e que dependem também das características étnicas, sexuais e geracionais dos jogadores.

A investigação realizada apontou para a existência, evidenciada nos diversos depoimentos dos diferentes jovens espalhados no espaço deste texto, de lógicas diferenciadas de sentidos distintos, que se relacionam, mas não podem ser classificados ou categorizados pelo pertencimento a uma determinada etnia, gênero sexual ou região de moradia mas uma imbricação de sentidos onde todos estes aspectos interferem mas não determinam em última instância.

Desta forma, recorrendo uma vez mais a Badaró:

(...), o que é a vida senão um imenso terreiro onde todos os homens jogam “capoeira” para alcançar “um lugar ao sol”? Jogam uma “capoeira de vida e morte” para ganhar o pão diário ou apenas pelo simples prazer de passar uma “fasteira” aos seus concorrentes. E, se isto acontece é porque, como escreveu um poeta – os homens se buscam, mas, não se encontram... “

Enfatizo que para muitos jovens da Galerinha da Capoeira, o jogo pode ser interpretado como luta, simbolizando as estratégias e/ou táticas criadas para ludibriar e esquivar das dificuldades, construindo movimentos e golpes que os permitam “*ganhar o pão diário*” pois, esperavam da Capoeira e da Escola condições de obter recursos “financeiros”, sustento, que, apesar da pouca idade já necessitavam para ajudar a criar seu “filhinho”, como na emblemática fala de um deles.

Para outros, os sentidos da capoeira e da Escola estão “*no simples prazer*” de participar do jogo, apenas ouvindo e sentindo através da música, dos instrumentos, do partilhar do clima de felicidade que envolve aos que estão na Roda. Esperam neste lugar, encontrar as condições de vivenciar esta fase da juventude. Estabelecer laços afetivos e criar uma rede de sociabilidade, importantes em seu presente, mas sem dúvida, interpretados como também importantes em seu futuro! Como nos lembra o jovem monitor, o seu pai já lhe dizia: “quem tem amigos não morre pagão”.

Para outros jovens ainda, o “barato” está em entrar no “terreiro”, na “arena da vida” e nestes lugares, superar inibições e dificuldades de diversas ordens. Desta forma procedendo, enfrentando e superando os desafios impostos em seu viver cotidiano, construir uma auto-imagem positiva e alcançar seu “lugar próprio no mundo”.

Mas, com certeza, para todos os jovens com os quais convivi, Grupo e Escola formam o território onde buscam os aprendizados variados e o pertencimento a um Grupo e assim, um pertencimento social neste árido cenário urbano onde vivem. São também lugares que abrem possibilidade de “dar uma rasteira”, “tática dos fracos”, segundo Certeau, que se utiliza desta “astúcia” operando, “*golpe por golpe, lance por lance, aproveita a ocasião, para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas*”. Assim, a maioria destes jovens, busca no território da Galera e da Escola os instrumentos necessários para dar a rasteira nos obstáculos diários e alcançar uma condição melhor que a atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas juvenis**; Punks e Darks no espetáculo urbano. São Paulo, Scrittta, 1994.

ALMEIDA, Marlise M.de Matos. **Pierre Bourdieu e o Gênero**: Possibilidades e críticas. Rio de Janeiro, IUPERJ, 1997.

ALVES, Nilda. Cultura e Cotidiano Escolar. In: Cultura Culturas e Educação. **Revista Brasileira de educação**, Autores Associados, no. 23, maio/junho/agosto, 2003, p.62-72.

AQUINO, Júlio Groppa. **Confrontos na sala de aula**: uma leitura institucional da relação professor- aluno. São Paulo, Sumarus, 1996.

ARIËS, Philippe. **História social da criança e da família**, Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1989.

BADARÓ, Ramagem. Os Negros Lutam Suas Lutas Misteriosas. In: MOURA, Jair. Mestre Bimba: A Crônica da Capoeiragem. Jair Moura, Salvador, 1993, p.70-77.

BARBIERI, César. **Um jeito brasileiro de ser**. Centro de informação e documentação sobre a capoeira (Cidoca). Brasília, 1993.

BARTH Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe & STREIFF, Fenart, Jocelyne. **Teoria da etnicidade**. São Paulo, UNESP, 1998.

BEOZZO, José Oscar. **Para uma liturgia com rosto latino-americano**. REB, Petrópolis, (49), fasc.195, setembro de 1989.

BIERSACK, Aletta. Saber local, história local: Geertz et al In: HUNT, Lynn, (org). **A nova história cultural**. São Paulo, Martins Fontes, 1995, p. 97-130.

BOGDAN E BIKLEN. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos, Portugal, porto editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro, Editora Marco Zero, 1983.

BORDIEU, Pierre. **A Profissão do Sociólogo**: preliminares epistemológicos. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1999.

BORDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989.

BOTELHO, Ângela Vianna e REIS, Liana Maria. **Dicionário Histórico Brasil**: Colônia e Império. Belo Horizonte: o autor, 2001.

BOUTIER e JÚLIA(Org). **Passados Recompuestos**: campos e canteiros da História. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como cultura**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1986.

BRUHNS, Heloisa Turini. **Futebol, carnaval e capoeira**: entre as gingas do corpo brasileiro. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 23 –54.

BURKE, Peter. A nova história, seu passado e seu futuro, in: BURKE, Peter (org). **A escrita da história**: Novas perspectivas. São Paulo, Editora Unesp, 1992, p.7 – 37.

BURKE, Peter. **Hibridismo cultural**. São Leopoldo RS, Editora Unisinos, 2003.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.95.p.5-12, 1995.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. **Saber docente y prática cotidiana**: un estudio etnográfico. Barcelona, Octaedro, 1998.

CAMPOS, Hélio. **Capoeira na universidade**: uma trajetória de Resistência. Salvador, EDUFBA, 2001.

CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo; Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

CANCLINI, Nestor. **A Globalização imaginada**. São Paulo, Editora Iluminuras, 2003.

CANDAU, Vera Maria. (Org). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2000.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. São Paulo, Companhia das letras, 1990,

CAPOEIRA é Arte. Associação de Capoeira Cais da Bahia, Belo Horizonte.[2000] – data provável.

CARDOSO, Ruth e SAMPAIO, Helena. **Bibliografia sobre a Juventude**. São Paulo, Edusp, 1995.

CARDOSO E VAINFAS. (org). **Domínios da história: Ensaio de Teoria e Metodologia**. Rio de Janeiro, Campus, 1997.

CARDOSO, Ruth (org). **A aventura antropológica**. Teoria e Pesquisa. Rio de Janeiro Paz e Terra, 1986.

CARNEIRO, Moacir Alves. **Os projetos juvenis na escola de ensino médio**. Brasília, DF: Interdisciplinar, 2001.

CARRANO, Paulo. Identidades Juvenis e Escolas. In: Jovens, escola e cultura, **Revista de Educação de jovens e adultos**, São Paulo, RAAAB, Novembro de 2000, no. 10, p.9-18.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CARVALHO, Marília Pinto. **No coração da sala de aula: Gênero e trabalho docente nas séries iniciais**, São Paulo: Xamã, 1999.

CERTEAU, Michel de. **A Cultura no plural**. Campinas. SP, Papirus, 1995.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: a arte de fazer**. São Paulo; Vozes, 1994. VOL 1.

CERTEAU, Michel de, GIARD, Lucy, MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: morar e cozinhar**. São Paulo; Vozes, 2003, 5ª ed.

CHARLOT, Beranrd (org). **Os jovens e o saber: Perspectivas Mundiais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CIAMPA, Antônio da C. **A Estória de Severino e a história de Severina: um ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Editora.Brasiliense, 1987.

CORTI, Ana Paula. FREITAS, Maria Virgínia; SPÓSITO, Marília Pontes. **O Encontro das culturas Juvenis com a escola**. São Paulo, Ação Educativa, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na Pesquisa em Educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org) **Caminhos investigativos: novos Olhares na Pesquisa em Educação**. Porto Alegre, Editora Mediação, 1996. p.7 –18.

COUCEIRO, Sylvia. Os desafios da história cultural, in: BURITY, Joanildo (ORG), **Cultura e identidade: Perspectivas interdisciplinares** Rio de Janeiro, DP&A, 2002, p.11 – 28.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru, EDUSC, 1999.

DA MATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1990.

DA MATTA, Roberto. **A Casa e a rua – espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. Rio de Janeiro, Editora Rocco, 1997.

DARNTON, Robert. **O Grande massacre dos gatos: e outros episódios da História Cultural Francesa**, Rio de Janeiro, Graal, 1986.

DARNTON, Robert. **O Beijo de Lamourette: Mídia, Cultura e Revolução**. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

DARNTON, Robert. **Berlin journal: 1989-1990**. NY-Londres: W.W. Norton & Company, 1991

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez. Juventude, grupos de estilo e identidade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, no. 30. dez.1999.

DAYRELL, Juarez. O Jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Anped, set/out/nov/dez de 2003, nº 24.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena: o Rap e o Funk na socialização da Juventude em Belo Horizonte**. Tese de Doutorado em Educação, São Paulo, USP: 2001.

DAVIS, Natalie Zemon. **Culturas do povo: sociedade e cultura no início da França Moderna**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

DE SOUZA, Regina Magalhães. **Escola e juventude: aprender a Aprender**. São Paulo, Educ/Paulus, 2003.

DEMO, Pedro. **Metodologia em Ciências Sociais**. 3ª edição. ver. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995. (70-85)

DINIZ, José Henrique. **Pelas trilhas da vida**. Belo Horizonte, Mazza, 2001.

DOSSÊ, François. **A história em migalhas: dos Annales à Nova História**. Bauru, São Paulo; EDUSC, 2003.

DOSSÊ, François. **A história à prova do tempo: da História em Migalhas ao Resgate do Sentido**. São Paulo, Editora UNESP, 2001.

DOSSÊ, François. **O Império do sentido: a Humanização das Ciências Sociais**. Bauru, SP, EDUSC, 2003.

DRUMOND, Maria Inêz Alvarenga. **Estudo diagnóstico**. Escola Municipal Salgado Filho, Belo Horizonte, 1993, Mimeo.

DUARTE, Newton. Educação escolar e o conceito de vida cotidiana. In: DUARTE, Newton. **Educação escolar e a escola de Vigotski**. Campinas –SP, Editora Autores Associados, 2001.(Coleção Polêmicas do nosso tempo) p. 31-42.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **A caminho da cidade - A vida rural e a migração para São Paulo**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DUBY, Georges. A vida privada dos Notáveis Toscanos da Renascença. In: **História da vida privada**: da Europa Feudal a Renascença. Rio de Janeiro, Cia. Das Letras, 1990. p.163 – 310.

DUBY, Georges. A Emergência do Indivíduo. In: **História da vida privada**: da Europa Feudal a Renascença. Rio de Janeiro. Cia das Letras, 1990. p. 503 – 620.

EDWARDS, Verônica. **Sujeitos no universo da escola**. São Paulo, Ática, 1997.

EL FAR, Alessandra. O uso da Antropologia Hermenêutica Por Robert Darnton. In: SCHWARCZ, Lílían e GOMES, Nilma Lino (org). **Antropologia e história**. Debate em regiões de fronteira, Belo Horizonte, Autêntica, 2002, p. 53-70.

EISENSTADT, S.N. **De geração a geração**. São Paulo; Perspectiva, 1976.

EZPELLETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. Pesquisa Participante. in: **Relato de um processo inacabado de construção**. São Paulo, Editora Cortez, 1989.

FABRE, Daniel. Ser Jovem na Aldeia. In: LEVI E SCHMITT, (org) : **História dos jovens**. São Paulo Cia das Letras, 1996, p. 49-82.

FALCÃO, José Luiz Cirqueira. **A Escolarização da capoeira**. Brasília, ASEFE – Royal Court, 1996.

FALCON, Francisco. **História cultural**: uma nova visão sobre a sociedade e a cultura, Rio de Janeiro, Campus, 2002.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: Garcia (org). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro, DP&A, 2003, p.157 – 176.

FILHO, Luciano. Escolarização, práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: Lopes, Ana Amélia et.al (Org). **História de Educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte, FCH/FUMEC, 2003. p. 109-117.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: As Bases Sociais e Epistemológicas do Conhecimento Escolar. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FREITAS, Maria Virgínia & PAPAS, Fernanda de Carvalho (org). **Políticas públicas: Juventude em Pauta**. São Paulo, Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

FRIGÉRIO, Alejandro. Capoeira: de arte negra a esporte branco. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v.4, n.10,p.85, jun.1989.

GABRIEL, Carmem Teresa. Escola e Cultura: uma articulação inevitável e conflituosa. In: CANDAU, Vera Maria (Org). **Reinventar a Escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GARCIA, Regina Leite. **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro – RJ, DP&A, 2003.

GARZA, José Lorenzo Encinas. **Bandas juveniles**: perspectivas teóricas. México, Editorial Trillas, 1994.

GENTILINI, **Colégio Municipal de Belo Horizonte**: A utopia possível (memória e História) –1948/1972, dissertação de Mestrado em História, Belo Horizonte, UFMG, 2001.

GEERTZ, Cliford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, LTC, 1989.

GERRTZ, Cliford. **O Saber Local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GOLDEMBERG, Mírian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Editora Record, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. Nº especial, maio/jun/jul/ago, 2003, nº 23, p. 75-85.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Narrativas da Violência no meio escolar: Limites e fronteiras, agressão e incivilidade. **Revista Pro-Posições** -universidade estadual de Campinas, Campinas, SP, v1, mar.1990, p.85-98.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. **O jogo das diferenças** – o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GUIMARÃES, Berenice Martins. **Cafuas, barracos e barracões**: Belo Horizonte, cidade planejada. Belo Horizonte, 1990, mimeo.

GUIMARÃES, Eloisa. **Escolas, galeras e narcotráfico**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

GRUZINSKI, Sergei. **O pensamento mestiço**. Rio de Janeiro, Cia das Letras, 2001.

GUSMÃO, Neusa Maria. Antropologia e educação: Origens de um Diálogo: Antropologia e Educação – Interfaces do ensino e da pesquisa, **Cadernos CEDES** no. 43, p. 8-26, Campinas São Paulo, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**, São Paulo, DP&A, 2002.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo, Paz e Terra, 2000.

HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

HERSCHMANN, Micael. Org. **Abalando os anos 90**: Funk e Hip-hop, globalização, violência e estilo cultural. Rio de Janeiro, Rocco, 1997.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira**: Leituras. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2003.

HUNT, Lynn. História, Cultura e texto, in: HUNT, Lynn (org) : **A nova história cultural**, São Paulo, Martins Fontes, 1995.

ISQUIERDO, Maria Jesús. Uso y abuso del concepto de gênero. In: **Pensar las diferencias**. Mercedes Vilanova (Org). ICD – Instituto Catalã de la Dona. Universitat de Barcelona: 1994. p.31.53.

JÚLIA, Dominique e BOUTIER, Jean. **Passados recompostos**: Campos e canteiros da história. Rio de Janeiro, Editora UFRJ: Editora FGV, 1998.

JULIAO, Leticia. Belo Horizonte: Itinerários da cidade moderna (1891-1920).IN: DUTRA, Eliane de Freitas (org). **BH. Horizontes históricos**, Belo Horizonte, C/Artes, 1996.

JUVENTUDE, escolarização e poder. **Observatório jovem**. disponível em www.observatorijovem.htm.

KARASCH, Mary C. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro: 1808 – 1850**. São Paulo, Cia das Letras, 2000.

KEESINGER, Roger. **Teories of culture**. Annual Review of Antropology, vol.3. Palo Alto, Califórnia, 1974.

LANG, Alice Beatriz da Silva (org). **Desafios da pesquisa em ciências sociais**. São Paulo, LERV, 2001.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. São Paulo, Brasiliense, 1998.

LARAIA, Roque de. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.

LEVI, Giovanna e SCHMITT, Jean-Claude (Org). **História dos jovens**. São Paulo; Companhia das Letras, 1996.

LIMA, Ari. Funkeiros. Timbaleiros e pagodeiros: notas sobre juventude e música negra na Cidade de Salvador. In: **Cadernos CEDES**, Campinas, São Paulo; 2002.

LIMA, M. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LOPES, João Teixeira. **Tristes escolas: práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano**, Porto, Editora Afrontamento, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis; Vozes, 1997.

LUDKE, Menga e ANDRÊ, Marli. E. D. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo; EPU, 1986, p.17.

MAFRA, Leila. **A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo em re-construção**. Belo Horizonte: PUC/Minas, 2002.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **De perto e de dentro:** notas para uma etnografia urbana. Disponível em www.revistabrasileiraantropologia.org.br,

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no pedaço:** cultura popular e lazer na cidade. São Paulo, Hucitec, Brasiliense, 1984.

MAGRO, Viviane Mendonça. Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o hip-hop. In: **Cadernos CEDES**, Campinas, São Paulo; 2002.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico ocidental**. São Paulo, Abril Cultural, 1976.

MATOS, Maria Izilda Santos. **Cotidiano e cultura:** história, cidade e trabalho, Bauru, SP, Edusc, 2002.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola** – em direção a uma política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis, R.J; Vozes, 1992.

MONTENEGRO, Antônio Torres. **História oral e memória:** a cultura popular revisitada. São Paulo, Contexto, 1992. (Coleção Caminhos da História).

MOREIRA, Maria Ignes Costa. As teorias de geração. In: MOREIRA, M.I.Costa. **Gravidez na adolescência:** Análise das significações construídas ao longo de gerações de mulheres. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001. Cap.2, p.1-44.

MOURA, Jair. **Mestre Bimba:** a crônica da capoeiragem. Salvador, 1993.

NETO, Silveira. **Informativo do colégio Municipal**. Belo Horizonte, 1970.

NOVAES, Regina Reyes. Juventude e participação social: apontamentos sobre a reinvenção da política. In: ABRAMO, Wendel et ali (org.) . **Juventude em debate**, DP&A 1999. P. 46-70.

NOVAES, Regina Reyes. Pentecostalismo, política, mídia e favela. In: Valla, Victor Vicente **Religião e cultura popular**. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Inês e ALVES, Nilda (org). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de antropologia**, São Paulo, USP, 1996. V. 39 no.1, p.13-37.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Portugal, Imprensa Nacional, 1997.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enígmata e revelações**. São Paulo, Cortez, 2003.

PENIN, Sônia T. **Escola e cotidiano: a obra em construção**. São Paulo, Editora Unesp, 1990.

PERALVA, Angelina. O Jovem como modelo cultural. **Revista brasileira de educação**. São Paulo, ANPED, n5/6, 1997.

PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo, Contexto, 1997.

RAMINELLI, Ronald. Eva Tupinambá. In: PRIORE, Mary Del (org). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo, Contexto, 1997. p. 11 a 44.

REIS, Letícia.V.S. **Negros e brancos no jogo da capoeira: a reinvenção da tradição**. São Paulo: USP. Dissertação de mestrado, 1993.

ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.27, n1, p.47-68, jan/jun.2001.

RUBEN, Guilherme Raúl. Teoria da identidade uma crítica. In: **Anuário antropológico**. Brasília, Editora. Universidade de Brasília/Tempo Brasileiro, 1988. p.75 –91.

SAMARA, Eni de Mesquita (org). **Historiografia brasileira em debate: “olhares, recortes e tendências”**, São Paulo, Humanitas FFCH/USP, 2002.

SANTOMÊ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, p.156-177.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós- moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5540/68 e 5692/71 in: Garcia, W.E. (org). **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento**. 3ª ed. Rio de Janeiro: McGraw-Hill do Brasil, 1981.

SCHWARCZ, Lílían e GOMES, Nilma Lino (org). **Antropologia e história**. Debate em regiões de fronteira, Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica**. Recife: SOS. Corpo, 1990.

SOARES, Cláudia. **Reinventando a escola**. Os ciclos de formação na escola plural. Belo Horizonte, CPP, 2002.

SPÓSITO, Marília Pontes. **O povo vai a escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. São Paulo, Edições Loyola, 2002, 4ª ed.

SPÓSITO, Marília Pontes. **Estado do conhecimento sobre juventude e educação**. São Paulo, INEP 2000. Disponível em www.inep.gov.br, acesso em setembro 2002.

SPÓSITO, Marília Pontes. Juventude: crise, identidade e escola. in: DAYRELL, Juarez. (Org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1996.

SPÓSITO. Marília Pontes. Juventude e protagonismo social. **Observatório da educação e juventude**. Disponível em <<http://www.controlesocial.org.br/notmídia>> .

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Antropologia, Cotidiano e Educação**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

TOSTA, Sandra de F. Pereira. Escola de comunicação da PUC-Minas: **um projeto pedagógico na relação igreja e sociedade**. Tese de mestrado apresentada à FAE/UFMG. Belo Horizonte, 1989.

TOSTA, Sandra de F. Pereira. Antropologia e educação: tecendo diálogos. **Cadernos de Educação**. PUC-MG, Belo Horizonte, FUMARC, 1998

TOSTA, Sandra de F. Pereira. **A missa e o culto vistos do lado de fora do altar**. Tese de Doutorado, São Paulo, 1999.

TOSTA, Sandra e LISBOA, José Raimundo. História e Comunicação de Movimento populares na região industrial nos anos 70. **Projeto de Pesquisa**, nº 26/91, ano 1992. PUC/MINAS.

TOSTA, Sandra e MOREIRA, Inês. **Tópicos Especiais: Identidade e Etnia/ Gênero e Geração**. Belo Horizonte, PUC/MG, 2002 (mimeo)

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos?** Iguais e diferentes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

TRAVASSOS, Sônia Duarte. Capoeira e alteridade. In: ZALUAR, Alba e ALVITO, Marcos.(ORG). **Um século de favela**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2003, p. 167-180.

TURA, Maria de Lourdes. **O Olhar que não quer ver**. Petrópolis, Vozes, 2000.

VAINFAS, Ronaldo. História das mentalidades e história cultural. In: CARDOSO e VAINFAS (org). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro, Campus, 1997. p. 127-164.

VAN ZANTEM, Agnes. Saber Global: saberes locais: Evoluções recentes da Sociologia da Educação na França e na Inglaterra. **Revista Brasileira de Educação**. Set/out/nov/dez.1999.n.12.

VIANNA, Hermano (org). **Galeras cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais**, Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

ZALUAR, Alba. Gangues, galeras e quadrilhas: globalização, juventude e violência. In: VIANNA, Hermano (org). **Galeras cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais**, Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997,p 17-58.

ZALUAR, Alba. **A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ZALUAR, Alba e ALVITO, Marcos (Org). **Um século de favela**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.